



SERVIZIO DI VALUTAZIONE INDIPENDENTE DEL POR FSE 2014-2020 DELLA REGIONE SARDEGNA

RAPPORTO DI VALUTAZIONE TEMATICA TUTTI A ISCOL@

v. 2.0

Cagliari, marzo 2022

INDICE

1	IL CONCETTO DI DISPERSIONE SCOLASTICA	4
2	ANALISI DEL CONTESTO ITALIANO E SARDO	8
3	ANALISI DELLA STRATEGIA E DELL'ATTUAZIONE DEL PROGRAMMA	26
3.1	IL PROGRAMMA E GLI AVVISI	26
3.2	BENEFICIARI, DESTINATARI E RISORSE	30
4	IL METODO DI INDAGINE E GLI STRUMENTI UTILIZZATI	36
4.1	IL QUESTIONARIO STRUTTURATO	36
4.2	L'INTERVISTA SEMISTRUTTURATA	44
5	LE SCUOLE CONVOLTE E I RISULTATI DELL'INDAGINE QUALITATIVA	51
5.1	L'ANDAMENTO AMMINISTRATIVO	57
5.1.1	Punti di forza	57
5.1.2	Criticità	58
5.2	ATTORI COINVOLTI NEL PROGETTO	59
5.2.1	Criteri di selezione	59
5.3	LE AZIONI MESSE IN ATTO	61
5.3.1	Azioni interventi precedenti	62
5.3.2	Azioni Linea A	63
5.3.3	Azioni Linea B	64
5.3.4	Azioni della Linea C	64
5.3.5	Metodologia	65
5.4	I RISULTATI DEL PROGETTO	66
5.4.1	Risultati attesi	67
5.4.2	Risultati raggiunti attraverso gli interventi precedenti	68
5.4.3	Risultati Linea A	68
5.4.4	Risultati per la Linea B	69
5.4.5	Risultati per la Linea C	70
5.5	LE METODOLOGIE DI VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI	73
5.5.1	Metodologie di valutazione degli interventi precedenti	74
5.5.2	Metodologia di valutazione per la Linea A	75
5.5.3	Metodologia di valutazione per la Linea B	75
5.5.4	Metodologia di valutazione per la Linea C	75
5.5.5	Grado di soddisfazione	75
5.5.6	Altre Metodologie di valutazione generali	76
5.5.7	Monitoraggio	76
5.6	LE CRITICITA' EMERSE NELL'ATTUAZIONE DEL PROGETTO	76
5.6.1	Criticità Interventi precedenti	77
5.6.2	Criticità Fase di Progettazione	78
5.6.3	Criticità incontrate nella fase di Attuazione	78
5.6.4	Criticità incontrate nella fase Conclusiva	79
5.7	I PUNTI DI FORZA EMERSI NELL'ATTUAZIONE DEL PROGETTO	80
5.7.1	Punti di forza nella fase di Progettazione	80
5.7.2	Punti di forza nella fase Attuativa	81
5.7.3	Punti di forza nella fase Conclusiva	81

5.8	<u>CONCLUSIONI CHE EMERGONO DALL'ANALISI QUALITATIVA</u>	<u>81</u>
6	<u>L'IMPATTO DEL PROGRAMMA</u>	<u>83</u>
6.1	<u>ANALISI DEI TASSI DI DISPERSIONE</u>	<u>83</u>
6.1.1	La dispersione scolastica nelle scuole secondarie di II grado	84
6.1.2	Le scuole secondarie di I grado	88
6.2	<u>ANALISI DEI DATI INVALSI COMPLESSIVI REGIONE SARDEGNA (2014/2015-2020/2021)</u>	<u>90</u>
6.2.1	Dati Invalsi provinciali (2014/2015-2020/2021)	93
6.2.2	Dati Invalsi - confronto longitudinale	101
6.3	<u>L'ANALISI DEI DATI RACCOLTI DIRETTAMENTE</u>	<u>103</u>
6.3.1	Numerosità delle classi e degli studenti coinvolti	109
6.3.2	Criteri di selezione dei soggetti coinvolti	110
6.3.3	I tassi di dispersione: la frequenza	114
6.3.4	I tassi di dispersione: la partecipazione	115
6.3.5	I fattori di rischio	118
6.3.6	Le azioni messe in atto nel progetto Tutti a Iscol@	119
6.3.7	Gli outcomes: il comportamento in classe	120
6.3.8	I problemi riscontrati nello svolgimento delle attività	121
6.3.9	Gli incontri aggiuntivi con le famiglie	121
6.3.10	Livello di partecipazione, motivazione e interesse	122
6.3.11	Domande linea A	122
6.3.12	Domande linea B	125
6.3.13	Domande linea C	127
7	<u>CONCLUSIONI E SUGGERIMENTI</u>	<u>134</u>
7.1	<u>UN QUADRO CHE NON MOSTRA SEGNI DI MIGLIORAMENTO</u>	<u>135</u>
7.2	<u>L'ANDAMENTO DEI LIVELLI DELLE COMPETENZE DI BASE</u>	<u>135</u>
7.3	<u>PROGETTI TRA VOLONTÀ DI INCLUSIONE E CRITICITÀ</u>	<u>136</u>
7.4	<u>INDICAZIONI OPERATIVE PER UNA POLITICA DI PREVENZIONE E CURA DELLA DISPERSIONE</u>	<u>137</u>
8.	<u>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</u>	<u>139</u>

1 IL CONCETTO DI DISPERSIONE SCOLASTICA

“Il commento generale di John sui suoi undici anni alla Holborn (dalle elementari alle superiori) si limitava quasi esclusivamente a un’unica frase generica. Sosteneva infatti che avrebbe saputo riprodurre la mappa del terreno circostante visto da ogni singola finestra dell’aula fin nei minimi dettagli grafici, ma che mai, nemmeno in un miliardo di anni, avrebbe saputo mettersi a spiegare che cosa succedeva nella classe intorno a lui.”

Tristan Egolf, Il signore della fattoria, Torino, Frassinelli, 2001, p. 25.

La scuola italiana è, al contempo il più potente strumento di innovazione e di conservazione della nostra società. Osservare il funzionamento di un organismo così complesso, nel quale gli addetti sono circa un milione e che riguarda direttamente, dall’infanzia alla secondaria, oltre 7 milioni e 500.000 bambini e bambine, ragazzi e ragazze, ospitati in 39.000 edifici, gestiti da 8.000 autonomie scolastiche, è oltremodo difficile.

Certamente la dispersione scolastica, un costrutto che riunisce insieme i ragazzi e le ragazze che abbandonano la scuola, coloro che la frequentano saltuariamente o non la frequentano affatto pur non formalizzando il proprio abbandono e coloro che sono colpiti da ripetenze, assieme alla dispersione implicita (costituita da coloro che, pur frequentando in maniera regolare o piuttosto regolare il sistema di istruzione, non conseguono le competenze minime previste) costituiscono un osservatorio importante circa gli ostacoli presenti per la funzione fondamentale della scuola di garantire a tutti il diritto all’istruzione e di esercitare una funzione “regolativa competente” per comporre l’eterogeneità delle provenienze, nelle varie comunità di fruitori, generando individualmente possibilità e socialmente integrazione sociale e coesione.

La dispersione scolastica è, quasi sempre, effetto di un qualche disagio ed è in stretta relazione con l’insuccesso formativo. L’insuccesso formativo è, purtroppo, spesso prevedibile sulla base della provenienza socio-economica o del background culturale di origine. Alle origini di tutto questo ci sono, spesso, livelli di pre-alfabetizzazione in termini di literacy e numeracy, molto bassi: detto in altre parole abilità e competenze rilevate ancora nell’età infantile o nei primi anni della scuola primaria risultano ampiamente predittive del percorso scolastico successivo.

Negli ultimi decenni in molti paesi le evidenze hanno assunto un’importanza rilevante per assumere decisioni di politica educativa, pur senza sottrarsi all’evidente complessità di tradurre quanto sperimentato in alcuni contesti in pratiche in un sistema elefantico.

L’attenzione di cui la dispersione scolastica sta iniziando a godere, seppure in modo intermittente, spesso inadeguato e capace di rappresentare solo parzialmente una situazione, può far pensare che vi siano le condizioni per tentare di affrontare, finalmente, una situazione che ha assunto i caratteri dell’endemia.

Negli ultimi quarant’anni i termini disagio e dispersione sono entrati a far parte del linguaggio tecnico-burocratico dell’istruzione pubblica, ma disagio e dispersione scolastica sono fenomeni che si sono guadagnati anche “diritto di cronaca” nei media con due principali chiavi narrative: la stigmatizzazione di alcuni comportamenti considerati “causa ed effetto” del disagio e la loro proposizione all’attenzione di tutti come fatti di cronaca (specie di quelli che rientrano nella ormai ampissima categoria denominata “bullismo” nella quale comportamenti criminali, omofobici e razzisti sono classificati accanto alle semplici prepotenze o agli scherzi) e l’allarmata disamina dei dati di ogni ricerca che esamini, da più punti di vista, e con metodi di rilevazione differenti la “produttività” dei sistemi formativi (gli esiti in termini di raggiungimento di titoli e livelli di studio, gli esiti in termini di informazioni, conoscenze, competenze o, più in genere, di apprendimenti), specie quando si tratta di ricerche con raggio di azione internazionale e nella comparazione le performance dei nostri sistemi formativi sono risultate inferiori a quelle di altri paesi tra i cosiddetti “avanzati”.

Periodicamente anche rapporti istituzionali, e non sui numeri della dispersione o di uno dei sottoinsiemi che la costituiscono, occupano la scena mediatica per alcuni giorni, sollecitando interventi e politiche conseguenti, ma all’emergere della prima notizia di rilievo su altro tema, l’attenzione scema e le buone intenzioni rimangono tali.

La visibilità conquistata ha fatto sì che tra gli addetti ai lavori (dai ricercatori agli operatori) indagini, ricerche, progetti sperimentali e di integrazione del curriculum, progetti preventivi e curativi abbiano messo a tema disagio e dispersione, tentando di comprenderli, esaminarli, rintracciarne le cause e la morfogenesi, cercando di ideare percorsi e strumenti

atti a prevenirli, intervenire, moderarli. Le amministrazioni statali, regionali, provinciali e comunali cercano di tradurre i dati in azioni e interventi curativi e preventivi, spesso senza una politica educativa complessiva. Nel frattempo la ricerca educativa ha analizzato il problema, ne ha investigato le cause, ha proposto soluzioni, le ha sperimentate e validate. Il dialogo tra ricerca ed esito delle pratiche e decisionalità politica e assegnazione delle risorse pare interrotto.

Negli ultimi secoli, soprattutto nei paesi del nord del mondo, i sistemi scolastici e formativi hanno impegnato bambini e ragazzi per migliaia di ore della loro vita, questo prestito, nel mondo occidentale, ha conosciuto, sino agli anni '70 del secolo scorso, una sorta di forma di restituzione in un'ascesa sociale (costituita da una migliore posizione professionale, un maggior livello retributivo, un incremento della propria promozione sociale e della crescita personale) che veniva garantita da un livello di istruzione superiore. L'espressione "ascensore sociale" legato al percorso di istruzione non appariva, nei fatti, peregrina. Il tempo è il bene principale di cui dispongono bambini, bambine, ragazzi e ragazze ed è proprio ciò che gli viene chiesto di "spendere". Le ore passate a scuola trovavano così almeno un "frutto a posteriori" e l'investimento, seppure non volontario e non immediatamente compreso, consentiva l'incasso degli interessi promessi. Difficile stabilire se il sistema di istruzione di questa ascesa fosse causa o se, piuttosto, la selezione anziché durante il percorso avvenisse in ingresso.

Oggi la scuola, a fronte dei mutamenti intervenuti nella dinamica del vivere sociale, nell'accesso alle professioni ed al mondo del lavoro, non riesce più a garantire un riscontro oggettivo alle ore impiegate: è legittimo chiedere alla scuola, soprattutto alle scuole secondarie di secondo grado, restituzioni differenti. Laddove le oltre sessantamila ore impiegate non siano più in grado di garantire la promozione sociale (con una stima soltanto di quelle previste in aula) nella scuola del diritto/dovere all'istruzione ragazzi e ragazze sono alla ricerca di strumenti, di benessere e di senso. In altre latitudini, purtroppo, la scuola deve affrontare problematiche storicamente precedenti, quelle dell'accesso fisico, per esempio, quelle della prima alfabetizzazione funzionale, per molte centinaia di migliaia di bambini questo è ancora un lusso ed un miraggio. (Surian, a cura di, 2002; Batini, Surian, a cura di, 2004; Batini, a cura di, 2006). Alle nostre latitudini il senso si deve trovare nella qualità dell'esperienza che si fa, nell'inclusività del sistema, nella possibilità reale, per tutti, di strutturare apprendimenti che mirino all'autonomia di pensiero e azione di ogni soggetto, nelle interazioni, significative, con gli altri.

La dispersione ed il disagio scolastico sono fenomeni a tutti evidenti, assunti, in alcuni momenti (spesso coincidenti con l'uscita di qualche rapporto), come elementi di emergenza politica, mai però definitivamente affrontati con strumenti adeguati. Anno dopo anno si presentano cifre e percentuali che mostrano, se non altro, l'impotenza o la parzialità degli interventi effettuati.

La dispersione scolastica rappresenta lo "spreco": di tempo, di capacità cognitive, di risorse che si verifica all'interno del sistema di istruzione. I ragazzi che si allontanano dal percorso con varie modalità (ritiri e abbandoni formali, abbandoni di fatto, non frequenze, frequenze saltuarie) costituiscono, rapportati al totale degli iscritti inizialmente, il tasso di abbandono. I ragazzi che ripetono l'anno, perché "bocciati", rapportati ancora al totale degli iscritti costituiscono, invece, il tasso di ripetenza (Batini e Benvenuto, 2016). La somma del tasso di abbandono e del tasso di ripetenza determina la percentuale di dispersione scolastica. Il problema risiede nel fatto che vengono spesso sovrapposti alla dispersione scolastica i soli abbandoni scolastici determinando, così, una sottovalutazione evidente del problema.

La definizione proposta è quella più "stretta" di dispersione, secondo alcune posizioni, infatti dovremmo aggiungere a queste percentuali anche quelle di coloro che, decidendo di cambiare scuola o percorso, incorrono, per questo ripensamento, in qualche forma di ritardo (dispersione di tempo) o coloro che pur permanendo nello stesso percorso (e magari anche portandolo a termine) non conseguono gli apprendimenti previsti (dispersione implicita), o comunque quelli che sarebbero in grado di raggiungere (dispersione di potenzialità cognitiva) (Batini e Benvenuto, 2016). Lo sguardo sulla dispersione scolastica non può essere limitato al controllo dell'eventuale evasione dall'obbligo o dell'abbandono della scuola da parte degli studenti prima della fine del ciclo di studi intrapreso. [...] Il concetto di dispersione scolastica è da intendersi in rapporto all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società: nei Paesi occidentali una formazione regolare è generalmente prevista fino ai 18/19 anni. Almeno fino a quell'età, dunque, possiamo parlare di dispersione ogni volta che ci troviamo di fronte a un ostacolo o a un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa, comunque si traduca poi concretamente. Si tratta di un problema individuale e sociale.

La letteratura di settore ha sempre fatto riferimento per il costrutto della dispersione almeno a tutte quelle cause che fermano, rallentano, impediscono o interrompono lo svolgimento regolare del percorso scolastico oppure lo rendono poco fruttuoso (Liverta Sempio, Confalonieri e Scaratti, 1999).

Le diverse voci che si levano gridano da una parte all'incompetenza ed all'insufficiente preparazione didattica e valutativa degli insegnanti, dall'altra alla rottura del patto implicito con la famiglia, che una volta sostanzava il ruolo e l'autorevolezza della scuola e degli insegnanti, dall'altra ancora si arriva, sin troppo spesso, ad attribuire la genesi della dispersione alle vittime della stessa.

In molte aree d'Italia percentuali di dispersione quantitativamente preoccupanti incidono sulla vita stessa delle scuole che ne sono vittima. Il disagio e la dispersione scolastica sono rappresentabili, con gli occhi di chi ne è "vittima", come una difficoltà ad abitare uno spazio che non si avverte confacente e accogliente, da cui ci si percepisce rifiutati. **Stare bene a scuola significa sentirsi in un ambiente significativo**, da molti punti di vista, da quello della stimolazione cognitiva (percepisco di imparare? avverto un maggior controllo su ciò che so e so fare? individuo collegamenti tra ciò che imparo e la mia vita?); a quello affettivo relazionale (ho relazioni serene, significative e orientate al mio sviluppo con gli insegnanti? ho relazioni significative con i pari? etc....); a quello propriamente ambientale (gli spazi sono accoglienti? sono presenti gli strumenti e le attrezzature necessarie); a quello del contributo alla strutturazione identitaria (trovo significati, modelli, strumenti per valutare le proposte valoriali, materiale relativo alle domande che mi pongo? trovo gli strumenti per costruire i miei significati, i miei modi di essere, i miei valori, le mie risposte?). Quando queste ed altre condizioni non sono soddisfatte, la scuola diventa luogo nel quale non si sta a proprio agio, luogo di ansie, di tensioni, di frustrazioni, di incidenti critici, pure, si deve starci, obbedendo a delle regole, sottoponendosi a verifiche... La scuola appare allora una specie di macro rito fusionale, nel quale si chiede a ciascuno di rinunciare alla propria identità specifica per acquisirne una di massa che restituisce soltanto l'appartenenza, l'inclusione, non ad un gruppo di pari, non all'attualità delle relazioni scolastiche, governate da ben altre regole e da altri riti, ma un'inclusione promessa, futura, nella società, come una scommessa che chiede però un investimento ingente immediato (Batini, a cura di, 2002).

Ogni alunno è chiamato dalla scuola a prendere parte ad un processo di socializzazione ove dovrebbe acquisire strumenti per essere parte della società a cui appartiene: un processo democratico di "inclusione sociale" di cui relazioni, cultura, esperienza protetta e saperi sono gli strumenti (oggi diremmo "i mattoni" attraverso i quali si edificano le competenze). Questo "modello" è stato messo in crisi prima dalla presenza ormai storicizzata di altre culture (con cataloghi e processi di attribuzione di significati differenti) e dalla sempre più rilevante presenza di alunni ed alunne che esprimono appartenenza a linguaggi e sistemi simbolico valoriali "differenti", queste differenze (culturali, di linguaggio, di identità, di valori, di abilità) possono costituire un fattore di complessità rispetto all'idea di un sistema di apprendimento "inclusivo". La difficoltà di legittimazione, riconoscimento e definizione esita, spesso, nella marginalizzazione di questi soggetti.

Altro ordine di problemi è posto da tutte quelle forme di disagio connotate dalla denominazione "disturbi di apprendimento" per la quale, spesso, le scuole non sono attrezzate, non solo e non tanto rispetto all'intervento/risoluzione, quanto piuttosto rispetto al riconoscimento.

Al disagio ed alla dispersione concorrono tutti questi fattori ed altri ancora, essi sono l'esito negativo comune di un ambiente che non riesce nella difficile impresa di rispondere ai bisogni di apprendimento e crescita di ognuno.

La dispersione: questo costrutto rappresenta l'osservazione di un fenomeno di allontanamento (dei soggetti dai sistemi formativi) e di "spreco" (di tempo per il soggetto e gli enti preposti, di risorse temporali, cognitive e materiali per il soggetto e per i sistemi formativi); gli indicatori utilizzati in letteratura per misurare la dispersione sono generalmente due. Il primo è rappresentato dal tasso di abbandono che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare senza portare a termine l'annualità scolastica (ritiri, abbandoni, non frequenze) rispetto al totale degli iscritti (si disperdono, appunto) ed il secondo fa riferimento al tasso di ripetenza che, prendendo come misura lo stesso universo (il totale degli iscritti) indica la percentuale di coloro che vengono "bocciati" e quindi debbono ripetere la stessa annualità scolastica (la dispersione delle potenzialità cognitive, la dispersione di tempo e risorse). La dispersione scolastica è un fenomeno che caratterizza particolarmente la classe d'inizio di ogni ciclo ed è indicativa di una forma di resistenza al processo di "scolarizzazione" e di una certa tendenza a 'scremare', selezionare la propria utenza.

Il concetto di disagio scolastico è in stretta relazione con quello di malessere/benessere a scuola. Lo star bene a scuola rappresenta l'*output* di un processo di scambio quotidiano finalizzato a perseguire modalità efficaci sia nella realizzazione di apprendimenti che nell'implementazione di relazioni significative con sé stessi e con gli altri attori dello spazio apprenditivo. Le interazioni costruite nel contesto scolastico sono vissute dagli attori sociali (allievi, docenti, famiglie, ecc.) come particolarmente significative, in quanto la scuola rappresenta per i giovani un rilevante ambito quotidiano d'esperienza. Si intende per benessere scolastico la condizione di equilibrio e di positiva tensione di una persona tra ciò che è (accettazione) e ciò che vorrebbe essere (progettazione, consapevolezza, speranza), in relazione con gli altri, correlata all'accettazione da parte degli altri rispetto a ciò che si è ed alla fiducia ed all'incoraggiamento rispetto a ciò che si vuole diventare. In contesto formativo, ovviamente, questa tensione assume un valore ed una connotazione particolari, in senso pedagogico: l'oggetto dello star bene è l'autopercezione positiva rispetto alla propria costruzione come soggetto e come membro di una comunità, e la percezione di incremento, di crescita, di empowerment ovvero di un controllo crescente e consapevole sulla propria vita e sulle proprie scelte.

Nel prossimo capitolo è riportata una approfondita analisi del contesto italiano e sardo. In estrema sintesi si può però dire che in Italia nel 2020 la quota di ELET (vedi riquadro sotto) era stimata al 13,1% (in Sardegna al 12, con una fortissima differenziazione tra maschi 15,3% e femmine 8,2%), pari a 543 mila giovani, in leggero calo rispetto all'anno precedente e in generale inferiore rispetto al passato (era il 15,0% nel 2014) ma con differenze fortissime (se isoliamo, ad esempio, i giovani con provenienza migratoria la percentuale supera il 35%). La percentuale di ELET rimane più alta della media UE, che per il 2020 si attesta al 9,9% (l'Italia è il quarto stato europeo per incidenza del fenomeno).

Box 1: Definizione di ELET

ELET: soggetto compreso tra 18 e 24 anni d'età che possiede al più il titolo di scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e non è più in formazione: sono gli *Early Leaving from Education and Training*. Risulta dubbia l'utilità di questo costrutto che incrocia la dispersione dopo che è avvenuta, ponendoci dunque di fronte a un triplice problema: non permette interventi preventivi (per l'età anagrafica dei soggetti presi in considerazione), consente interventi curativi tardivi e non è in grado di fotografare il prodursi della dispersione.

La situazione peggiora se, accanto al dato sugli ELET, si prende in esame la dispersione scolastica implicita o nascosta, che, secondo l'Invalsi viene alimentata da tutti quegli studenti che conseguono un titolo di scuola secondaria di secondo grado, senza aver raggiunto i traguardi minimi di competenze previsti per il loro percorso di studio. I risultati delle prove INVALSI possono essere pertanto letti come indicatori della portata del fenomeno: nell'anno scolastico 2020-2021 la dispersione scolastica implicita ha riguardato il 9,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni, in peggioramento rispetto all'anno precedente (8,6%).

Non sono ancora disponibili i dati successivi alla pandemia: è altamente probabile che si assista a un incremento notevole dei numeri e delle percentuali nei prossimi anni sia della dispersione esplicita che di quella implicita.

2 ANALISI DEL CONTESTO ITALIANO E SARDO

Per delineare un quadro di sintesi del sistema dell'istruzione in Sardegna è necessario fare riferimento ai dati relativi all'anno scolastico 2018/19. La tabella 1¹ mostra che in quell'anno i bambini, gli alunni e gli studenti delle scuole sarde erano circa 212.000, di cui poco meno di 73.000 iscritti alle scuole superiori di secondo grado. Le scuole, statali e non statali, erano 1.742. Si noti che in Sardegna il numero di bambini, alunni e studenti per classe è significativamente inferiore in tutti gli ordini scolastici rispetto al dato delle altre macroregioni e rispetto alla media italiana (tabella 2, grafico 1). Nelle scuole superiori di secondo grado della Sardegna il numero medio di studenti per classe nell'anno scolastico 2018/19 era pari a 18,1, 3,4 studenti in meno rispetto alla media delle ripartizioni Nord-est e Nord-ovest.

Tabella 1. Scuole*, classi e alunni delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie in Sardegna. Anno scolastico 2018/2019

Indicatore	Scuole dell'infanzia	Scuole primarie	Scuole secondarie di primo grado**	Scuole secondarie di secondo grado**
Scuole	717	495	319	211
Bambini	34.300	64.028	41.152	72.712
Bambini per sezione	19,6	17,2	18,1	18,3

*Scuole statali e non statali

**Sono esclusi gli studenti che frequentano i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) negli istituti professionali in modalità di Sussidiarietà complementare

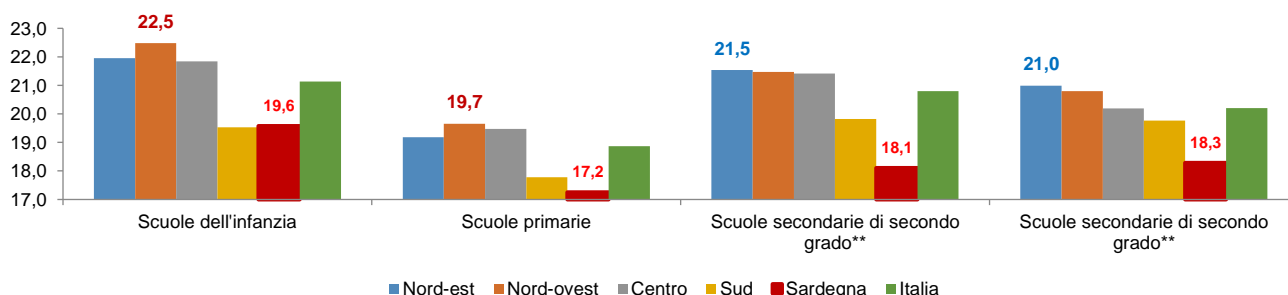
Tabella 2. Bambini, alunni e studenti per classe nelle scuole* dell'infanzia, primarie e secondarie. Macroregioni, Sardegna e Italia. Anno scolastico 2018/2019

Territorio	Scuole dell'infanzia	Scuole primarie	Scuole secondarie di secondo grado**	Scuole secondarie di secondo grado**
Nord-est	22,0	19,2	21,5	21,0
Nord-ovest	22,5	19,7	21,5	20,8
Centro	21,8	19,5	21,4	20,2
Sud	19,5	17,8	19,8	19,8
Sardegna	19,6	17,2	18,1	18,3
Italia	21,1	18,9	20,8	20,2

*Scuole statali e non statali

**Sono esclusi gli studenti che frequentano i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) negli istituti professionali in modalità di Sussidiarietà complementare

Grafico 1. Bambini, alunni e studenti per classe nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie. Macroregioni, Sardegna e Italia. Anno scolastico 2018/2019



I dati Istat sull'abbandono scolastico (percentuale della popolazione con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai due anni e che non frequenta corsi scolastici o svolge attività formative) mostrano che nel 2020 la Sardegna presenta un valore migliore di quello nazionale (-1,1 punti percentuali). Si tratta di un risultato che consegue alla riduzione del valore di questo

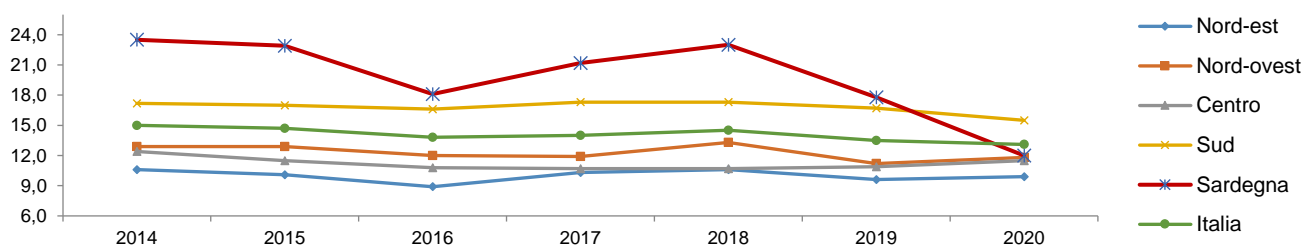
¹ La fonte dei dati è l'Annuario Statistico Italiano 2020 dell'Istat. I dati sono riportati anche in <http://www.sardegnaistatistiche.it/argomenti/istruzioneelavoro/>. Laddove non diversamente indicato, nelle pagine che seguono la fonte dei dati è l'Istat.

indicatore di circa 20 punti rispetto al 2005, e di oltre 11 punti rispetto al 2018, quando in Sardegna la percentuale degli abbandoni si attestava ancora al 23% (tabella 3, grafico 2). Il dato è particolarmente significativo, perché riguarda un indicatore di risultato selezionato dal bando *Tutti a Iscol@* per gli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020 per le linee A e C (priorità di investimento 10.i, indicatore di output *Giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale*).

Tabella 3. *Giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia*

Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nord-est	10,6	10,1	8,9	10,3	10,6	9,6	9,9
Nord-ovest	12,9	12,9	12,0	11,9	13,3	11,2	11,8
Centro	12,4	11,5	10,8	10,7	10,7	10,9	11,5
Sud	17,2	17,0	16,6	17,3	17,3	16,7	15,5
Sardegna	23,5	22,9	18,1	21,2	23,0	17,8	12,0
Italia	15,0	14,7	13,8	14,0	14,5	13,5	13,1

Grafico 2. *Giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale. Macroripartizioni, Sardegna, Italia*

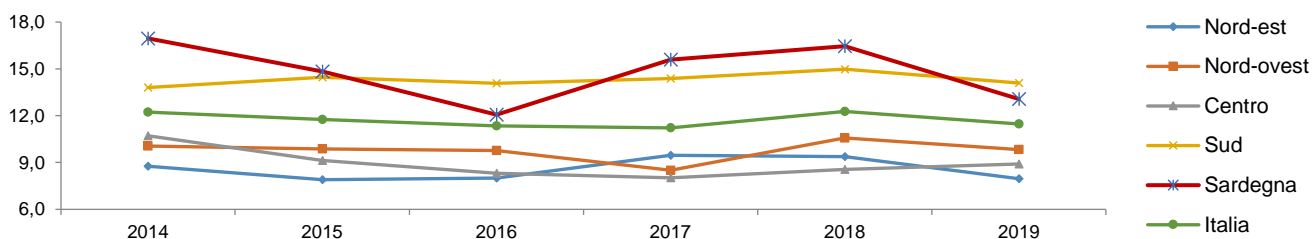


La tabella 4 e il grafico 3 evidenziano la riduzione di quasi otto punti verificatasi tra il 2014 e il 2020 tra le femmine (dal 17% al 9,2%), che continuano a presentare anche in Sardegna – analogamente a quanto si verifica a livello nazionale – percentuali di abbandono inferiori rispetto a quelle della componente maschile. Nello stesso periodo la percentuale di abbandoni da parte della componente femminile è diminuita in Italia soltanto di 1,8 punti percentuali (dal 12,2% del 2014 al 10,4% del 2020). In Sardegna il miglioramento è stato di oltre otto punti tra 2018 e 2020, e di quasi cinque tra il 2019 e il 2020.

Tabella 4. *Femmine che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia*

Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nord-est	8,8	7,9	8,0	9,5	9,4	8,0	8,1
Nord-ovest	10,0	9,9	9,8	8,5	10,6	9,8	9,3
Centro	10,7	9,1	8,3	8,0	8,6	8,9	8,4
Sud	13,8	14,5	14,1	14,4	15,0	14,1	13,0
Sardegna	17,0	14,8	12,1	15,6	16,5	13,1	8,2
Italia	12,2	11,8	11,3	11,2	12,3	11,5	10,4

Grafico 3. Femmine che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

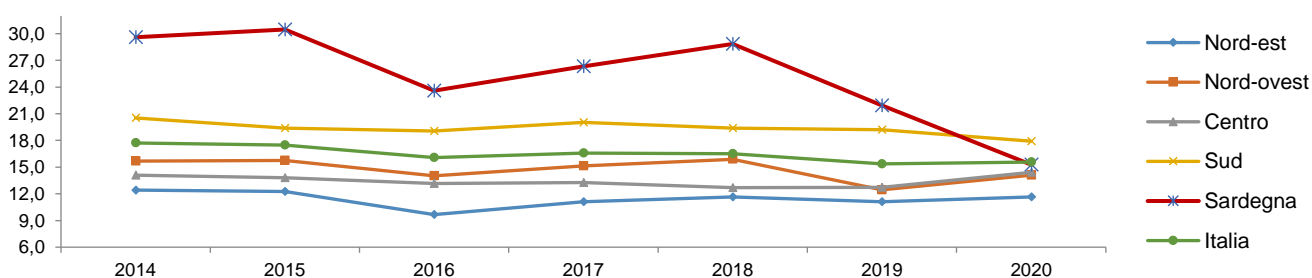


Nell'ultimo biennio i dati riguardanti l'abbandono scolastico in Sardegna sono molto positivi anche per la componente maschile, che ha visto dimezzate le percentuali di abbandono tra il 2014 e il 2020 (dal 29,6% al 15,3%), pur mantenendo anche nella rilevazione più recente un'incidenza doppia rispetto a quella che si rileva tra le femmine (tabella 5, grafico 4). Il dato della Sardegna del 2020 è inferiore sia a quello nazionale, sia a quello delle regioni meridionali, e si avvicina a quelli delle regioni del Centro e del Nord-ovest. Occorre evidenziare che in Sardegna un primo significativo contenimento del fenomeno dell'abbandono scolastico maschile si era registrato tra il 2014 e il 2016 (-6 punti percentuali); nel 2018 la percentuale di abbandoni tra i maschi era però risalita al 28,9%. Ciò significa che tra il 2018 e il 2020 la riduzione del valore di questo indicatore è stata di ben 13,6 punti percentuali. Tra il 2014 e il 2020 in tutti gli altri territori l'evoluzione del dato è stata invece molto meno marcata.

Tabella 5. Maschi che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nord-est	12,4	12,3	9,7	11,1	11,7	11,1	11,6
Nord-ovest	15,7	15,7	14,0	15,1	15,9	12,4	14,1
Centro	14,1	13,8	13,2	13,3	12,7	12,7	14,4
Sud	20,5	19,4	19,1	20,0	19,4	19,2	17,9
Sardegna	29,6	30,5	23,6	26,3	28,9	21,9	15,3
Italia	17,7	17,5	16,1	16,6	16,5	15,4	15,6

Grafico 4. Maschi che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale. Macroripartizioni, Sardegna, Italia



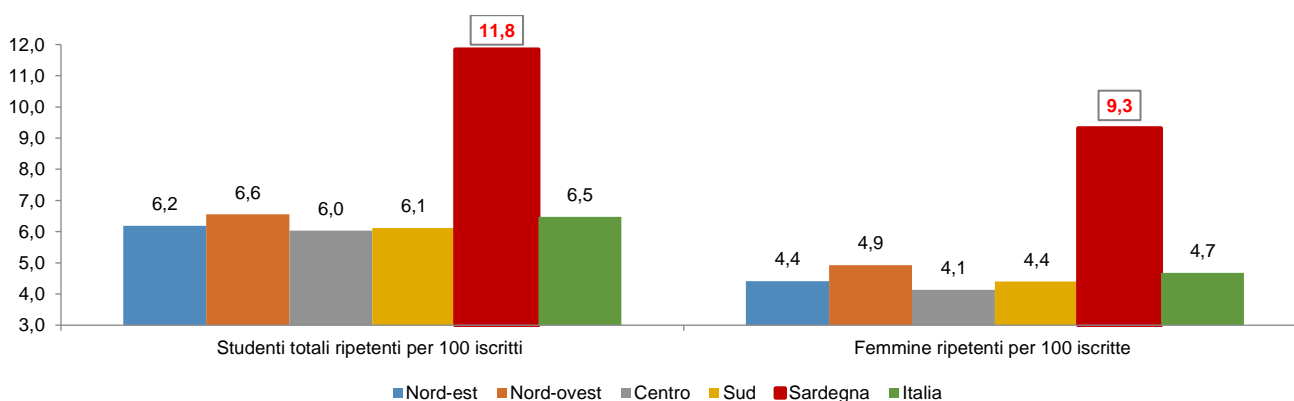
I dati più recenti disponibili sui ripetenti nelle scuole secondarie di secondo grado (relativi all'anno scolastico 2018/19; tabella 6 e grafico 5) rimangono molto negativi (anche questo è un indicatore di risultato² presente nel bando *Tutti a Scol@* per gli anni scolastici 2018/19 e 2019/20). L'incidenza dei ripetenti in Sardegna è superiore di oltre cinque punti percentuali rispetto alla media italiana, ed il differenziale diminuisce di poco ove si osservi il dato riguardante la componente femminile (+4,6 p.p.). Il dato sardo si distingue significativamente rispetto a quelli delle macroregioni, tra le quali si registrano differenze esigue.

² Tasso di ripetenza nelle scuole secondarie di secondo grado.

Tabella 6. Studenti totali ripetenti per 100 iscritti delle scuole secondarie di secondo grado statali e non statali per sesso. Macroripartizioni, Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)

Territorio	Studenti totali ripetenti per 100 iscritti	Femmine ripetenti per 100 iscritte
Nord-est	6,2	4,4
Nord-ovest	6,6	4,9
Centro	6,0	4,1
Sud	6,1	4,4
Sardegna	11,8	9,3
Italia	6,5	4,7

Grafico 5. Studenti totali ripetenti per 100 iscritti delle scuole secondarie di secondo grado statali e non statali per sesso. Macroripartizioni, Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)



La popolazione di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano né lavorano (i cosiddetti NEET) in Sardegna è scesa di circa otto punti percentuali tra il 2014 e il 2020 (dal 34,2% al 26,1%; tabella 7, grafico 6). Nello stesso periodo il tasso di giovani NEET in Italia è sceso di circa due punti percentuali (dal 27,7% al 25,4%). Il dato della Sardegna nel 2020 è migliore di quello delle regioni meridionali e molto vicino a quello nazionale. Se si osserva l'evoluzione di questo indicatore in base al genere si nota che in Sardegna tra il 2014 e il 2020 il calo è stato di circa cinque punti percentuali (dal 32,7% al 27,1%) per la componente femminile e di oltre dieci punti per la componente maschile (dal 35,6% al 25,2%). Tra i maschi il calo è stato particolarmente significativo tra il 2018 e il 2020 (-6,1 punti percentuali).

Tabella 7. Tasso giovani NEET 15-29 anni, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Totale							
Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nord-est	18,1	17,5	15,5	15,6	14,8	13,1	14,9
Nord-ovest	19,3	19,2	17,8	17,4	16,3	15,5	18,3
Centro	22,5	21,5	20,4	19,7	19,6	18,1	19,9
Sud	34,3	34,2	33,2	33,7	32,6	31,7	31,5
Sardegna	34,2	31,8	30,5	29,1	27,7	27,7	26,1
Italia	26,2	25,7	24,3	24,1	23,4	22,2	23,3
Femmine							
Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nord-est	22,2	21,2	19,6	18,7	18,4	16,4	18,3
Nord-ovest	20,6	20,9	20,8	20,1	18,6	18,4	20,8
Centro	24,2	22,9	21,6	20,7	20,8	19,7	21,1
Sud	35,0	34,9	34,1	35,1	34,5	32,7	33,1
Sardegna	32,7	31,5	29,1	27,5	23,7	28,4	27,1
Italia	27,7	27,1	26,3	26,0	25,4	24,3	25,4
Maschi							
Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nord-est	14,1	13,8	11,6	12,6	11,4	10,1	11,7
Nord-ovest	18,2	17,5	14,9	14,9	14,1	12,9	15,9
Centro	20,9	20,2	19,2	18,7	18,4	16,6	18,9

Sud	33,7	33,5	32,3	32,4	30,9	30,7	30,1
Sardegna	35,6	32,0	31,8	30,6	31,3	27,1	25,2
Italia	24,8	24,2	22,4	22,4	21,5	20,2	21,4

Grafico 6. Tasso giovani NEET 15-29 anni, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia - Totale

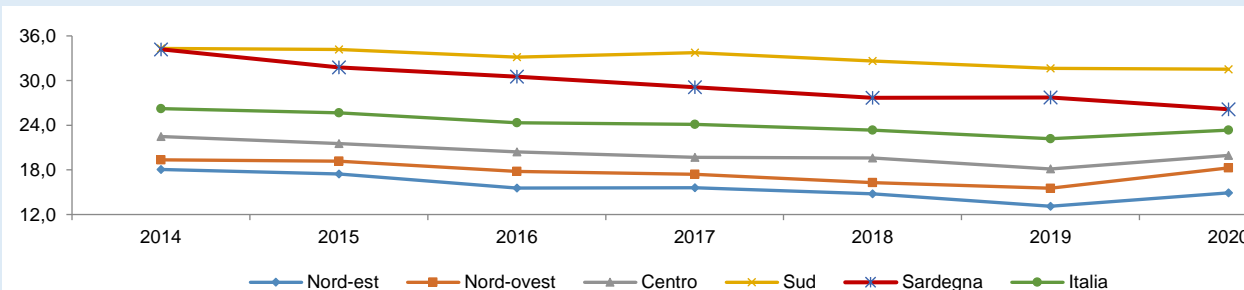


Grafico 7. Tasso giovani NEET 15-29 anni, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia - Femmine

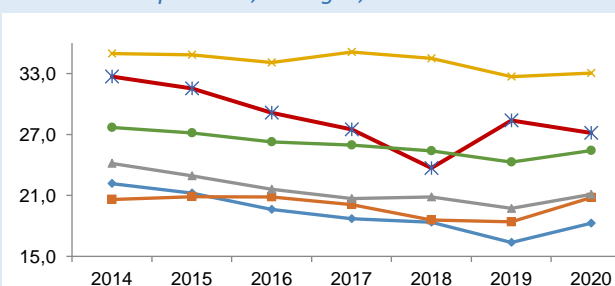
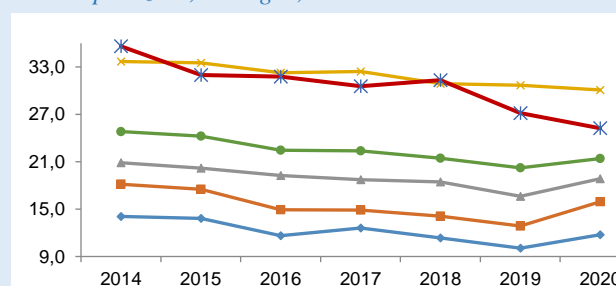


Grafico 8. Tasso giovani NEET 15-29 anni, 2014-2020. Macroripartizioni, Sardegna, Italia - Maschi

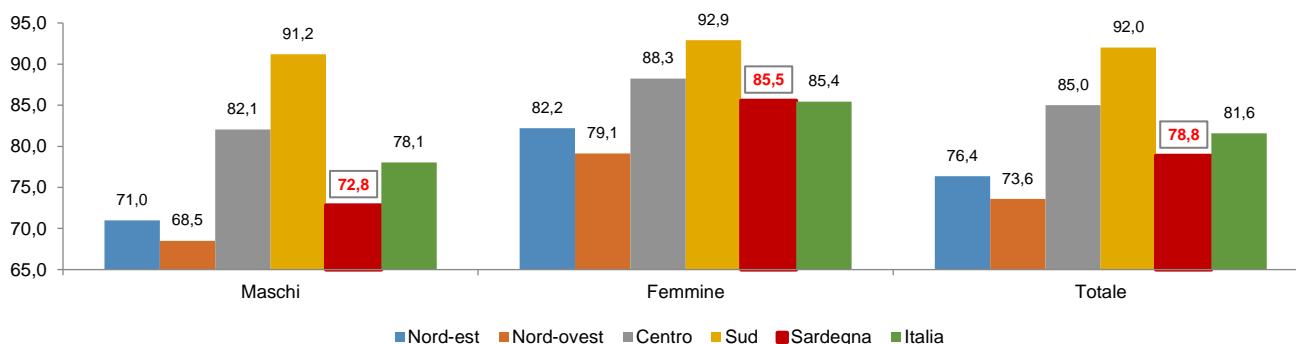


La tabella 8 e il grafico 9 mostrano i valori riguardanti l'indicatore *Diplomati per 100 diciannovenni* (i dati si riferiscono anche in questo caso all'anno scolastico 2018/19). La Sardegna presenta valori simili al dato nazionale tra le femmine, ma un differenziale negativo di 5,3 punti percentuali tra i maschi. Si noti che soltanto le regioni del Sud e quelle del Centro superano i valori della Sardegna: si tratta di uno dei rari indicatori rispetto ai quali il dato sardo è migliore di quello delle regioni del Nord-est e del Nord-ovest sia tra le femmine che tra i maschi.

Tabella 8. Diplomati per 100 diciannovenni nelle scuole secondarie di secondo grado per sesso. Macroripartizioni, Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)

Territorio	Maschi	Femmine	Totale
Nord-est	71,0	82,2	76,4
Nord-ovest	68,5	79,1	73,6
Centro	82,1	88,3	85,0
Sud	91,2	92,9	92,0
Sardegna	72,8	85,5	78,8
Italia	78,1	85,4	81,6

Grafico 9. Diplomati per 100 diciannovenni nelle scuole secondarie di secondo grado per sesso. Macroripartizioni, Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)

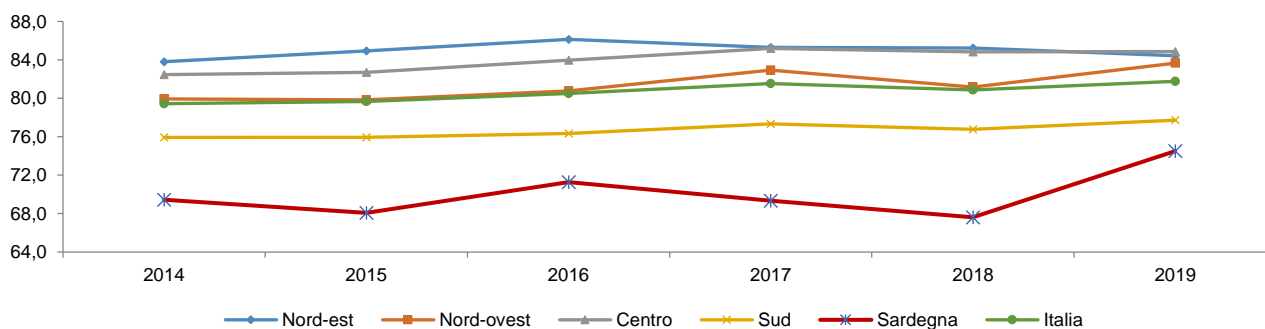


I dati relativi al tasso di scolarizzazione superiore – misurato in termini di rapporto tra la popolazione di 20-24 anni che ha conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore e il totale della popolazione di 20-24 anni – evidenziano che la Sardegna presenta valori largamente inferiori rispetto a quelli delle altre macroregioni. Si può però osservare che tra il 2018 e il 2019 (l'ultimo anno per il quale il dato è disponibile) il divario rispetto alle altre aree si è ridotto: la distanza dalle regioni del Nord-est, che era di 15,4 punti percentuali nel 2014, è diventata di 9,9 punti percentuali nel 2019.

Tabella 9. Tasso di scolarizzazione superiore, macroregioni, Sardegna e Italia. Anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)

Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nord-est	83,8	84,9	86,1	85,3	85,2	84,4
Nord-ovest	79,9	79,8	80,8	82,9	81,2	83,7
Centro	82,5	82,7	84,0	85,2	84,8	84,9
Sud	75,9	75,9	76,3	77,3	76,8	77,7
Sardegna	69,4	68,1	71,3	69,4	67,6	74,5
Italia	79,4	79,7	80,5	81,5	80,9	81,8

Grafico 10. Tasso di scolarizzazione superiore, macroregioni, Sardegna e Italia. Anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)



Per quanto riguarda il tasso di passaggio all'università (in questo caso la fonte è il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; tabella 10, grafico 11) la Sardegna si avvicina alla media nazionale: con un incremento di 2,5 punti percentuali tra il 2017 e il 2019 (anche in questo caso il 2019 è l'ultimo anno disponibile), essa riduce il differenziale negativo rispetto al dato nazionale da 2,2 punti percentuali a 0,6 punti ed accresce quello positivo rispetto alle regioni del Mezzogiorno (da +1,8 a +3,3 punti percentuali). Si noti che nel 2019 il divario rispetto al dato nazionale risulta quasi interamente colmato tra le femmine (la differenza è di appena 0,7 punti percentuali), mentre nello stesso anno tra i maschi i valori della Sardegna tornano al di sotto del valore nazionale dopo che nel 2018 si era verificato un 'sorpasso' per un punto percentuale (grafici 12 e 13).

Tabella 10. Tasso di passaggio all'università dalla scuola secondaria di secondo grado. Macroregioni, Sardegna e Italia. Anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)

Totale			
Territorio	2017	2018	2019
Nord	53,0	52,5	53,5

Centro	53,4	53,7	55,0
Sud	46,5	46,6	47,5
Sardegna	48,3	50,1	50,8
Italia	50,5	50,4	51,4
<i>Maschi</i>			
<i>Territorio</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>
Nord	48,1	47,6	48,3
Centro	48,0	47,7	48,6
Sud	39,9	39,9	40,4
Sardegna	42,8	45,5	44,1
Italia	44,7	44,5	45,1
<i>Femmine</i>			
<i>Territorio</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>
Nord	57,6	57,0	58,4
Centro	58,9	59,7	61,5
Mezzogiorno	53,3	53,6	55,0
Italia	56,2	56,2	57,7
Sardegna	53,5	54,5	57,0

Grafico 11. Tasso di passaggio all'università dalla scuola secondaria di secondo grado. Cfr. Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali) - Totale

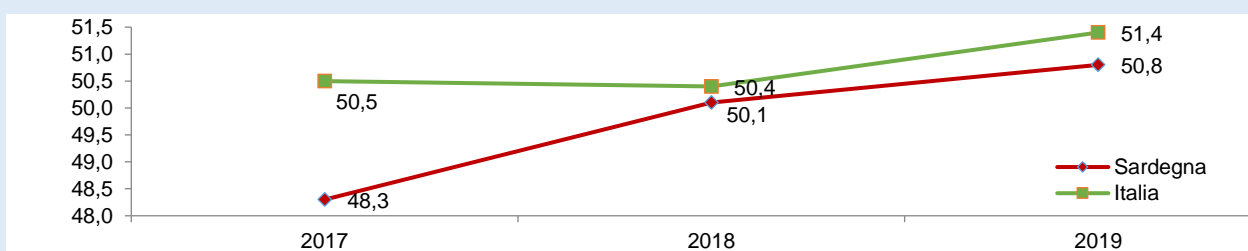


Grafico 12. Tasso di passaggio all'università dalla scuola secondaria di secondo grado. Cfr. Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali) - Maschi

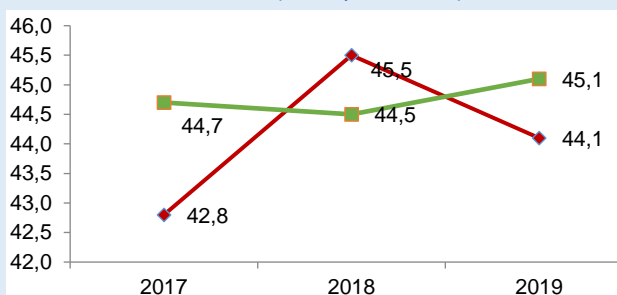
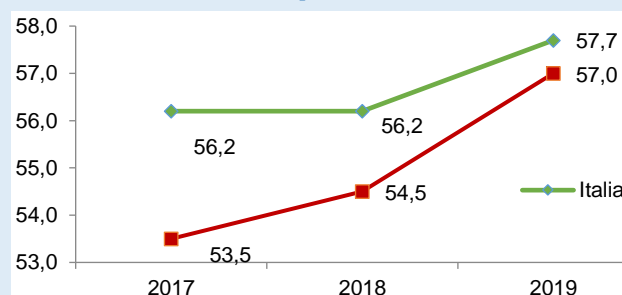


Grafico 13. Tasso di passaggio all'università dalla scuola secondaria di secondo grado. Cfr. Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali) - Femmine



Per quanto riguarda le competenze di alunni e studenti, nelle pagine che seguono si presentano i dati INVALSI, aggiornati alle prove svolte nell'anno corrente³.

Partiamo innanzitutto dai rendimenti medi. La tabella 11 e i grafici 14 e 15 indicano che nelle prove d'italiano i rendimenti 2021 degli studenti sardi sono al di sotto della media nazionale in tutti gli ordini e gradi, con l'eccezione delle seconde classi della primaria. Si può osservare che a partire da rendimenti simili nelle classi di grado 2 – tra le quali è la macroripartizione Nord-est a far registrare i rendimenti più bassi – i divari tra le diverse aree territoriali divengono via via più ampi. La Sardegna presenta comunque rendimenti superiori a quelli delle regioni meridionali (fa eccezione il grado 8); si noti inoltre che i rendimenti medi degli studenti degli istituti tecnici sono in Sardegna lievemente superiori rispetto a quelli degli altri licei.

³ Si veda <https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/>. Nelle tabelle la voce *Grado 2* corrisponde alla seconda classe della primaria, *Grado 5* corrisponde alla quinta classe della primaria, *Grado 8* alla terza classe della secondaria di primo grado e *Grado 13* alla quinta classe della secondaria di secondo grado.

Tabella 11. Rendimenti medi delle prove di italiano 2021. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territori	Grado 2	Grado 5	Grado 8	Grado 13	Licei scientifici classici e linguistici	Altri licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Nord-est	201,7	204,2	202,5	200,5	223,1	206,9	192,3	169,7
Nord-ovest	207,5	207,6	198,6	205,2	226,3	205,7	198,4	170,4
Centro	206,1	206,8	199,3	190,9	210,9	189,5	178,9	155,8
Sud	205,1	202,6	190,6	174,8	197,4	173,7	161,9	147,0
Sardegna	206,6	203,0	189,1	183,1	203,3	179,7	176,2	149,3
Italia	204,8	204,8	196,2	190,3	211,3	191,2	180,8	158,5

Grafico 14. Rendimenti medi delle prove di italiano 2021. Gradi 2, 5, 8 e 13

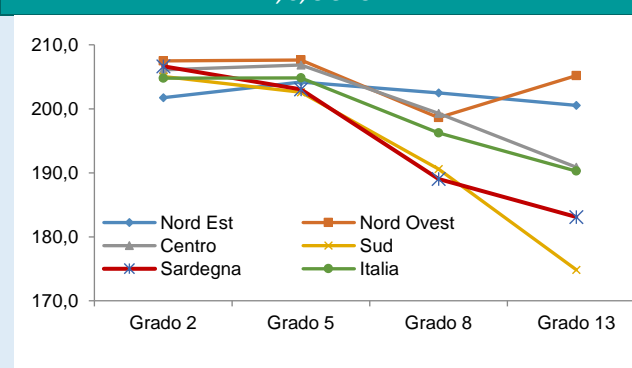
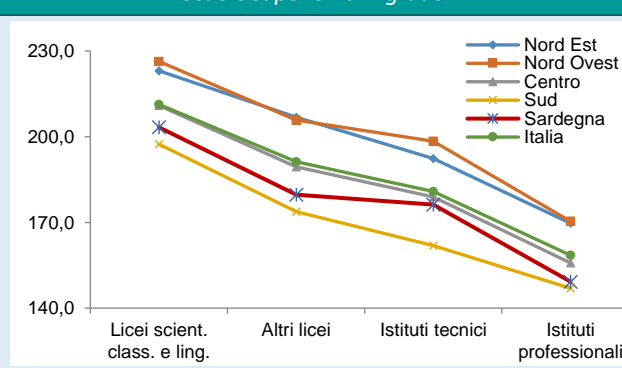


Grafico 15. Rendimenti medi delle prove di italiano 2021. Scuole superiori di II grado



Per quanto riguarda le prove di matematica (tabella 12, grafici 16 e 17) i rendimenti degli studenti sardi sono significativamente al di sotto di quelli nazionali in tutti i gradi esaminati, e nella primaria sono peggiori anche di quelli degli studenti delle regioni meridionali. Anche per quanto riguarda le prove di matematica, analogamente a quanto si rileva per le prove d'italiano, la differenza tra i rendimenti degli studenti sardi dei licei scientifici e quelle degli studenti sardi degli istituti professionali oltrepassa i 50 punti (nel Nord-ovest il differenziale è addirittura di 68 punti).

Tabella 12. Rendimenti medi delle prove di matematica 2021. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territori	Grado 2	Grado 5	Grado 8	Grado 13	Licei scientifici	Altri licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Nord-est	194,5	197,2	204,4	203,3	240,1	197,5	200,3	175,1
Nord-ovest	198,5	197,8	197,7	208,0	239,7	199,7	211,6	171,7
Centro	199,7	200,8	196,4	190,3	220,8	182,2	188,4	160,2
Sud	199,8	199,8	182,9	174,8	203,0	170,9	169,0	150,9
Sardegna	193,3	189,3	184,2	179,7	205,4	172,9	183,6	151,2
Italia	197,5	197,7	193,1	191,0	221,0	184,9	189,6	162,1

Grafico 16. Rendimenti medi delle prove di matematica 2021. Gradi 2, 5, 8 e 13

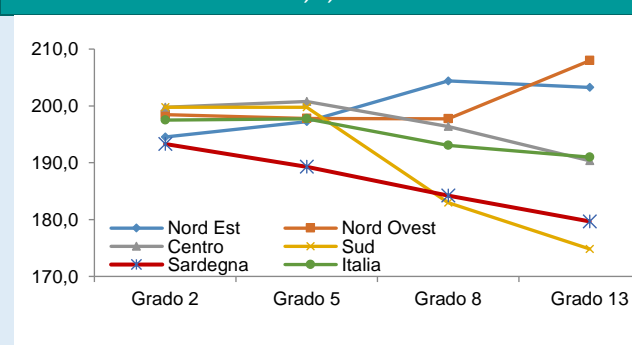
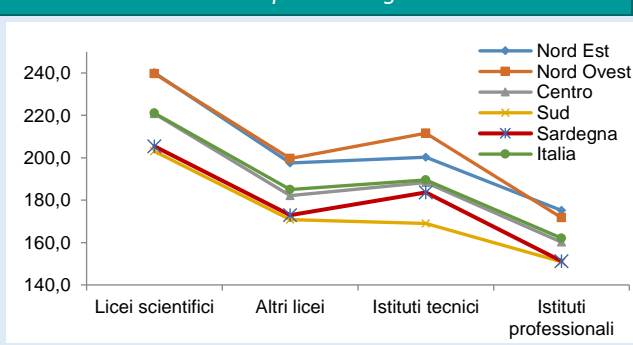


Grafico 17. Rendimenti medi delle prove di matematica 2021. Scuole superiori di II grado



Anche nelle prove di inglese-listening (tabella 13, grafici 18 e 19) i rendimenti medi degli studenti sardi sono al di sotto dei valori medi nazionali, e nei gradi 5 e 8 sono al di sotto anche dei rendimenti medi degli studenti delle regioni meridionali (nel grado 13 la Sardegna vanta invece un differenziale a suo favore di cinque punti rispetto alle regioni del Sud). Da notare che in Sardegna gli istituti tecnici fanno registrare rendimenti medi superiori rispetto a quelli degli altri licei (il differenziale è di oltre quattro punti).

Tabella 13. Rendimenti medi delle prove di inglese-listening 2021. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territori	Grado 5	Grado 8	Grado 13	Licei scientifici classici e linguistici	Altri licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Nord-est	201,8	211,8	209,8	233,3	208,1	205,0	176,8
Nord-ovest	204,2	209,4	213,9	236,0	208,1	209,5	177,9
Centro	204,4	206,0	197,4	218,9	188,1	187,9	161,4
Sud	196,9	194,8	181,6	206,1	174,7	168,7	153,3
Sardegna	197,1	191,1	186,7	210,0	176,6	180,9	149,5
Italia	201,2	203,3	197,7	219,9	191,9	190,3	165,0

Grafico 18. Rendimenti medi delle prove di inglese-listening 2021. Gradi 2, 5, 8 e 13

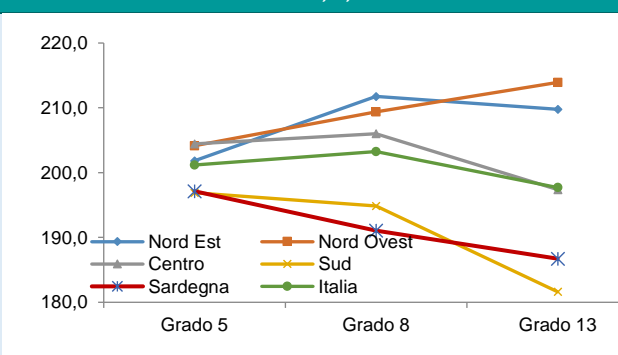
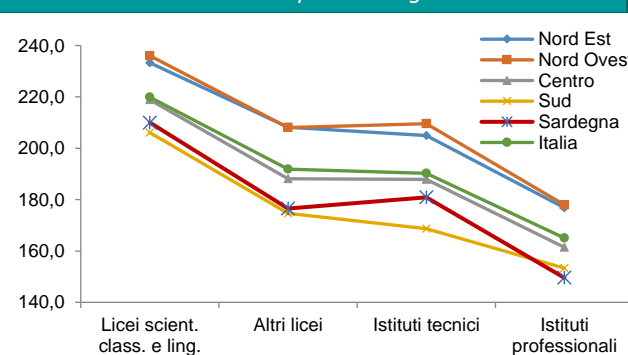


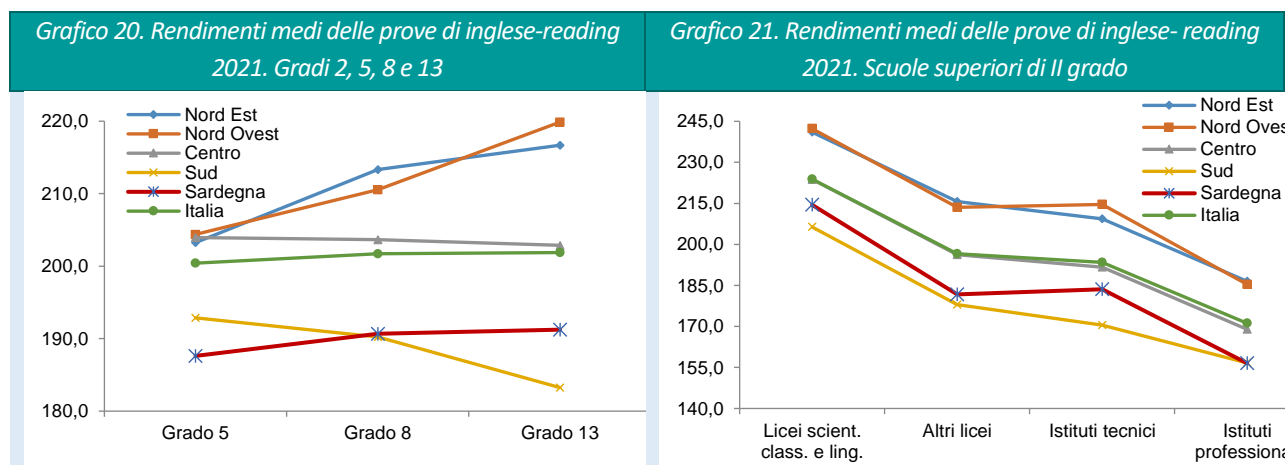
Grafico 19. Rendimenti medi delle prove di inglese-listening 2021. Scuole superiori di II grado



Il differenziale negativo tra rendimenti degli studenti delle scuole sarde e rendimenti medi a livello nazionale è confermato anche nelle prove di inglese-reading (tabella 14, grafici 20 e 21), anche se in questo caso il divario tende ad attenuarsi con l'avanzare dei gradi scolastici (da -12,8 punti nel grado 5 si passa a -11 punti nel grado 8 e -10,5 punti nel grado 13). Tra le scuole superiori sarde l'andamento è simile a quello osservato nel caso delle prove di inglese-listening, con gli istituti tecnici che ottengono rendimenti medi superiori rispetto a quelli degli altri licei.

Tabella 14. Rendimenti medi delle prove di inglese-reading 2021. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territori	Grado 5	Grado 8	Grado 13	Licei scientifici classici e linguistici	Altri licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
Nord-est	203,2	213,3	216,7	241,0	215,7	209,3	186,5
Nord-ovest	204,4	210,5	219,9	242,3	213,5	214,6	185,4
Centro	203,9	203,6	202,9	223,8	196,3	191,7	168,9
Sud	192,9	190,2	183,2	206,4	178,0	170,4	156,6
Sardegna	187,6	190,7	191,2	214,5	181,8	183,6	156,5
Italia	200,4	201,7	201,9	223,8	196,6	193,4	171,1

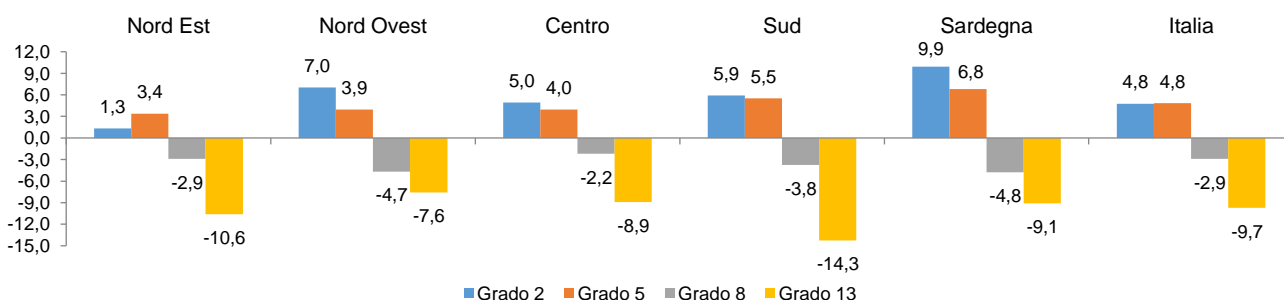


Passando ad osservare le variazioni dei rendimenti medi tra le prove 2019 e 2021, per quanto riguarda le prove d’italiano (tabella 15, grafico 22) si può osservare una dinamica simile per tutte le ripartizioni, per l’Italia e per la Sardegna: mentre nelle primarie si è verificato un generale miglioramento – che per la Sardegna risulta particolarmente significativo nelle seconde classi –, nella secondaria i risultati sono peggiorati in modo altrettanto uniforme, in particolare nelle classi V di ogni tipologia di istituto (in Sardegna l’arretramento nelle classi di grado 13 è stato di 9,1 punti, mentre nelle regioni meridionali è stato addirittura di 14,3 punti).

Tabella 15. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di italiano tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territorio	Grado 2	Grado 5	Grado 8	Grado 13
Nord-est	1,3	3,4	-2,9	-10,6
Nord-ovest	7,0	3,9	-4,7	-7,6
Centro	5,0	4,0	-2,2	-8,9
Sud	5,9	5,5	-3,8	-14,3
Sardegna	9,9	6,8	-4,8	-9,1
Italia	4,8	4,8	-2,9	-9,7

Grafico 22. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di italiano tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia



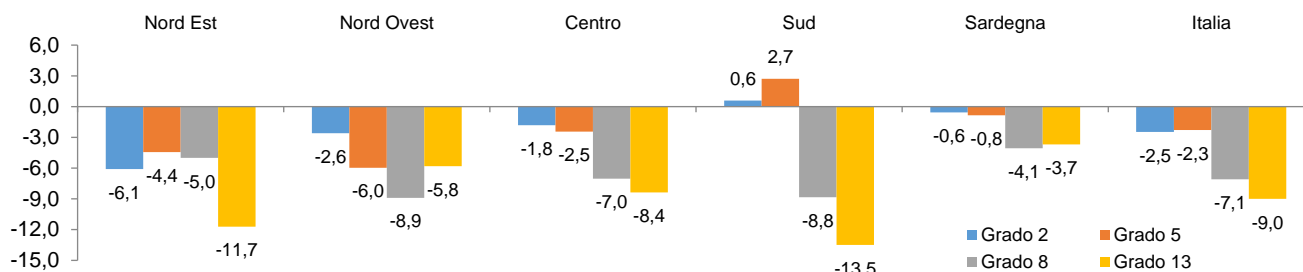
Rispetto alle prove di matematica la variazione dei rendimenti medi è negativa in tutti i territori considerati (l’unica eccezione è rappresentata dalle classi quinte della primaria nelle regioni meridionali; tabella 16, grafico 23). I dati relativi alla Sardegna mostrano che il decremento è più contenuto rispetto a quello rilevato negli altri contesti territoriali (meno di un punto nella primaria e circa quattro nelle secondarie di primo e secondo grado), ed in particolare rispetto al forte arretramento rilevato a livello medio nazionale (-7,1 punti al grado 8, -9 punti al grado 13), nelle regioni del Nord-est (-11,7 punti al grado 13) e in quelle meridionali (-13,5 punti al grado 13).

Tabella 16. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di matematica tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territorio	Grado 2	Grado 5	Grado 8	Grado 13
Nord-est	-6,1	-4,4	-5,0	-11,7
Nord-ovest	-2,6	-6,0	-8,9	-5,8

Centro	-1,8	-2,5	-7,0	-8,4
Sud	0,6	2,7	-8,8	-13,5
Sardegna	-0,6	-0,8	-4,1	-3,7
Italia	-2,5	-2,3	-7,1	-9,0

Grafico 23. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di matematica tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

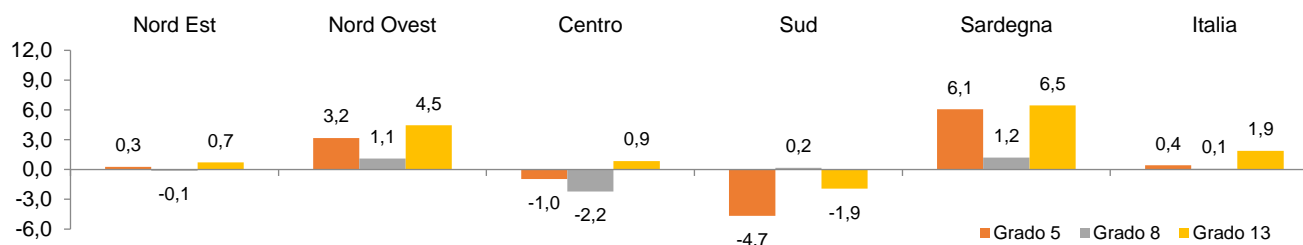


Sono invece positive, per la Sardegna, le variazioni dei rendimenti medi tra 2019 e 2021 nelle prove di inglese-listening (tabella 17, grafico 24): gli incrementi più significativi sono nel grado 5 (+6,1 punti) e nel grado 13 (+6,5 punti). Il dato appare ancora più rilevante se si considera che in tutti gli altri contesti territoriali esaminati le variazioni sono poco significative (con alcune eccezioni: come la crescita di 4,5 punti nel grado 13 per le regioni del Nord-ovest e il decremento di 4,7 punti per le regioni meridionali nel grado 5).

Tabella 17. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di inglese-listening tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territorio	Grado 5	Grado 8	Grado 13
Nord-est	0,3	-0,1	0,7
Nord-ovest	3,2	1,1	4,5
Centro	-1,0	-2,2	0,9
Sud	-4,7	0,2	-1,9
Sardegna	6,1	1,2	6,5
Italia	0,4	0,1	1,9

Grafico 24. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di inglese-listening tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

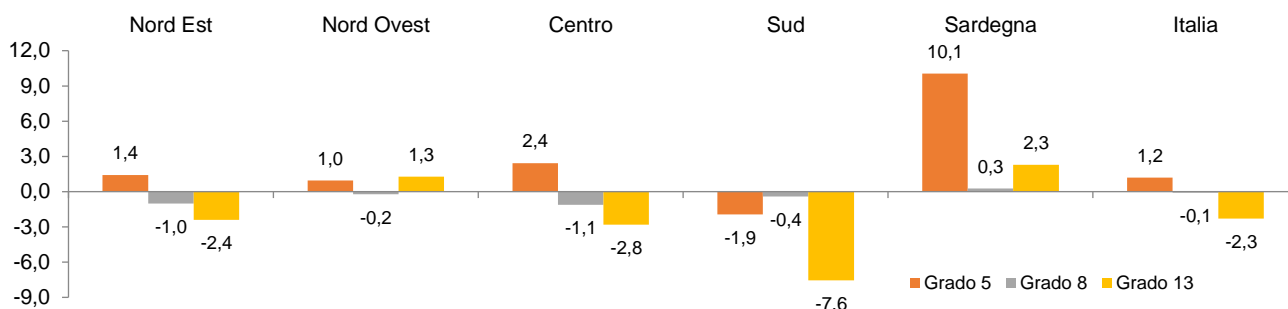


Una tendenza positiva si rileva anche per quanto riguarda le prove di inglese-reading (tabella 18, grafico 25): la variazione dei rendimenti medi degli studenti delle scuole sarde è la migliore in tutti i gradi scolastici considerati, ed in particolare nelle classi quinte della primaria (+10,1 punti). Anche in questo caso le variazioni verificatesi negli altri territori tra il 2019 e il 2021 sono di lieve entità.

Tabella 18. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di inglese-reading tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia

Territorio	Grado 5	Grado 8	Grado 13
Nord-est	1,4	-1,0	-2,4
Nord-ovest	1,0	-0,2	1,3
Centro	2,4	-1,1	-2,8
Sud	-1,9	-0,4	-7,6
Sardegna	10,1	0,3	2,3
Italia	1,2	-0,1	-2,3

Grafico 25. Differenza dei rendimenti medi nelle prove di inglese-reading tra 2018/19 e 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna, Italia



Il terzo indicatore delle prove INVALSI che qui si considera è quello relativo al mancato raggiungimento dei traguardi, ovvero la percentuale degli studenti che non raggiungono i livelli minimi di competenza richiesti dalle prove. La tabella 19 e i grafici 26 e 27 mostrano i dati relativi alle prove d'italiano: come si può notare, nella primaria i dati della Sardegna sono migliori di quelli medi nazionali sia al grado 2 che al grado 5. Negli altri gradi però il dato si ribalta: la percentuale di studenti sardi che non raggiungono i traguardi è del 48,7% nelle terze della secondaria di primo grado (a fronte del 39,2% a livello nazionale) e del 52,8% nelle classi quinte della secondaria di secondo grado (43,9% a livello nazionale). Si noti che al grado 13 la percentuale di studenti sardi che non raggiungono il livello minimo di competenze è in crescita di oltre 11 punti tra il 2019 e il 2021 (nell'anno corrente soltanto quattro regioni hanno percentuali peggiori di quella sarda: sono Sicilia, Puglia, Calabria e Campania). D'altra parte occorre sottolineare che a livello nazionale nelle classi quinte della secondaria di secondo grado risultati già di per sé preoccupanti (con il 43,9% degli studenti al di sotto della soglia minima) sono la media risultante da differenze tra tipologie di istituti che non si possono non definire esorbitanti: se infatti nei licei la percentuali di studenti che non raggiungono i traguardi è del 26,5%, nei professionali l'incidenza è addirittura dell'80% (con una crescita di quasi 12 punti rispetto al dato del 2019).

Tabella 19. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in italiano. Cfr. 2018/19-2020/21. Macroripartizioni, Sardegna e Italia

Territorio	Grado 2		Grado 5		Grado 8		Grado 13	
	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21
Nord-est	26,9	20,6	25,0	17,4	27,6	32,5	23,3	32,9
Nord-ovest	27,0	18,1	21,5	14,1	29,7	35,9	22,2	27,4
Centro	26,2	16,7	22,4	15,8	32,0	35,9	34,0	42,9
Sud	28,0	19,2	27,7	18,3	40,1	45,4	45,5	60,8
Sardegna	28,8	15,5	24,6	14,5	41,5	48,7	41,7	52,8
Italia	27,4	18,8	25,2	16,7	34,4	39,2	34,6	43,9

Grafico 26. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in italiano. Cfr. 2018/19-2020/21, Italia e Sardegna

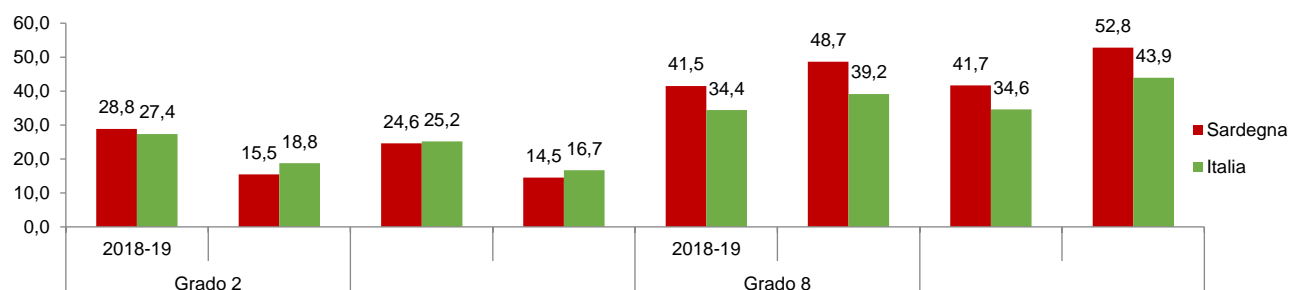
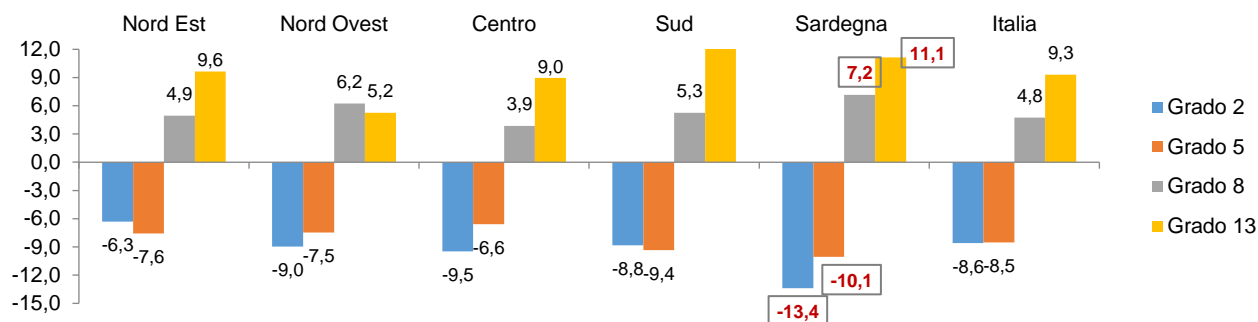


Grafico 27. Variazione della percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in italiano tra l'anno scolastico 2018/19 e l'anno scolastico 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna e Italia



Con riferimento alle prove di matematica (tabella 20, grafici 28 e 29) la percentuale di studenti sardi che non raggiungono le competenze minime è sempre superiore rispetto al dato medio nazionale. E se nella primaria il divario rispetto alla media nazionale si è leggermente ridotto tra il 2019 e il 2021, il divario resta elevato – pur riducendosi anche in questo caso – sia nel grado 8 (+8,1 punti percentuali) che nel grado 13 (+11,8 punti percentuali). Rispetto alla macroripartizione con il dato migliore, il Nord-est (37,2%), il differenziale della Sardegna è di 25,6 punti percentuali. Da notare che a livello nazionale nel 2021 la percentuale di studenti degli istituti professionali che non raggiungono le competenze minime in matematica è pari all'83,8%.

Tabella 20. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in matematica. Cfr. 2018/19-2020/21

Territorio	Grado 2		Grado 5		Grado 8		Grado 13	
	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21
Nord-est	26,9	27,2	26,4	26,5	27,7	34,9	25,8	37,2
Nord-ovest	25,9	23,7	24,0	27,5	31,9	40,8	27,1	30,8
Centro	24,7	23,8	24,1	24,7	35,1	40,2	43,3	51,7
Sud	30,2	26,1	30,3	30,5	47,7	55,0	54,5	70,1
Sardegna	30,0	28,6	37,5	35,5	52,7	53,3	58,6	62,8
Italia	27,4	25,7	27,7	28,3	38,7	45,2	41,8	51,0

Grafico 28. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in matematica. Cfr. 2018/19-2020/21, Italia e Sardegna

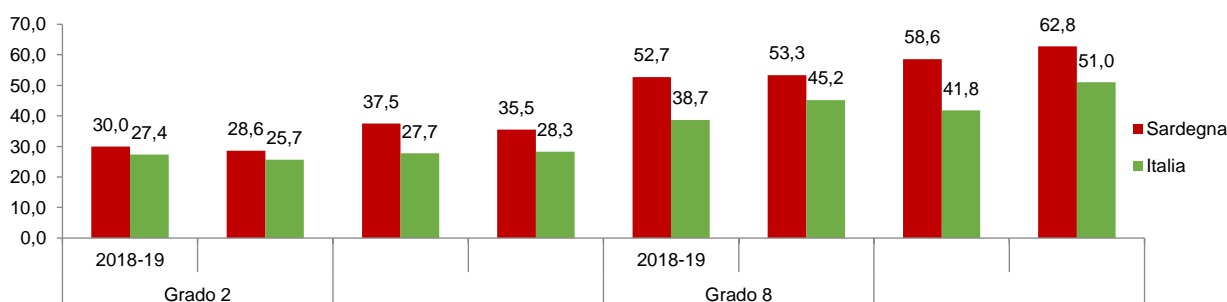
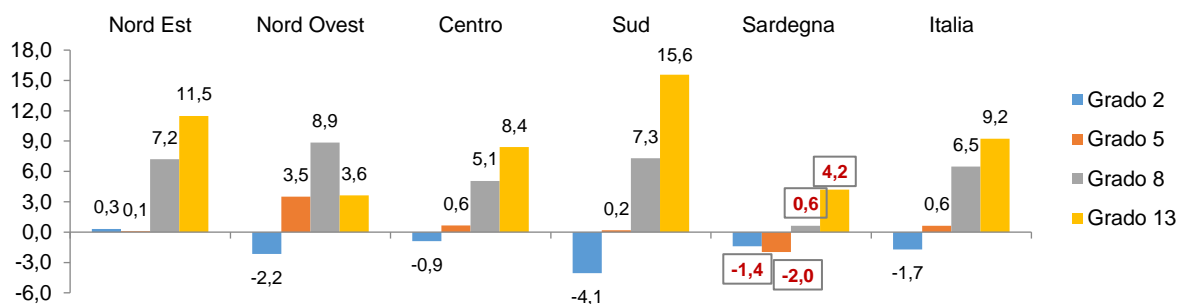


Grafico 29. Variazione della percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in matematica tra l'anno scolastico 2018/19 e l'anno scolastico 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna e Italia



Anche nelle prove di inglese-listening (tabella 21, grafici 30 e 31) le variazioni dei rendimenti tra 2019 e 2021 confermano un forte divario tra il dato sardo e quello nazionale, con la Sardegna che presenta percentuali più elevate dell'Italia in tutti e tre i gradi osservati. Sempre osservando le differenze di rendimenti medi tra le ultime due prove, nel grado 5 e nel grado 13 si nota una riduzione del differenziale, mentre nel grado 8 la percentuale di studenti sardi che non raggiungono il livello minimo di competenze resta di circa 17 punti superiore rispetto all'analogo dato nazionale. Nel grado 13, in particolare, la percentuale di studenti delle scuole sarde che non raggiungono il traguardo si è ridotta di circa otto punti tra il 2019 e il 2021; ciò nonostante nelle prove dell'anno corrente relative al grado 13 in Sardegna sono ancora oltre sette su dieci gli studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze (nelle regioni del Sud l'incidenza è di poco inferiore all'80%).

Tabella 21. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in inglese-listening. Cfr. 2018/19-2020/21

Territorio	Grado 5		Grado 8		Grado 13	
	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21
Nord-est	13,3	13,5	25,2	29,2	50,3	50,1
Nord-ovest	12,5	15,0	30,3	30,7	50,6	46,3
Centro	12,4	14,9	35,2	38,6	63,6	62,9
Sud	19,7	24,4	54,4	53,2	78,6	79,4
Sardegna	32,2	27,9	57,2	57,5	79,3	71,3
Italia	16,0	17,6	40,1	40,9	65,0	63,1

Grafico 30. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in inglese-listening. Cfr. 2018/19-2020/21, Italia e Sardegna

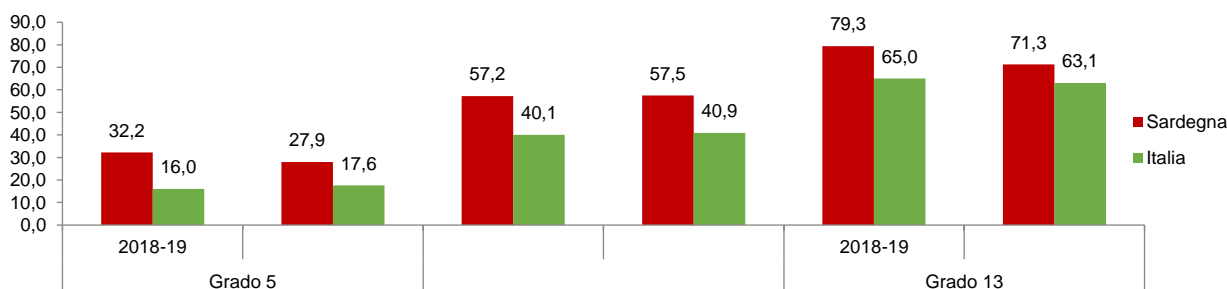
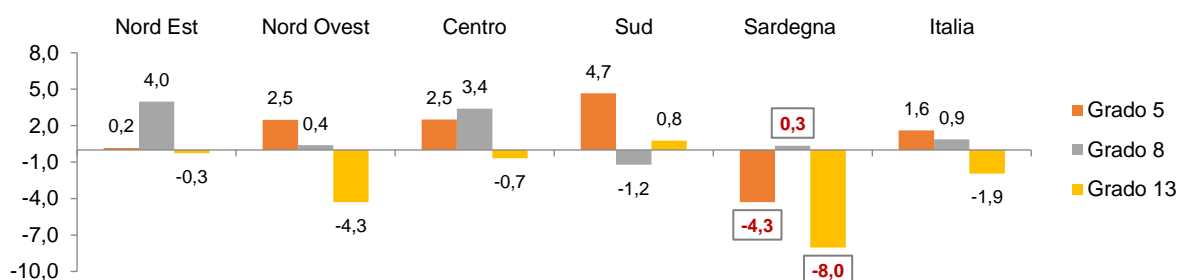


Grafico 31. Variazione della percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in inglese-listening tra l'anno scolastico 2018/19 e l'anno scolastico 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna e Italia



Con riferimento alle prove di inglese-reading (tabella 22, grafici 32 e 33) si può osservare un significativo miglioramento dei risultati nel grado 2, con una riduzione tra 2019 e 2021 di quasi 10 punti percentuali della quota di bambini delle seconde classi delle scuole sarde che non raggiungono il livello minimo di competenze. Il dato resta invece critico nel grado 8 (oltre un alunno su tre non raggiunge il livello minimo, come nel 2019). Nel grado 13 le percentuali della Sardegna restano al di sopra del dato nazionale, anche se tra 2019 e 2021 il divario si è ridotto da 17,7 a 11,9 punti percentuali, per effetto del miglioramento di 3,3 punti in Sardegna e del peggioramento di 2,5 a livello nazionale.

Tabella 22. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in inglese-reading. Cfr. 2018/19-2020/21. Macroripartizioni, Sardegna e Italia

Territorio	Grado 2		Grado 5		Grado 8	
	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21	2018-19	2020-21
Nord-est	10,7	7,3	13,4	16,2	35,4	39,0
Nord-ovest	9,2	6,2	15,8	18,1	34,8	33,8
Centro	10,1	7,1	19,1	20,6	48,2	51,7
Sud	13,6	10,8	29,9	31,8	59,1	66,4
Sardegna	19,2	9,3	35,9	35,6	65,9	62,6
Italia	11,7	8,2	22,4	24,1	48,2	50,7

Grafico 32. Percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in inglese-reading. Cfr. 2018/19-2020/21, Italia e Sardegna

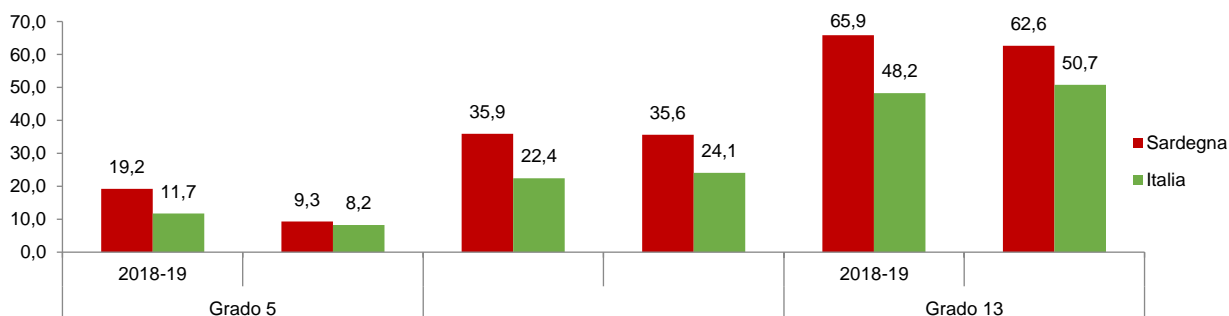
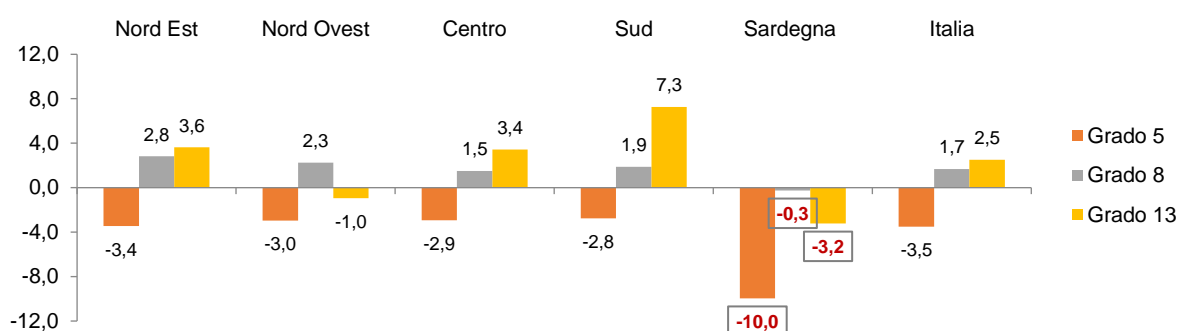


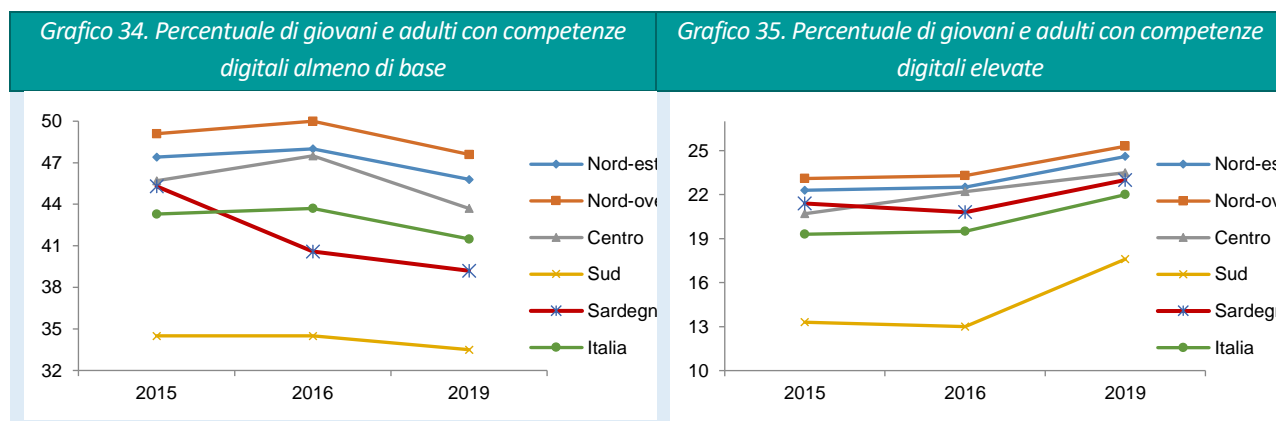
Grafico 33. Variazione della percentuale di studenti che non raggiungono il livello minimo di competenze in inglese-reading tra l'anno scolastico 2018/19 e l'anno scolastico 2020/21. Macroripartizioni, Sardegna e Italia



Per quanto riguarda le competenze digitali (la fonte è l'indagine Istat *Aspetti della vita quotidiana*; il dato più recente si ferma al 2019, si vedano la tabella 23 e i grafici 34 e 35), nelle ultime tre rilevazioni effettuate la percentuale di persone con competenze digitali di base in Sardegna è progressivamente diminuita (-6,1 punti percentuali tra 2015 e 2019), rimanendo costantemente al di sotto di circa 2 o 3 punti percentuali rispetto al dato nazionale (il differenziale è rimasto invece sempre positivo rispetto al dato delle regioni meridionali). Per quanto riguarda la percentuale di persone giovani e adulte con competenze digitali elevate la Sardegna si colloca al di sopra non solo delle regioni meridionali ma anche della media nazionale, a poca distanza – nel 2019 – dai valori della macroregione Centro. Si noti inoltre che in questo caso il dato della Sardegna nel 2019 è in crescita sia rispetto ai valori del 2015 che rispetto a quelli del 2016.

Tabella 23. Percentuale di giovani e adulti con competenze digitali almeno di base e con competenze elevate. Macroripartizioni, Sardegna e Italia

Territorio	Competenze digitali almeno di base			Competenze elevate		
	2015	2016	2019	2015	2016	2019
Nord-est	47,4	48,0	45,8	22,3	22,5	24,6
Nord-ovest	49,1	50,0	47,6	23,1	23,3	25,3
Centro	45,7	47,5	43,7	20,7	22,2	23,5
Sud	34,5	34,5	33,5	13,3	13,0	17,6
Sardegna	45,3	40,6	39,2	21,4	20,8	23,0
Italia	43,3	43,7	41,5	19,3	19,5	22,0



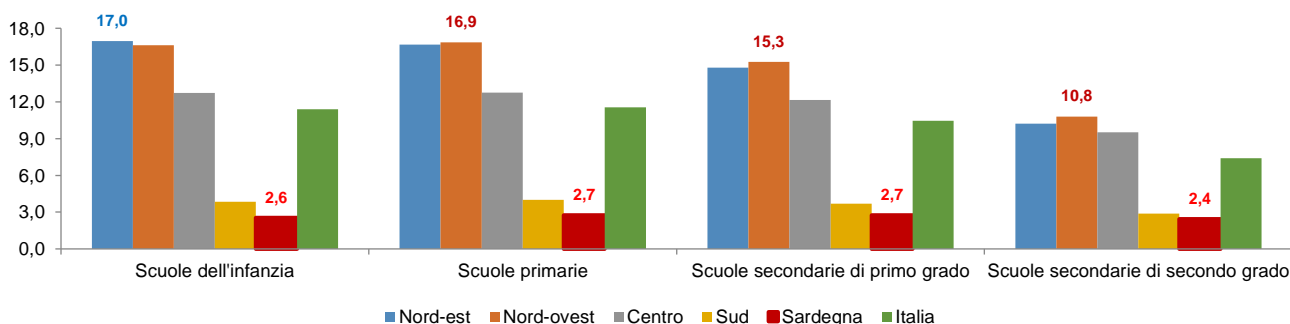
La tabella 24 e il grafico 36 focalizzano l'attenzione sulla percentuale di bambini, alunni e studenti stranieri sul totale degli iscritti nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie (i dati si riferiscono all'anno scolastico 2018/19). Come si può notare la presenza straniera nelle scuole della Sardegna è assai contenuta sia rispetto alla media nazionale sia al dato di tutte le macroregioni. Nelle scuole sarde la percentuale oscilla tra il 2,4% delle scuole secondarie di II grado (1.767 studenti stranieri) al 2,7% delle primarie (1.754 alunni). La distanza dalle macroregioni con le percentuali più alte (Nord-est per le scuole dell'infanzia, Nord-ovest per gli altri ordini) è di circa 14/15 punti percentuali nelle scuole dell'infanzia e primarie, di 12,6 punti nelle secondarie di primo grado e di 8,4 punti nelle secondarie di secondo grado. Va peraltro osservato che nelle secondarie di secondo grado si verifica in tutti i territori una forte riduzione dell'incidenza percentuale degli studenti stranieri sul totale degli iscritti.

Tabella 24. Alunni con cittadinanza straniera per ordine scolastico. Macroregioni, Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori assoluti e percentuali)

Territorio	Scuole dell'infanzia		Scuole primarie		Scuole secondarie di primo grado		Scuole secondarie di secondo grado*	
	valori assoluti	% sul totale degli iscritti	valori assoluti	% sul totale degli iscritti	valori assoluti	% sul totale degli iscritti	valori assoluti	% sul totale degli iscritti
Nord-est	47.662	17,0	88.533	16,7	49.015	14,8	49.999	10,2
Nord-ovest	63.390	16,6	121.201	16,9	68.698	15,3	69.126	10,8
Centro	35.122	12,7	67.385	12,7	40.177	12,2	49.720	9,5
Sud	13.588	3,8	25.622	4,0	15.496	3,7	20.819	2,9
Sardegna	876	2,6	1.754	2,7	1.127	2,7	1.767	2,4
Italia	165.209	11,4	313.204	11,5	180.296	10,5	199.020	7,4

*Sono compresi gli studenti stranieri iscritti negli istituti professionali in modalità di sussidiarietà complementare con i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Grafico 36. Alunni con cittadinanza straniera per ordine scolastico. Macroregioni, Sardegna e Italia, anno scolastico 2018/2019 (valori percentuali)



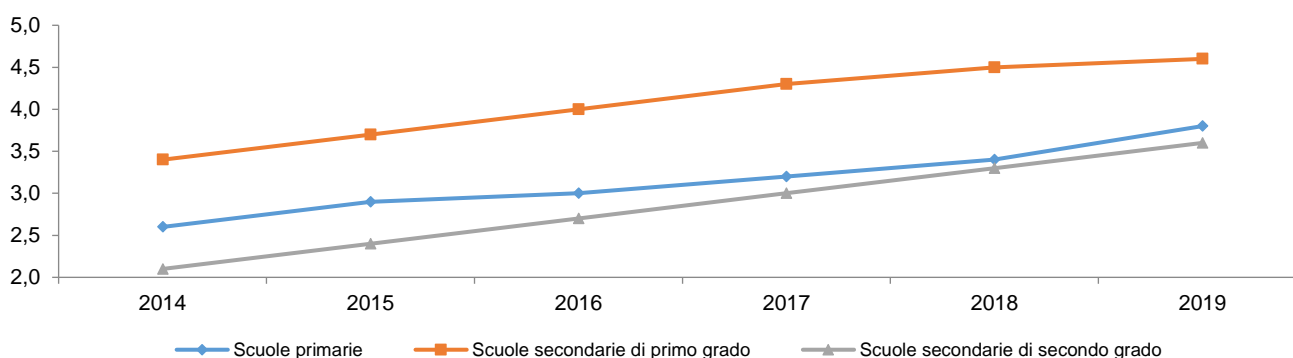
Per quanto riguarda infine i bambini, gli alunni e gli studenti con disabilità (tabella 25, grafico 37; fonte: Ministero dell'Università e della Ricerca), i dati relativi all'incidenza percentuale di alunni con disabilità sul totale degli iscritti mostrano che tale percentuale in Sardegna è cresciuta costantemente tra il 2014 e il 2019 (ultimo anno per il quale sono

disponibili i dati). Si può notare che sia nelle secondarie di primo grado che nelle secondarie di secondo grado la percentuale di studenti delle scuole sarde con disabilità è più alta della media nazionale.

Tabella 25. Percentuale di alunni con disabilità nelle scuole primarie, nelle scuole secondarie di primo grado e nelle scuole secondarie di secondo grado. Macroripartizioni, Sardegna e Italia, 2014-2019

Scuole primarie						
Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nord-est	2,9	2,9	3,0	3,0	3,1	3,4
Nord-ovest	3,1	3,2	3,3	3,4	3,6	4,0
Centro	3,3	3,3	3,2	3,3	3,5	3,7
Sud	2,8	2,9	3,0	3,1	3,3	3,6
Sardegna	2,6	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8
Italia	3,0	3,1	3,2	3,3	3,5	3,8
Scuole secondarie di primo grado						
Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nord-est	3,5	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7
Nord-ovest	4,3	4,4	4,4	4,4	4,5	4,6
Centro	3,9	4,0	3,9	3,9	4,0	4,0
Sud	3,3	3,4	3,6	3,8	3,9	4,0
Sardegna	3,4	3,7	4,0	4,3	4,5	4,6
Italia	3,8	3,8	3,9	4,0	4,1	4,2
Scuole secondarie di secondo grado						
Territorio	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nord-est	1,9	2,0	2,1	2,2	2,3	2,4
Nord-ovest	1,9	2,1	2,2	2,3	2,5	2,6
Centro	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,0
Sud	2,1	2,2	2,3	2,4	2,6	2,8
Sardegna	2,1	2,4	2,7	3,0	3,3	3,6
Italia	2,1	2,2	2,3	2,5	2,6	2,7

Grafico 37. Percentuale di alunni con disabilità nelle scuole primarie, nelle scuole secondarie di primo grado e nelle scuole secondarie di secondo grado in Sardegna, 2014-2019



3 ANALISI DELLA STRATEGIA E DELL'ATTUAZIONE DEL PROGRAMMA

3.1 IL PROGRAMMA E GLI AVVISI

Il programma "Tutti a Iscol@" promosso dalla Regione Sardegna ha l'obiettivo di rafforzare il sistema scolastico, migliorare le competenze degli studenti e contrastare il fenomeno della dispersione. Il programma è stato approvato con Deliberazione n. 49/8 del 6 ottobre 2015⁴. I bisogni da cui nasceva la necessità dell'intervento, indicati nella delibera istitutiva erano due:

- la Sardegna era tra le regioni italiane con il più alto livello di abbandono scolastico,
- i dati disponibili evidenziavano che la percentuale di studenti sardi con difficoltà di apprendimento in lettura e matematica era in aumento rispetto agli anni precedenti.

L'intervento regionale puntava a ottenere due obiettivi:

- il miglioramento delle competenze degli studenti,
- la lotta alla dispersione.

Gli interventi del programma sono articolati lungo tre linee di attività: la prima finalizzata al miglioramento delle competenze di base, la seconda "scuole aperte" volta a migliorare la qualità dell'offerta formativa attraverso azioni extracurricolari, la terza mirata a promuovere l'integrazione scolastica e sociale di studenti svantaggiati o con disturbi comportamentali. Nella tabella successiva è mostrata l'articolazione di scuole destinatarie, obiettivi e caratteristiche⁴ dell'intervento per le tre linee di azione.

Tabella 1. Linee, scuole destinatarie, obiettivi e caratteristiche dell'intervento

Linea	Scuole destinatarie	Obiettivi	Caratteristiche dell'intervento
A. Miglioramento delle competenze di base	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole secondarie di primo grado • Biennio delle scuole secondarie di secondo grado 	<ul style="list-style-type: none"> • Rafforzamento dei processi di apprendimento • Sviluppo delle competenze di base 	<ul style="list-style-type: none"> • Azioni strutturate di recupero delle competenze di base (italiano e matematica), attraverso l'immissione di nuovi docenti nelle scuole a supporto dei docenti ordinari anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. • Progetti integrativi rispetto all'attività didattica ordinaria: necessaria l'integrazione e la condivisione delle azioni tra i docenti impegnati nelle attività progettuali e quelli in organico. • Incoraggiate le attività didattiche che, avvalendosi di metodi e approcci innovativi, prevedano la sperimentazione di nuove strategie di apprendimento e di insegnamento
B. Scuole aperte	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole primarie • Scuole secondarie 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura degli Istituti scolastici per accrescere le opportunità di sviluppo di competenze specifiche, trasversali e digitali 	<ul style="list-style-type: none"> • Azione finalizzata a migliorare la qualità dell'offerta formativa e ad ampliare l'offerta formativa attraverso azioni extracurricolari centrate sulla metodologia della didattica laboratoriale • Prevista la realizzazione di prodotti digitali multimediali, siti web, blog, narrazioni digitali
C. Sostegno psicologico e di inclusione scolastica	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole primarie • Scuole secondarie 	<ul style="list-style-type: none"> • Riduzione delle condizioni di svantaggio personali, familiari e relazionali dello studente che possono avere effetti negativi sulle capacità di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Attività mirate e personalizzate in favore di studenti con svantaggi sociali o con disturbi comportamentali: progetti personalizzati di integrazione scolastica e sociale attraverso interventi di tutoraggio e mentoring; attività di orientamento, di counseling psicologico, educativo e familiare; attività di mediazione culturale; azioni per rinforzare la motivazione allo studio e l'autostima, e migliorare il grado di autonomia nello studio; azioni di teacher training; azioni di educazione alla multiculturalità e all'inclusione sociale.

Gli interventi oggetto di analisi nel presente rapporto sono quelli realizzati nel quinquennio che va dall'anno scolastico 2015-2016 fino all'anno scolastico 2019-2020. Nel periodo considerato sono stati emanati quattro avvisi, uno per ciascuno dei primi tre anni scolastici (2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018) e uno per gli anni scolastici 2018-2019 e

⁴ Progetto "Tutti a Iscol@". Azioni di contrasto alla dispersione scolastica e per il miglioramento delle competenze di base degli studenti. Anno scolastico 2015/2016. https://delibere.regione.sardegna.it/it/homepage.page?selectedNode=date_2015_10_06.

2019-2020. I diversi bandi pur mantenendo fermo l'impianto progettuale complessivo, hanno visto dei cambiamenti nella struttura e nel contenuto delle linee di intervento, come si può notare nella tabella successiva

Tabella 2. Gli avvisi emanati

Avviso 2015-2016 (Det. n. 730/14234 del 22/12/2015) ⁵	
Linee	Sottolinee
A. Miglioramento delle competenze di base	A1: Miglioramento delle competenze degli studenti nella lingua italiana A2: Miglioramento delle competenze degli studenti in matematica
B. Scuole aperte	-
C. Sostegno psicologico e di inclusione scolastica	-
Avviso 2016-2017 (Det. n. 353/12421 del 27/10/2016) ⁶	
Linee	Sottolinee
A. Miglioramento delle competenze di base	A1: Miglioramento delle competenze degli studenti nella lingua italiana A2: Miglioramento delle competenze degli studenti in matematica
B. Scuole aperte	B1: Laboratori didattici extracurricolari B2: Laboratori extracurricolari didattici tecnologici
C. Sostegno psicologico e pedagogico e di mediazione interculturale	-
Avviso 2017-2018 (Det. n. 275/13450 del 03/10/2017) ⁷	
Linee	Sottolinee
A. Miglioramento delle competenze di base	A1: Miglioramento delle competenze degli studenti nella lingua italiana A2: Miglioramento delle competenze degli studenti in matematica
B. Scuole aperte	B1: Laboratori didattici extracurricolari B2: Laboratori extracurricolari didattici tecnologici
C. Sostegno psicologico e pedagogico e di mediazione interculturale	-
Avviso 2018-2019 e 2019-2020 (Det. n. 420 del 06/07/2018) ⁸	
Linee	Sottolinee
A. Miglioramento delle competenze di base	A1: Miglioramento delle competenze degli studenti nella lingua italiana A2: Miglioramento delle competenze degli studenti in matematica
B. Scuole aperte	B1: Laboratori didattici extracurricolari B2: Azione sperimentale di laboratori didattici - Matematicoding B3: Azione sperimentale finalizzata all'elaborazione di contenuti digitali (Idea)
C. Sostegno psicologico e pedagogico e di mediazione interculturale	-
D. Supporto organizzativo e didattico	-

Di seguito si dà conto in modo sintetico delle caratteristiche degli interventi previsti dalle tre linee d'intervento principali, evidenziando le principali modifiche intervenute nel corso del tempo con l'emanazione dei diversi avvisi.

LINEA A. L'azione è stata finalizzata allo sviluppo delle competenze di base linguistico-espressive, logico-matematiche e scientifiche degli studenti, nonché al sostegno delle capacità cognitive, comunicative e relazionali. Sono state previste azioni strutturate di recupero delle competenze di base (italiano e matematica), anche con l'utilizzo delle nuove tecnologie, attraverso l'immissione di ulteriori docenti nelle scuole a supporto dei docenti ordinari e con il supporto di personale ATA a disposizione di ciascuna Autonomia Scolastica.

Le tipologie didattiche prospettate per la realizzazione degli interventi sono le seguenti:

- presenza tra insegnanti ordinari e insegnanti aggiuntivi durante l'ora di lezione;
- creazione di gruppi di studio di alunni al di fuori dalle normali lezioni;
- utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo;

⁵ <https://www.regione.sardegna.it/j/v/1725?s=1&v=9&c=389&c1=1346&id=5079>.

⁶ <https://www.regione.sardegna.it/j/v/28?s=1&v=9&c=46&c1=46&id=55390>.

⁷ <http://www.regione.sardegna.it/j/v/2599?s=1&v=9&c=46&c1=46&id=63038>.

⁸ <https://www.regione.sardegna.it/j/v/2644?s=1&v=9&c=389&c1=1346&id=70222>.

- utilizzo di nuove tecnologie a supporto dell'insegnamento;
- esercitazioni volte allo sviluppo delle competenze ed abilità per il superamento dei test INVALSI.

Con l'avviso relativo all'anno scolastico 2017/18 sono state previste 20 ore di affiancamento ai docenti aggiuntivi, di cui almeno 12 ore svolte durante le ore di attività didattica e al massimo 8 ore durante le attività funzionali, ai fini del miglioramento delle competenze didattiche e/o per la sperimentazione di nuove strategie di apprendimento e insegnamento. Con lo stesso avviso è stata prevista l'individuazione di un referente del programma ai fini del supporto organizzativo e didattico per le sole Autonomie scolastiche oggetto di reggenza.

La tabella 3 evidenzia le competenze da potenziare con gli interventi relativi alla sottolinea A1 (italiano) e alla sottolinea A2 (matematica).

Tabella 3. Competenze da sviluppare con gli interventi della Linea A

Sottolinea A1 - Italiano	
<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere e utilizzare le principali strutture grammaticali ● Ampliare il lessico attraverso lo studio di contesti diversi ● Comprendere testi orali e scritti di uso quotidiano e riorganizzare le informazioni ● Comunicare correttamente nella lingua orale ● Produrre testi scritti a seconda degli scopi e dei destinatari ● Comprendere i testi a livello di struttura logico-concettuale ● Conoscere gli eventi storici e saperli collocare nello spazio e nel tempo ● Saper comprendere il rapporto causa-effetto di un evento ● Competenze linguistiche, anche attraverso progetti di scrittura collettiva ● Lettura come momento di scambio di esperienze ed emozioni e stimolo alla fantasia e alla creatività ● Competenza tecnica della lettura analitica e la capacità di interpretare testi complessi ● Lettura e comprensione di testi di uso quotidiano 	
Sottolinea A2 - Matematica	
<ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere gli elementi specifici della matematica; ● Padroneggiare il calcolo mentale e scritto e saper affrontare problemi in ogni contesto ● Identificare e comprendere problemi, formulare ipotesi, soluzioni e loro verifica ● Rappresentare problemi e fenomeni, schematizzare situazioni problematiche ● Formulare ipotesi, verificare e applicare la metodologia sperimentale ● Imparare a farsi domande e a discutere per capire ● Conoscere e usare i diversi procedimenti logici e statistici ● Saper applicare la logica in ogni contesto e saperla utilizzare per ipotizzare e verificare soluzioni ● Saper ricorrere a strumenti diversi per operare nella realtà 	

LINEA B. Gli interventi della linea B hanno mirato a migliorare la qualità dell'offerta formativa extracurricolare attraverso forme innovative di didattica di tipo laboratoriale, prevedendo a tal fine l'apertura delle scuole al di fuori dalla normale attività didattica. La tabella 4 riepiloga le tipologie di laboratori didattici previste da ciascun avviso.

Tabella 4. Caratteristiche principali di ciascun Avviso con riferimento alla Linea B

Avviso	Caratteristiche
2015/2016	<ul style="list-style-type: none"> ● Linea B, senza sottolinee ● Selezione degli interventi da un catalogo di laboratori extracurricolari innovativi [aree elencate nel bando: 1. Creatività urbana 3D; 2. Connettere per capire con l'IoT (<i>Internet of Things</i>); 3. Cosa c'è nella città digitale? 4. Caccia al Tesoro Aumentata; 5. Vetrina multimediale della cultura; 6. <i>Coding</i>, bisogni e strumenti; 7. Cibo, conoscere per scegliere]
2016/2017	<ul style="list-style-type: none"> ● Sottolinea B1: <i>Laboratori didattici extracurricolari</i>: Selezione da un Catalogo di Laboratori Didattici su 8 ambiti tematici [Area educazione civica, Area linguistica, Area Arte, Area manualità creativa, Area beni comuni, Area educazione alla salute e sicurezza, Area ciclo di vita di un prodotto e management, Area identità territoriale, paesaggio, promozione turistica] ● Sottolinea B2: <i>Laboratori extracurricolari didattici tecnologici</i>: selezione da un catalogo di <i>Laboratori Extracurricolari tecnologici</i> su 10 ambiti tematici [1. Laboratorio di Robotica Educativa [LRE]; 2. Laboratorio di aeromobili a pilotaggio remoto -Il Drone [APR-Drone]; 3. Laboratorio inchiostro conduttivo, disegno e costruzioni; 4. "Fabbricazione digitale"; 5. "Creatività urbana 3D"; 6. "Connettere per capire con l'IoT (Internet of Things)"; 7. "Che cosa c'è nella città digitale?"; 8. "Vetrina multimediale della cultura"; 9. "Coding e pensiero computazionale"; 10 "Cibo, conoscere per scegliere"]
2017/2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Sottolinea B1: <i>Laboratori didattici extracurricolari</i>: come nell'Avviso dell'anno scolastico precedente ● Sottolinea B2: <i>Laboratori extracurricolari didattici tecnologici</i>: selezione da un catalogo di <i>Laboratori Extracurricolari tecnologici</i> su 11 ambiti tematici [1. Scuola senza pareti; 2. Laboratori Remoti e Virtuali; 3. Robotica Educativa; 4. Aeromobili a Pilotaggio Remoto - Il Drone; 5. Inchiostro conduttivo, disegno e costruzioni; 6. Fabbricazione Digitale; 7.

	Creatività Urbana 3D; 8. Connettere per capire con l'IoT; 9. Che cosa c'è nella città digitale; 10. Coding e pensiero computazionale; 11. Cibo, Conoscere per scegliere
2018/2019 e 2019/2020	<ul style="list-style-type: none"> ● Sottolinea B1: <i>Laboratori didattici extracurricolari</i>: come nei due Avvisi precedenti ● Sottolinea B2: <i>Matematicoding</i>: azione sperimentale di laboratori didattici di matematicoding con lo scopo di diffondere il pensiero computazionale e il coding nell'insegnamento della matematica (previa creazione, da parte di Sardegna Ricerche, di un elenco di esperti nell'uso educativo del coding sulla base di un apposito Avviso pubblico) ● Sottolinea B3: <i>Idea</i>: azione sperimentale didattica finalizzata all'elaborazione di contenuti digitali; prevista la progettazione e la realizzazione di contenuti didattici da parte di docenti delle scuole, i quali saranno inseriti nelle attività di sperimentazione e ricerca guidati da esperti coordinati dal centro di ricerca Crs4 (con pubblicazione, da parte di CRS4 di un Avviso pubblico per la selezione di docenti da inserire nell'attività di sperimentazione)

LINEA C. La linea C ha previsto azioni di tutoraggio, mentoring e di accompagnamento personalizzato, di counseling psicologico, educativo e familiare in particolare in favore di studenti con svantaggi sociali, con disabilità o con disturbi comportamentali e azioni per migliorare il metodo di studio degli allievi. È stato previsto in particolare il coinvolgimento di psicologi, mediatori interculturali e pedagogisti, al fine di incidere sulle condizioni di svantaggio personali, familiari e relazionali dello studente che possono avere effetti negativi sulle capacità di apprendimento (per la selezione dei professionisti le scuole hanno dovuto effettuare una procedura ad evidenza pubblica). Negli avvisi sono state delineate differenti configurazioni di orario tra le tre tipologie di professionisti sopra menzionate, ferma restando la prevalenza nel monte ore dello psicologo. Le modalità d'intervento dei professionisti contenute negli avvisi sono le seguenti: a) presenza del professionista in classe durante l'ora di lezione (osservazione degli studenti e interazione con gli stessi); b) lavoro con gruppi di studenti; c) incontri con singoli studenti; d) incontri con i docenti; e) incontri con le famiglie; f) sportello di ascolto; g) altre eventuali modalità caratterizzate anche da approcci innovativi (da specificare).

Con l'avviso relativo all'anno scolastico 2016-2017 è stata attuata una revisione della governance del programma, che ha portato, attraverso il coinvolgimento diretto delle autonomie scolastiche in possesso di maggiore esperienza e competenza, alla creazione nelle attività di assistenza e supporto con il ruolo denominato Scuole Polo. Con tale sistema si è inteso sostenere l'intervento sul piano gestionale: a seguito delle procedure di valutazione sono state individuate cinque Scuole Polo incaricate di svolgere attività di assistenza e supporto alle altre Autonomie scolastiche in fase di programmazione, gestione e monitoraggio dell'intervento, in stretto raccordo con la RAS.

Le Scuole Polo sono stati messe a disposizione delle Autonomie scolastiche per le seguenti attività:

- a) dalla pubblicazione dell'avviso e fino alla data di scadenza della presentazione delle domande:
- i) animazione territoriale specifica sugli obiettivi e i contenuti degli interventi e sulle modalità di partecipazione;
 - ii) supporto telefonico/telematico alle Autonomie scolastiche per la presentazione delle domande;
 - iii) risposta ai quesiti di carattere generale attinenti alle disposizioni dell'Avviso (alle richieste di chiarimento potrà essere data risposta in forma privata o in forma pubblica anonima);
 - iv) attività di coordinamento fra le Autonomie scolastiche e la RAS per la risoluzione di problemi di natura generale o specifica;
- b) dall'approvazione delle graduatorie e fino alla rendicontazione degli interventi:
- i) supporto telefonico/telematico alle Autonomie scolastiche per la gestione dell'intervento (ad esempio esercitando un ruolo di supporto e consulenza in materia di contrattualistica del personale da selezionare, di gestione contabile, di rendicontazione e monitoraggio delle attività progettuali);
 - ii) attività di coordinamento fra le Autonomie scolastiche e la RAS per la risoluzione di problemi di natura generale o specifica;
 - iii) realizzazione di incontri formativi e informativi al fine di garantire il rispetto della uniformità, della qualità e del rispetto della tempistica prevista dal presente Avviso.

L'istituzione delle Scuole Polo è stata confermata sia con l'avviso relativo all'anno scolastico 2017/2018 (si rinvia all'allegato A di tale avviso), sia con l'avviso relativo agli anni scolastici 2018/19 e 2019/20 (allegato 3).

3.2 BENEFICIARI, DESTINATARI E RISORSE

I beneficiari degli interventi delle linee A e C sono rimasti invariati, consistendo sempre nelle scuole secondarie di I grado e nel biennio delle secondarie di II grado per la linea A e in tutte le scuole primarie e secondarie per la linea C. Come mostra la tabella 5, gli interventi delle sottolinee B2 e B3 previsti dall'avviso più recente hanno concentrato l'attenzione sulle scuole secondarie (sia di I che di II grado). La tabella mostra anche la definizione del perimetro dei beneficiari degli interventi relativi al supporto didattico e organizzativo per le scuole affidate in reggenza (questi interventi sono stati formalizzati come oggetto di intervento di una linea specifica solo con l'ultimo avviso, ma erano già presenti in quello relativo all'anno scolastico 2017/18).

Tabella 5. I beneficiari degli interventi

Linea	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019 e 2019/2020
A1 e A2	Secondarie di I grado + Biennio Secondarie di II grado			
B1	Primarie + Secondarie di I grado + Secondarie di II grado			
B2	Primarie + Secondarie di I grado + Secondarie di II grado			Secondarie di I grado + Secondarie di II grado
B3	Non previsto	Non previsto	Non previsto	Secondarie di I grado + Secondarie di II grado
C	Primarie + Secondarie di I grado + Secondarie di II grado			
Supporto o organizzativo e didattico	Non previsto	Non previsto	Autonomie scolastiche affidate in reggenza che risultino beneficiarie e avviino almeno due progetti afferenti alla Linea A1 o alla Linea A2 o alla Linea B1 (almeno uno dei due progetti afferisce o alla Linea A1 oppure alla Linea A2)	Autonomie scolastiche affidate in reggenza che devono portare a conclusione non meno di due progetti della Linea A

La tabella 6 riepiloga le tipologie di destinatari previste ed i criteri di priorità, che nel corso del tempo sono stati mantenuti sostanzialmente invariati (salvo lievi differenze, come la presenza nel primo avviso di un riferimento esplicito agli studenti di origine migrante, riferimento poi scomparso dagli avvisi successivi).

La tabella 7 elenca invece il numero minimo di destinatari previsti da ciascun avviso per ogni linea e/o sottolinea e la presenza di eventuali ulteriori condizioni o specificazioni.

Tabella 6. Studenti destinatari e criteri di priorità individuati dagli Avvisi

Avviso	Destinatari	Priorità
2015/2016	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti che presentano lacune di conoscenze nelle discipline oggetto del progetto, necessarie per seguire con profitto il percorso di studi - Studenti che presentano lacune diffuse di conoscenze nelle diverse discipline di base, necessarie per proseguire con profitto il percorso di studi - Studenti con difficoltà di inserimento ed integrazione con gli altri allievi 	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti provenienti da famiglie con problematiche socio-economiche - Studenti con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento - Studenti di origine migrante, appartenenti a minoranze linguistiche o a comunità nomadi
2016/2017 e 2017/18	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti che presentano lacune diffuse di conoscenze nelle diverse discipline, necessarie per proseguire con profitto il percorso di studi - Studenti con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti - Studenti che presentano lacune diffuse di conoscenze nelle diverse discipline, necessarie per proseguire con profitto il percorso di studi - Studenti con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti 	<ul style="list-style-type: none"> - Studenti provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica - Studenti con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento
2018/2019 - 2019/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Linee A, B1 e C priorità agli studenti: che presentano lacune diffuse di conoscenze nelle diverse discipline, necessarie per proseguire con profitto il percorso di studi; con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti; provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica; con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento. - Linee B2 e B3: individuati dagli Avvisi pubblicati a cura di Sardegna Ricerche e CRS4 	

Tabella 7. Numero minimo di destinatari ed eventuali condizioni o specificazioni per ogni linea e/o sottolinea

Avviso 2015/2016		
Linea	Numero minimo allievi/studenti	Eventuali ulteriori condizioni
A	15	In presenza di risultati positivi, è stata prevista la possibilità di procedere all'avvicendamento parziale degli allievi impegnati nei progetti, fermo restando il rispetto del numero minimo di 15 studenti che dovrà frequentare almeno il 70% delle ore complessive del corso
B	10	Numero massimo pari a 25, a seconda della tipologia del laboratorio scelta
C	15	-
Avviso 2016/2017		
Linea	Numero minimo allievi/studenti	Eventuali ulteriori condizioni
A	10 nell'ambito di ogni singola giornata	Gli studenti coinvolti nel progetto devono, al termine dell'intervento, aver partecipato a non meno di 10 ore di attività progettuali
B1	25	Numero massimo per ciascun laboratorio pari a 35
B2	15	Numero massimo per ciascun laboratorio pari a 35
C	25	Il numero degli studenti può subire incrementi o riduzioni durante lo svolgimento delle attività, purché siano rispettate le seguenti due condizioni: a) all'avvio dell'intervento, per partecipare alle attività progettuali, siano selezionati almeno 10 studenti; b) a conclusione dell'intervento (31 agosto 2017), abbiano partecipato alle attività progettuali almeno 25 studenti
Avviso 2017/2018		
Linea	Numero minimo allievi/studenti	Eventuali ulteriori condizioni
A	30	Numero minimo medio di 8 studenti per ogni singola giornata, calcolato sul totale delle giornate di attività didattica
B1	15	Numero massimo per ciascun laboratorio pari a 255
B2	15	Numero massimo per ciascun laboratorio pari a 207
C	25	-
Avviso 2018/2019 e 2019/2020		
Linea	Numero minimo allievi/studenti	Eventuali ulteriori condizioni
A	25	Deve essere garantita la presenza giornaliera media di almeno 7 studenti, calcolato sul totale delle giornate di attività didattica effettive
B1	15	Per poter essere conteggiati nel numero minimo di 15, gli studenti devono aver partecipato a non meno del 60% delle ore laboratoriali previste (18 su 30) nell'arco dell'intera durata progettuale
B2		Rinvio al bando di Sardegna Ricerche
B3		Rinvio al bando successivo di CRS4
C	25	-

L'ingente quantità di risorse stanziata dalla Regione è attinta da fonti di finanziamento diverse, con un'articolazione mutevole per le linee di intervento e per gli avvisi del programma che si sono succeduti.⁹ Nella tabella successiva tale articolazione è mostrata in dettaglio. Come si può osservare per l'anno scolastico 2015-2016 sono stanziati 15 milioni, per il 2016-2017 20,125 milioni, per il 2017-2018 18,292 milioni e, cumulativamente, per il 2018-2019 e il 2019-2020 (avviso congiunto) 36.803.373.

Tabella 8. Risorse disponibili

Avviso 2015/2016				
Linea	Fonte di Finanziamento	Linea	Grado di Scuola	Risorse
A	POR FSE 2014/2020 Az. 10.2.2		TOTALE LINEA A	5.000.000,00
B	Piano d'Azione e Coesione Sardegna		TOTALE LINEA B	4.500.000,00
C	POR FSE 2014/2020 Az. 10.1.1		TOTALE LINEA C	5.500.000,00
TOTALE				15.000.000,00
Avviso 2016/2017				
Linea	Fonte di Finanziamento	Linea	Grado di Scuola	Risorse
A	Fondo per lo Sviluppo e la Coesione (meccanismo premiale Obiettivi di Servizio - 2007/2013)	A1	Secondaria di I grado	1.979.653,00
			Secondaria di II grado	1.582.847,00
			Sub Totale Sottolinea A1	3.562.500,00

⁹ L'importo delle risorse effettivamente impegnate è inferiore rispetto al totale delle risorse complessivamente messe a bando riportate nella tabella 8, poiché quest'ultimo non tiene conto delle economie realizzate nel corso di ogni anno scolastico.

		A2	Secondaria di I grado	1.979.653,00		
		A2	Secondaria di II grado	1.582.847,00		
			<i>Sub Totale Sottolinea A2</i>	<i>3.562.500,00</i>		
			TOTALE LINEA A	7.125.000,00		
B	Fondo per lo Sviluppo e la Coesione (meccanismo premiale Obiettivi di Servizio - 2007/2013)	B1	Primaria	1.599.477,00		
			Secondaria di I grado	1.039.668,00		
			Secondaria di II grado	1.860.855,00		
			<i>Sub Totale Sottolinea B1</i>	<i>4.500.000,00</i>		
	Piano di Azione Coesione per il Miglioramento dei Servizi Pubblici Collettivi al Sud - PAC	B2	Primaria	1.244.037,67		
			Secondaria di I grado	808.630,67		
Secondaria di II grado			1.447.331,66			
			<i>Totale Sottolinea B2</i>	<i>3.500.000,00</i>		
			TOTALE LINEA B	8.000.000,00		
C	POR FSE 2014/2020 Az. 10.1.1		TOTALE LINEA C	5.000.000,00		
TOTALE				20.125.000,00		
Avviso 2017/2018						
<i>Linea</i>	<i>Fonte di Finanziamento</i>	<i>Linea</i>	<i>Grado di Scuola</i>	<i>Risorse</i>		
A	Fondo per lo Sviluppo e la Coesione (meccanismo premiale Obiettivi di Servizio - 2007/2013)	A1	Secondaria di I grado	2.267.844,00		
			Secondaria di II grado	2.059.036,00		
			<i>Sub Totale Sottolinea A1</i>	<i>4.326.880,00</i>		
		A2	Secondaria di I grado	2.896.787,00		
			Secondaria di II grado	2.554.093,00		
			<i>Sub Totale Sottolinea A2</i>	<i>5.450.880,00</i>		
			TOTALE LINEA A	9.777.760,00		
B	Fondo per lo Sviluppo e la Coesione (meccanismo premiale Obiettivi di Servizio - 2007/2013)	B1	Primaria	623.006,06		
			Secondaria di I grado	370.862,07		
			Secondaria di II grado	764.631,87		
			<i>Sub Totale Sottolinea B1</i>	<i>1.758.500,00</i>		
		B2	Primaria	723.584,03		
			Secondaria di I grado	406.134,75		
			Secondaria di II grado	932.281,22		
		<i>Totale Sottolinea B2</i>	<i>2.062.000,00</i>			
			TOTALE LINEA B	3.820.500,00		
C	POR FSE 2014/2020 Az. 10.1.1		TOTALE LINEA C	2.680.000,00		
TOTALE				16.278.260,00		
Avviso 2018/2019 e 2019/2020						
<i>Linea</i>	<i>Fonte di Finanziamento</i>	<i>Sottolinea</i>	<i>Grado di Scuola</i>	<i>Risorse anno scolastico 2018/2019</i>	<i>Risorse anno scolastico 2019/2020</i>	<i>Totale Risorse Disponibili</i>
A	POR FSE 2014/2020 Azione 10.2.2	A1	Secondaria di I grado	2.673.851,11	2.673.851,11	5.347.702,22
			Secondaria di II grado	2.016.003,51	2.016.003,51	4.032.007,02
			<i>Sub Totale Sottolinea A1</i>	<i>4.689.854,62</i>	<i>4.689.854,62</i>	<i>9.379.709,24</i>
		A2	Secondaria di I grado	3.213.404,69	3.213.404,69	6.426.809,38
			Secondaria di II grado	2.349.203,69	2.349.203,69	4.698.407,38
			<i>Sub Totale Sottolinea A2</i>	<i>5.562.608,38</i>	<i>5.562.608,38</i>	<i>11.125.216,76</i>
			TOTALE LINEA A	10.252.463,00	10.252.463,00	20.504.926,00
B	Premialità Obiettivi di Servizio - FSC	B1	Primaria	1.064.447,00	-	1.064.447,00
			Secondaria di I grado	712.800,00	-	712.800,00
			Secondaria di II grado	1.639.440,00	-	1.639.440,00
			<i>Sub Totale Sottolinea B1</i>	<i>3.418.687,00</i>	<i>-</i>	<i>3.418.687,00</i>
	PAC	B2	<i>Totale Sottolinea B2</i>	<i>880.000,00</i>	<i>-</i>	<i>880.000,00</i>
		B3	<i>Totale Sottolinea B3</i>	<i>490.800,00</i>	<i>490.800,00</i>	<i>981.600,00</i>
			TOTALE LINEA B	4.789.487,00	490.800,00	5.280.287,00
C	POR FSE 2014/2020 Azione 10.1.1		TOTALE LINEA C	5.322.080,00	5.322.080,00	10.644.160,00
D	FSC		TOTALE LINEA D	374.000,00	-	374.000,00
TOTALE						36.803.373,00

La tabella 9 evidenzia il numero di progetti/manifestazioni d'interesse presentabili, sulle base delle indicazioni incluse nei diversi avvisi, per ciascuna linea/sottolinea. Si noti che nell'avviso più recente, ma limitatamente al solo anno

scolastico 2018-2019, è stata introdotta una deroga al numero di progetti presentabili a valere sulle linee A e C per le scuole interessate dagli interventi previsti nel *Piano straordinario di Rilancio del Nuorese*¹⁰.

Tabella 9. Numero di progetti/manifestazioni d'interesse presentabili

Avviso 2015/2016	
Linea	Numero progetti/Manifestazioni d'interesse
A	<ul style="list-style-type: none"> Un progetto di tipo A1 (un docente di italiano) - Un progetto di tipo A2 (un docente di matematica) - Un progetto di tipo A1 e uno di tipo A2 (un docente di italiano ed un docente di matematica)
B	<ul style="list-style-type: none"> Una richiesta di partecipazione ai progetti Linea per ogni grado di scuola in essa inclusa
C	<ul style="list-style-type: none"> Un solo progetto a prescindere dal numero di ordini e gradi delle scuole incluse al proprio interno; gli Istituti Comprensivi e gli Istituti Globali, benché articolati in più gradi, possono: presentare un progetto totalmente rivolto a solo uno dei gradi ricompresi al loro interno (solo scuola primaria, solo secondaria di primo grado o solo secondaria di secondo grado) sulla base delle specifiche situazioni e necessità rilevati dal Consiglio di classe; presentare un progetto composito all'interno del quale le varie attività previste per il progetto e il monte ore a disposizione vengono distribuiti tra i diversi ordini e gradi sulla base delle specifiche situazioni e necessità rilevati dal Consiglio di classe
Avviso 2016/2017	
Linea	Numero progetti/Manifestazioni d'interesse
A	<ul style="list-style-type: none"> In base al numero di studenti e di PES (Punti di erogazione del servizio)
B1	<ul style="list-style-type: none"> Una manifestazione di interesse alla partecipazione ai laboratori presenti nel Catalogo, per ogni grado di scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado)
B2	<ul style="list-style-type: none"> una manifestazione di interesse alla partecipazione ai laboratori presenti nel Catalogo, per ogni grado di scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado)
C	<ul style="list-style-type: none"> Una sola proposta progettuale
Avviso 2017/2018	
Linea	Numero progetti/Manifestazioni d'interesse
A	<ul style="list-style-type: none"> In base al numero di studenti e di PES (Punti di erogazione del servizio)
B1	<ul style="list-style-type: none"> In relazione alle autonomie scolastiche secondarie di I e di II grado, possono presentare manifestazione di interesse per la linea B1 le sole Autonomie scolastiche che hanno presentato almeno una manifestazione di interesse per la Linea A (A1 o A2) per la presente annualità 2017/2018 Un'unica manifestazione di interesse alla partecipazione ai laboratori presenti nel Catalogo per ogni grado di scuola (primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado)
B2	<ul style="list-style-type: none"> In relazione alle autonomie scolastiche secondarie di I e di II grado, possono presentare manifestazione di interesse per la linea B1 le sole Autonomie scolastiche che hanno presentato almeno una manifestazione di interesse per la Linea A (A1 o A2) per la presente annualità 2017/2018 Una manifestazione di interesse alla partecipazione ai laboratori presenti nel Catalogo, per ogni grado di scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado)
C	<ul style="list-style-type: none"> Una sola proposta progettuale
Avviso 2018/2019 e 2019/2020	
Linea	Numero progetti/Manifestazioni d'interesse
A	<ul style="list-style-type: none"> Una proposta progettuale se l'Autonomia scolastica ha un numero di studenti target inferiore o uguale a 150 Una proposta progettuale ogni 150 studenti e fino ad un massimo di 4 se l'Autonomia scolastica ha numero di studenti target maggiore di 150
B1	<ul style="list-style-type: none"> Una manifestazione d'interesse alla partecipazione ai laboratori presenti nel Catalogo per ogni grado di scuola (primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado)
B2	<ul style="list-style-type: none"> Una manifestazione d'interesse alla partecipazione ai laboratori
B3	<ul style="list-style-type: none"> Una manifestazione d'interesse alla partecipazione ai laboratori
C	<ul style="list-style-type: none"> Una proposta progettuale per Autonomia scolastica
D	<ul style="list-style-type: none"> Una manifestazione d'interesse alla partecipazione per Autonomia scolastica

Nel corso del tempo è variata la durata prevista di ciascun progetto (si veda la tabella 10): per la linea A si è andati da un minimo di 250 ore (con il primo avviso) ad un massimo di 400 (anno scolastico 2017/18), mentre per la linea B da un minimo di 30 (anno scolastico 2017/18) ad un massimo di 72 (anno scolastico 2015/16, limitatamente alle scuole secondarie). Gli interventi della linea C si sono stabilizzati su una durata complessiva di 360 ore, dopo che con il primo avviso la durata prevista era pari a 250 ore.

¹⁰ Il Piano, approvato con DGR 46/5 del 3 ottobre 2017, punta a delineare un nuovo scenario di sviluppo per i comuni del territorio. Con riferimento al tema prioritario denominato *Scuole del nuovo millennio*, gli obiettivi principali sono la riduzione della dispersione scolastica, il miglioramento delle competenze degli studenti e l'innalzamento qualitativo degli studi a tutti i livelli. Se considerati ammissibili, i progetti presentati dalle scuole interessate dagli interventi del Piano sono stati inseriti nelle graduatorie con priorità assoluta, a prescindere dal punteggio di valutazione.

Tabella 10. Durata delle attività (con riferimento ad un singolo progetto)

Avviso 2015/2016	
Linea	Durata del singolo progetto
A	250h (230h di docenza +20h di attività funzionali al progetto)
B	- Scuole primarie: 48h (2h pomeridiane x 2 volte alla settimana x 12 settimane) - Scuole secondarie I e II grado: 72h (3h pomeridiane x 2 volte alla settimana x 12 settimane)
C	200h (180h destinate alle attività progettuali + 20 ore per attività funzionali al progetto)
Avviso 2016/2017	
Linea	Durata del singolo progetto
A	360h (324h di attività didattica + 36h di attività funzionali al progetto)
B1 e B2	60h
C	360h (324h di attività didattica + 36h di attività funzionali al progetto)
Avviso 2017/2018	
Linea	Durata del singolo progetto
A	400h (360h di attività didattica + 40h di attività funzionali al progetto)
B1	30h
B2	60h
C	360 h (minimo 324h per attività progettuali + massimo 36h per attività funzionali al progetto)
Avviso 2018/2019 e 2019/2020	
Linea	Durata del singolo progetto
A	360h per ciascun anno scolastico (324 + 36)
B1	30h anno scolastico 2018-19; non previsto nel 2019-20
B2	30h: 16h durante l'orario curriculare + 14h durante l'orario extracurricolare
B3	Informazioni dettagliate presenti nell'Avviso pubblicato a cura di CRS4
C	360h
D	150h anno scolastico 2018-19; non previsto per 2019/20

Resta da ricordare che nel corso del tempo in sede di valutazione dei progetti e delle manifestazioni d'interesse ha assunto una crescente rilevanza il cosiddetto *Remoteness Index*, un indicatore che si basa sulla classificazione dei comuni fondata sulla metodologia impiegata per la definizione delle aree interne 2014¹¹. Assente nei primi due avvisi qui esaminati, quelli relativi agli anni scolastici 2015/16 e 2016/17, nei due successivi esso ha acquisito una grande importanza: per i progetti delle scuole primarie riguardanti la linea B esso è stato il solo criterio previsto, mentre per le scuole secondarie di I e II grado (sia linea A che linea B) esso ha inciso per il 30%¹² (30 punti assegnabili su un punteggio massimo potenziale di 100 punti). Per la linea C, sia nell'avviso 2017/18 che in quello relativo alle ultime due annualità, il *Remoteness Index* ha inciso per il 20%.

Progetti approvati per linea e bando					
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019 / 2019-2020	Totale
Linea A	227	309	380	434	1.350
Linea B	189	335	347	549	1.420
Linea C	150	132	163	193	638

Le autonomie scolastiche che hanno visto approvati i loro progetti, nel corso del quinquennio di attuazione del programma, sono state 256, dunque con una copertura pressoché totale delle scuole sarde. Il numero di studenti previsti dai progetti approvati, pur tenendo conto che lo stesso studente può essere destinatario di progetti su linee diverse e in anni scolastici diversi, è molto alto 129.846 per l'intero quinquennio di attuazione del programma: 53.497,

¹¹ Si veda Agenzia per la coesione territoriale <http://www.agenziacoesione.gov.it/it/arint/-OpenAreeInterne/index.html>. Per i comuni con più di 30 mila abitanti il *Remoteness index* è stato corretto in funzione di due indicatori censuari a livello di area censuaria: indicatore V6 - Incidenza delle famiglie con potenziale disagio economico, indicatore V8 - Incidenza dei giovani che non studiano e non lavorano. È stata creata una variabile data dalla media aritmetica delle variabili V6 e V8. La media così calcolata è stata trasformata in una variabile ordinale di pari numero di classi del *Remoteness index* (5). Il *remoteness index* corretto è stato ottenuto sostituendo ai valori del *remoteness index* quelli dell'indice basato sulle variabili censuarie per i centri sopra i 30mila abitanti. Per la scuola primaria e per la secondaria di I grado il *remoteness index* è stato assegnato in base al comune e all'area censuaria del plesso scolastico. Per la scuola secondaria di II grado l'indicatore a livello di plesso è dato dalla somma del valore corrispondente a ciascuno studente in base alla propria area di residenza divisa per il numero totale di studenti del plesso.

¹² Nell'avviso relativo agli anni scolastici 2018/19 e 2019/20 l'incidenza di tale indicatore è stata del 24% (24 punti assegnabili su un punteggio massimo pari a 100 punti).

per la linea A1 destinata all'insegnamento dell'italiano, 29.603, per la linea A2, matematica, e 46.746 per la linea C, dedicata al supporto psicologico e sostegno personalizzato.

Studenti destinatari previsti dei progetti approvati per bando e linea

	Linea A1 Italiano	Linea A2 matematica	Linea C	Totale
Avviso 2015-2016	5.356	5.166	10.291	20.813
Città metropolitana di Cagliari	1.205	1.272	1.900	4.377
Provincia del Sud Sardegna	1.408	1.541	2.080	5.029
Provincia di Nuoro	561	480	1.770	2.811
Provincia di Oristano	241	90	838	1.169
Provincia di Sassari	1.941	1.783	3.703	7.427
Avviso 2016-2017	11.177	5.407	12.429	29.013
Città metropolitana di Cagliari	2.403	1.115	2.743	6.261
Provincia del Sud Sardegna	1.936	1.275	2.339	5.550
Provincia di Nuoro	1.463	680	1.686	3.829
Provincia di Oristano	1.340	375	878	2.593
Provincia di Sassari	4.035	1.962	4.783	10.780
Avviso 2017-2018	16.634	9.145	3.334	29.113
Città metropolitana di Cagliari	3.554	1.517	673	5.744
Provincia del Sud Sardegna	4.007	2.103	760	6.870
Provincia di Nuoro	2.788	2.562	625	5.975
Provincia di Oristano	1.569	641	277	2.487
Provincia di Sassari	4.716	2.322	999	8.037
Avviso 2018-2019 / 2019-2020	20.330	9.885	20.692	50.907
Città metropolitana di Cagliari	3.944	1.456	4.079	9.479
Provincia del Sud Sardegna	3.878	1.535	3.184	8.597
Provincia di Nuoro	6.526	4.657	7.957	19.140
Provincia di Oristano	1.400	494	1.619	3.513
Provincia di Sassari	4.582	1.743	3.853	10.178
Totale	53.497	29.603	46.746	129.846

La complessità del programma, e la molteplicità delle fonti di finanziamento coinvolte, ha fatto sì che le previsioni poste dal programmatore in materia di monitoraggio e valutazione abbiano funzionato solo parzialmente. Gli avvisi che promuovevano l'attuazione del programma prevedevano un sistema di valutazione controfattuale (con scuole escluse dal programma come gruppo di controllo, somministrazione di test agli studenti prima e dopo la partecipazione all'intervento, e lo svolgimento di indagini in itinere che dovevano coinvolgere le stesse scuole, gli insegnanti, i genitori e gli studenti) che non è stato messo in atto. Lo stesso monitoraggio del programma ha funzionato solo in parte: i dati fisici e finanziari sono stati raccolti, sistematizzati e resi disponibili solo per le attività finanziate dal FSE, mentre per le attività promosse da tutte le altre fonti di finanziamento, corrispondenti a circa il 44% dell'intero importo programmato, tali informazioni sono state raccolte in archivi diversi, non immediatamente disponibili.

4 IL METODO DI INDAGINE E GLI STRUMENTI UTILIZZATI

Data la natura complessa e variegata del fenomeno da indagare, che si compone di molteplici fattori, si rende necessario l'utilizzo di metodi misti (mixed methods), che combinano approcci qualitativi e quantitativi, capaci di interpretare e generare prospettive nuove di comprensione e rappresentazione del fenomeno (Green, 2009) e di soddisfare al tempo stesso l'esigenza di approfondimenti ulteriori.

Se da un lato la ricerca quantitativa persegue una numerosità rappresentativa nel tentativo di descrivere come si modificano le variabili e rintracciare eventuali nessi causali nonché esercitare previsioni, dall'altro la ricerca qualitativa indaga su numeri inferiori o persino su un singolo caso al fine di "comprendere" e di approfondire con il maggior numero di informazioni possibili.

Alcuni autori (Guba & Lincoln, 1994; Niglas, 2000) ritengono la combinazione tra i due approcci non solo possibile, ma assolutamente auspicabile. Nel caso specifico la scelta è stata di utilizzare questionari e interviste semistrutturate in modo da combinare più fonti informative e sguardi relativi alle diverse dimensioni del fenomeno.

Si è proceduto scegliendo di compiere una rilevazione quantitativa, mediante un questionario CAWI (Computer Assisted Web Interviewing) costruito ad hoc, e una rilevazione qualitativa, attraverso un'intervista semistrutturata ad un sottocampione di casi di studio, al fine di saggiare l'efficacia degli effetti delle azioni progettuali attuate.

Parallelamente, per confrontare l'impatto che siamo stati in grado di inferire da queste rilevazioni con i dati numerici si è deciso di integrare l'analisi con quella sugli andamenti e la regolarità complessiva dei percorsi di istruzione, specie nelle secondarie di secondo grado. Si è ritenuto opportuno integrare tale ulteriore analisi con quella sui risultati ottenuti, nelle diverse annualità, alle prove INVALSI.

4.1 IL QUESTIONARIO STRUTTURATO

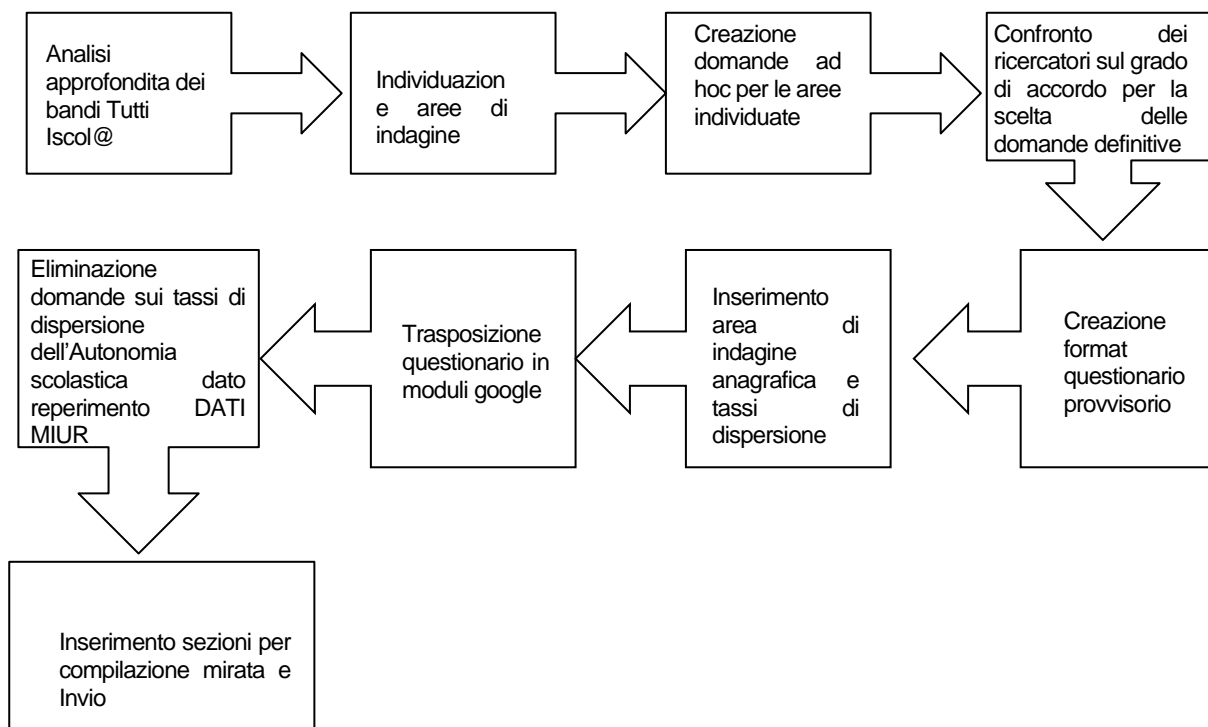
Il questionario strutturato è stato inviato mediante e-mail ordinaria corredata da un link che collegava direttamente al sistema di immissione dei dati della piattaforma utilizzata per la creazione del questionario telematico, a tutte le Autonomie scolastiche. All'invio della mail seguiva un primo contatto telefonico.

La compilazione era svolta in autonomia dai Dirigenti, dai Direttori dei servizi generali e amministrativi o dai referenti del progetto. In caso di necessità il personale del gruppo di ricerca si è reso disponibile telefonicamente per eventuali incertezze o perplessità sia relativamente alla modalità di compilazione sia riguardo alle richieste specifiche del questionario.

Il questionario strutturato è stato costruito a seguito dell'analisi dei bandi proposti dalla regione Sardegna e relativi alle annualità dal 2015/2016 al 2019/2020 così da permettere la compilazione a tutti coloro che avessero partecipato anche ad una sola annualità del programma Tutti a Iscol@.

Durante il processo di analisi e costruzione del questionario un gruppo di 4 borsiste ha, dopo un'analisi approfondita dei bandi e un confronto sulla stessa, redatto individualmente, per ogni area del bando, una serie di domande che potessero cogliere le varie dimensioni strategiche. Successivamente, confrontandosi anche con il responsabile scientifico, sono state scelte le domande che avessero un grado di accordo fra esperti maggiore.

Fig. 1 Questionario - il processo di costruzione



Oltre ad indagare gli aspetti operativi e concreti del programma Tutti a Iscol@ si è provveduto alla creazione di domande che potessero fornire un quadro di riferimento sul contesto della singola Autonomia scolastica che avrebbe compilato il questionario.

In una fase iniziale nel questionario erano state inserite anche domande finalizzate a raccogliere dati quantitativi relativi alla numerosità degli iscritti, ammessi, non ammessi, scrutinati e ritirati per ogni classe dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021 e il voto medio di italiano e matematica delle prove INVALSI per le classi seconde e quinte della scuola primaria, terze della secondaria di primo grado e seconde e quinte della secondaria di secondo grado.

Grazie alla collaborazione del Ministero della Pubblica Istruzione e dell'Ufficio scolastico regionale, che hanno fornito tali dati, il questionario è stato modificato e snellito così da rendere la compilazione più agevole, senza rinunciare ai dati quantitativi essenziali per valutare l'impatto del programma Tutti a Iscol@, forniti dalle istituzioni citate.

Avendo fornito una versione del questionario aggiornata e ridotta delle domande rispetto alle numerosità, anche la tempistica di compilazione è risultata più veloce attestandosi, definitivamente, intorno ai 20 minuti. Le domande che costituivano il questionario erano tutte a risposta chiusa e prevedevano diverse alternative di risposta così da agevolarne la compilazione e la successiva quantificazione e analisi delle risposte.

Si riporta di seguito l'articolazione del questionario strutturato nelle sue diverse sezioni.

Sezione Anagrafica

Questa sezione ha l'obiettivo di raccogliere tutte le informazioni di tipo anagrafico dell'Autonomia scolastica.

Fig.2: Questionario - Le domande della sezione anagrafica

Denominazione scuola/istituto
Tipologia Autonomia scolastica
Comune
Ultima annualità conclusa del programma Tutti a Iscol@ (a cui faranno riferimento le risposte al questionario)
Titolo proposta progettuale
Nominativo referente del progetto
Modalità di partecipazione
Monte ore effettuato
Numero di classi della scuola coinvolte dal progetto
Numero di alunni della scuola coinvolti dal progetto
Indicare il criterio prevalente in base al quale sono stati scelti i partecipanti?
A quale grado di scuola appartieni?
Per le SECONDARIE II GRADO: Quale tipologia scolastica?

Sezione Tassi di Dispersione

Con questa sezione si intende indagare i tassi di dispersione relativi ai partecipanti al programma Tutti a Iscol@.

Fig.3: Questionario - Le domande della sezione Tassi di Dispersione

Tra gli alunni partecipanti al progetto la frequenza è stata regolare?
Quanti hanno partecipato alle attività previste?
Tra gli alunni partecipanti al progetto, si sono verificati degli abbandoni al progetto? Se sì, quanti?
Tra gli alunni partecipanti al progetto, ci sono stati abbandoni scolastici o ritiri? Se sì, quanti?
Tra gli alunni partecipanti al progetto, ci sono state bocciature? Se sì, quante?
Tra gli alunni partecipanti al progetto, ci sono state delle sospensioni in giudizio? Se sì, quante?

Si è prevista all'interno del questionario una sottosezione per approfondire gli interventi pregressi sulla dispersione scolastica. È stata infatti organizzata una serie di quesiti per focalizzare l'attenzione sulle azioni messe in atto dalle scuole per prevenire e contrastare questo fenomeno, oltre a quelle previste dal programma Tutti a Iscol@. Le domande

indagavano inoltre metodologie didattiche, fattori di rischio, problemi riscontrati, coinvolgimento delle famiglie e percezione relativa ai miglioramenti degli alunni

Fig.4: Questionario - Le domande della sottosezione Tassi di Dispersione

Negli ultimi 3 anni avete svolto altre azioni per prevenire/contrastare la dispersione scolastica, oltre quelle previste dal progetto Tutti a Iscol@? Se sì, quali azioni ha messo in atto nel suo istituto per contrastare la dispersione scolastica?
Quali metodologie didattiche sono state utilizzate per implementare tali azioni?
Quanto ritiene che incidano nella sua scuola i seguenti fattori di rischio sulla Dispersione scolastica? background di basso livello bocciature sospensioni in giudizio bassa autostima cattivo rapporto con gli insegnanti cattivo rapporto con gli studenti didattica non sempre basata sulle competenze percezione negativa del clima di classe Didattica non inclusiva e non coinvolgente scarsa motivazione allo studio utilizzo eccessivo della lezione frontale orientamento inadeguato differenze culturali e linguistiche
Nel corso del progetto Tutti a Iscol@ quali azioni ha messo in atto nel suo istituto per contrastare la dispersione scolastica?
In quale misura ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento nei seguenti aspetti? partecipazione alle attività scolastiche <ul style="list-style-type: none"> ● Comportamento in classe ● Comportamento durante le lezioni Tutti a Iscol@ ● Comportamento nei confronti dei compagni
Quali sono i principali problemi in ordine di importanza che sono stati incontrati nello svolgimento dell'attività?
Sono stati svolti incontri con le famiglie degli alunni coinvolti nel progetto oltre quelli previsti normalmente?
Quale atteggiamento ha riscontrato negli alunni che hanno partecipato al progetto

Sezione Azioni progetto Tutti a Iscol@

Nell'articolazione del questionario sono state organizzate anche naturalmente domande specifiche sulle azioni specifiche del progetto Tutti a Iscol@, relativamente alla partecipazione alle attività, al comportamento in classe sia durante le lezioni curriculari che extracurriculari; al comportamento nei confronti dei compagni; ai problemi riscontrati nello svolgimento delle attività; al coinvolgimento delle famiglie e all'atteggiamento degli studenti che hanno partecipato al progetto.

Fig.5: Questionario - Le domande della sezione Azioni progetto Tutti a Iscol@

Partecipazione alle attività
Comportamento in classe
Comportamento durante le lezioni Tutti a Iscol@
Comportamento nei confronti dei compagni
Quali sono i principali problemi in ordine di importanza che sono stati incontrati nello svolgimento dell'attività?
Sono stati svolti incontri con le famiglie degli alunni coinvolti nel progetto oltre quelli previsti normalmente?
Quale atteggiamento ha riscontrato negli alunni che hanno partecipato al progetto

Sezione Linee di Intervento

Una sezione è stata articolata in modo da esplorare nello specifico le tre linee di intervento proposte dal programma Tutti a Iscol@ (A, B, C).

Per ciascuna linea sono state elaborate domande specifiche finalizzate ad indagare le modalità di lavoro messe in campo, gli aspetti di miglioramento e le azioni realizzate. Si riportano i quesiti proposti per ciascuna linea.

LINEA A

Relativamente alla linea A, finalizzata ad interventi sulle competenze di base, venivano richieste informazioni non solo sulle modalità attuative, ma anche relativamente alla percezione di efficacia e di miglioramento per quanto riguarda le competenze sia nell'ambito dell'italiano sia della matematica.

Fig.6: Questionario - Le domande della sezione Linea d'intervento A

Scegliere la competenza di base della linea di intervento
<p>Nel corso del progetto, quali tra le seguenti modalità di attuazione sono state adottate nella sua scuola?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● progettazione collegiale ● progettazione condivisa con gli studenti ● confronto con i docenti ● confronto fra docenti interni ed esterni ● attività di affiancamento dei docenti di ruolo a favore dei docenti aggiuntivi selezionati per l'intervento ● impiego di personale ATA in via esclusiva a supporto delle attività relative all'intervento ● valutazione dei risultati intermedia ● valutazione dei risultati finale ● collaborazione con le famiglie ● collaborazione con enti locali ● collaborazione con altre istituzioni scolastiche
Quali modalità sono state più efficaci per il lavoro sulle competenze per la materia italiano?
Quali modalità sono state più efficaci per il lavoro sulle competenze per la materia matematica?
<p>In quale misura ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento nella disciplina di "italiano" nei seguenti aspetti?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● comprensione della lingua orale ● espressione orale della lingua

<ul style="list-style-type: none"> ● comprensione della lingua scritta ● espressione della lingua scritta ● abilità di lettura ● abilità di scrittura ● espansione del lessico ricettivo e produttivo ● capacità di interpretazione dei testi scritti ● capacità di comprendere la sequenzialità degli eventi presenti nel testo ● conoscenza delle strutture grammaticali ● competenza tecnica della lettura analitica ● comprensione dei testi complessi
<p>In quale misura ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento per la materia matematica nei seguenti aspetti?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● conoscenza elementi di base della matematica ● abilità di elaborazione numerica ● abilità logico-matematiche ● conoscenze e abilità di ragionamento scientifico ● abilità di risoluzione dei problemi semplici ● abilità di risoluzione dei problemi complessi ● applicazione conoscenze logico-matematiche alle problematiche quotidiane
<p>Complessivamente, ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento nel rendimento in termini di votazioni?</p>

LINEA B

All'interno della Linea B era possibile scegliere quale linea di intervento fosse stata selezionata tra:

- Scuole aperte;
- Lingua sarda¹³;
- Entrambe le linee.

Nella linea di intervento "Scuole aperte" il rispondente aveva la possibilità di opzionare quale sottolinea fosse stata attuata tra:

- Laboratori didattici extracurricolari;
- Matematicoding, azione sperimentale di laboratori didattici di coding;
- Idea, azione sperimentale didattica tecnologica finalizzata all'elaborazione di contenuti digitali.

Nella sottolinea "Laboratori didattici extracurricolari" venivano inoltre indagate le modalità di attuazione e l'ambito tematico del laboratorio scelto.

Fig.7: Questionario - Le domande della sezione Linea d'intervento B (sottolinea "Laboratori didattici extracurricolari")

<p>Nel corso del progetto, le seguenti modalità di attuazione sono state adottate nella sua scuola?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Progettazione collegiale ● Confronto con i docenti ● Confronto fra docenti interni ed esterni ● Valutazione dei risultati ● Collaborazione con enti locali ● Collaborazione con altre istituzioni scolastiche

¹³ La linea di intervento "Lingua sarda" è stata finanziata in modo differente, con fondi regionali, ed è stata inserita all'interno dell'avviso "(Si torna) Tutti a Scuola" dell'anno scolastico 2020/2021. L'azione è soltanto patrocinata dalla Direzione Generale della Pubblica Istruzione della Regione Sardegna. Nella linea di intervento "Lingua sarda" al rispondente si chiedeva di indicare quale sotto-linea fosse stata attuata tra: INSULAS (INSegnamiento Unico Lingue A Scuola) e FRAILES (Fucine di Lingue sarde).

Nella sottolinea B1 quale ambito tematico è stato scelto?

- Laboratorio 1 – Ambito: Area di Educazione Civica
- Laboratorio 2 – Ambito: Area Linguistica
- Laboratorio 3 – Ambito: Area Arte e Creatività
- Laboratorio 4 – Ambito: Area Manualità Creativa
- Laboratorio 5 – Ambito: Area Beni Comuni
- Laboratorio 6 – Ambito: Area Educazione alla Salute e Sicurezza
- Laboratorio 7 – Ambito: Area Ciclo di Vita di un Prodotto e Management
- Laboratorio 8 – Ambito: Area Identità Territoriale, Paesaggio, Promozione Turistica

Nella sottolinea “Matematicoding” si esploravano le modalità di attuazione e i miglioramenti percepiti degli studenti.

Fig.8: Questionario - Le domande della sezione Linea d'intervento B (sottolinea “Matematicoding”)

Nel corso del progetto, le seguenti modalità di attuazione sono state adottate nella sua scuola?

- Progettazione collegiale
- Confronto con i docenti
- Confronto fra docenti interni ed esterni
- Valutazione dei risultati
- Collaborazione con enti locali
- Collaborazione con altre istituzioni scolastiche

In quale misura ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento nei seguenti aspetti?

- Saper utilizzare le tecnologie in maniera critica e produttiva
- Abilità di problem solving
- Apprendimento della matematica
- Sviluppo pensiero critico
- Abilità di calcolo
- Pensiero computazionale

Nella sottolinea “Idea” venivano indagate le modalità di attuazione e le azioni realizzate.

Fig.9: Questionario - Le domande della sezione Linea d'intervento B (sottolinea “Idea”)

Nel corso del progetto, le seguenti modalità di attuazione sono state adottate nella sua scuola?

- Progettazione collegiale
- Confronto con i docenti
- Confronto fra docenti interni ed esterni
- Valutazione dei risultati
- Collaborazione con enti locali
- Collaborazione con altre istituzioni scolastiche

Quali azioni sono state realizzate?

- Creazione di contenuti digitali usufruibili da tutti (Open Educational Resources)
- Sperimentazione e uso di specifici tools informatici diretti alla creazione di contenuti digitali anche in modalità web based e alla condivisione degli stessi
- Valutazione dei risultati attraverso prove pratiche di realizzazione di materiali didattici, condivisione e utilizzo in classe
- Sostegno in termini di expertise metodologica e tecnologica

LINEA C

Per quanto riguarda la linea C, relativa ad interventi esterni, le domande avevano lo scopo di individuare i processi di individuazione degli esperti al di fuori della scuola, le tipologie sia di professionalità sia di azioni, le modalità di condivisione e quelle attuative.

Fig.10: Questionario - Le domande della sezione Linea d'intervento C

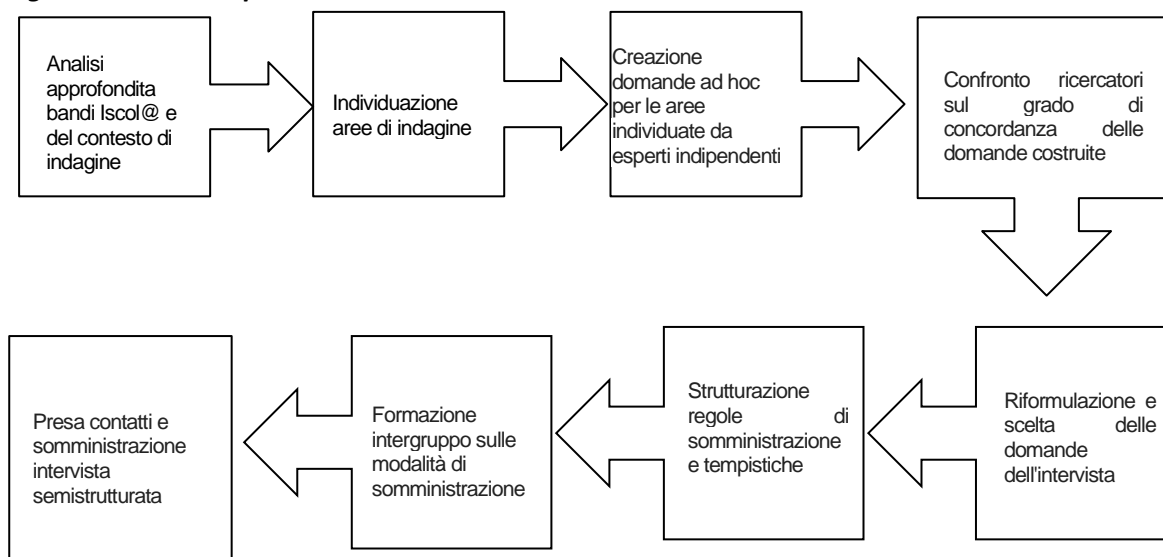
Quale è stata la modalità di individuazione del personale incaricato del progetto?
Per la realizzazione degli interventi di quale o quali figure professionali si è avvalsa la sua scuola?
In quale misura ritiene che ci sia stata condivisione delle azioni tra le persone impegnate nelle attività progettuali e il personale dell'istituzione scolastica?
Nel corso del progetto, su quali tipologie di intervento si è focalizzata la sua scuola?
Quali tra le seguenti modalità di attuazione sono state adottate nella sua scuola? <ul style="list-style-type: none"> ● Progettazione collegiale ● Confronto con i docenti ● Confronto fra docenti interni ed esterni ● Valutazione dei risultati ● Collaborazione con enti locali ● Collaborazione con altre istituzioni scolastiche
Quanto le seguenti modalità hanno migliorato l'inclusione scolastica degli studenti? <ul style="list-style-type: none"> ● Lavoro con singoli studenti ● Lavoro con gruppi di studenti ● Presenza del professionista in classe ● Incontri con le famiglie ● Incontri con i docenti ● Sportello d'ascolto ● Altre modalità utilizzate con approcci innovativi
Quanto le seguenti modalità hanno migliorato il clima emotivo delle classi degli studenti? <ul style="list-style-type: none"> ● Lavoro con singoli studenti ● Lavoro con gruppi di studenti ● Presenza del professionista in classe ● Incontri con le famiglie ● Incontri con i docenti ● Sportello d'ascolto ● Altre modalità utilizzate con approcci innovativi
Quanto le seguenti modalità hanno favorito la coesione degli studenti? <ul style="list-style-type: none"> ● Lavoro con singoli studenti ● Lavoro con gruppi di studenti ● Presenza del professionista in classe ● Incontri con le famiglie ● Incontri con i docenti ● Sportello d'ascolto ● Altre modalità utilizzate con approcci innovativi

4.2 L'INTERVISTA SEMISTRUTTURATA

L'indagine qualitativa per i casi di studio è stata effettuata, invece, tramite interviste semistrutturate, previo appuntamento concordato. Le interviste venivano somministrate da una persona del gruppo di ricerca al referente del progetto in videochiamata o, ove non possibile, attraverso una telefonata. Nella somministrazione delle interviste si sono alternati in modo omogeneo 5 somministratori differenti.

L'intervista semistrutturata per i Casi di studio ha rappresentato nella logica del progetto una misura qualitativa importante. Il suo scopo era quello di indagare in modo più approfondito il grado di soddisfazione degli attori coinvolti nel progetto, gli atteggiamenti e i risultati ottenuti.

Fig. 11: Intervista - Il processo di costruzione



L'intervista è stata articolata in più sezioni, in modo da poter coprire tutte le dimensioni di interesse.

In particolare con questo strumento si è scelto di approfondire:

1. L'andamento amministrativo
2. Le azioni contro la dispersione
3. Le Azioni del programma Tutti a Iscol@
4. Linee di intervento
5. Alunni e genitori

Alcune di queste aree prevedevano dei sottolivelli. Si riporta di seguito la struttura dell'intervista nel dettaglio.

Andamento amministrativo

La parte iniziale dell'intervista è dedicata all'andamento amministrativo, con riferimento in particolare ai rapporti con la Regione Sardegna nella gestione del progetto, alle aree di miglioramento e alle criticità eventualmente riscontrate.

Fig. 12: Intervista - Domande relative all'andamento amministrativo

- Come valuta il rapporto con la Regione per il progetto Tutti a Iscol@?
- Quali sono i punti di forza e le criticità incontrate nella fase di progettazione?
- Quali sono i punti di forza e le criticità incontrate nella fase di gestione?
- Quali sono i punti di forza e le criticità incontrate nella fase finale di rendicontazione del progetto?
- Quali sono i punti di forza e le criticità incontrate nella comunicazione con la Regione?

- Come valuta il grado di responsività degli uffici regionali?
- Come valuta i tempi di risposta degli uffici regionali alle vostre richieste?
- Come valuta le tempistiche rispetto all'erogazione dei contributi?

Azioni contro la dispersione scolastica

Nella seconda parte venivano indagate le azioni messe in atto per il contrasto della dispersione scolastica, oltre a quelle del programma Tutti a Iscol@, comprensive delle criticità incontrate e dei benefici ottenuti.

Fig. 13: Intervista - Domande relative alle azioni contro la dispersione scolastica

- Ci sono stati interventi o iniziative di contrasto alla dispersione scolastica a cui avete partecipato prima di aderire a "Tutti a Iscol@"?
- Se sì, quali azioni sono state messe in atto?
- Quali sono ancora in atto?
- Considerate efficace l'iniziativa svolta?
- Come avete valutato l'efficacia?
- Quali benefici ha apportato questo intervento?
- Come avete raccolto dati sui benefici?
- Quali difficoltà avete incontrato durante l'intervento?
- Avete messo in piedi sistemi di monitoraggio? Quali?
- In che modo avete verificato i risultati finali?

Azioni del programma Tutti a Iscol@

L'intervista proseguiva con una terza parte che mirava ad esplorare la dimensione temporale del programma, attraverso domande dedicate alla fase di progettazione, attuazione e valutazione e report dei risultati ottenuti.

Fase di Progettazione

La fase relativa alla Progettazione veniva esplorata attraverso quesiti finalizzati a cogliere i criteri di selezione delle classi, le linee scelte e la loro coerenza, modalità organizzative iniziali, soggetti coinvolti e criticità.

Fig. 14: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Fase di progettazione).

- Qual è stato il criterio di selezione delle classi nel coinvolgimento al progetto?
- Quale linea di intervento è stata scelta?
- La linea di intervento da voi scelta ha preso in considerazione i bisogni dei destinatari come criterio? Se sì quali? Come li avete raccolti?
- Quali criticità avete incontrato nella fase di progettazione?
- Nella fase di progettazione quale sono state le figure coinvolte? (collegio docenti, alcuni membri del collegio? studenti? dirigente? genitori? enti locali? Educatori, assistenti sociali? Asl?)
- Quante classi sono state coinvolte nel progetto? Di che ordine e grado?
- La linea di intervento scelta era uguale per tutte le classi coinvolte?
- Le azioni messe in atto all'interno della linea scelta erano le stesse per ogni classe coinvolta?

- Qual è stata la durata della fase di progettazione?

Fase di Attuazione

Le domande relative a questa fase puntavano a far emergere non solo le procedure messe in campo, ma anche a far riflettere sui processi sottesi alla realizzazione.

I quesiti proposti chiedevano approfondimenti sul coinvolgimento degli attori coinvolti, sia interni che esterni, sulle dinamiche comunicativo-relazionali, sull'apporto degli esperti esterni, sull'efficacia delle azioni rispetto a obiettivi ed eventuali strumenti di valutazione. Una parte era dedicata anche ai metodi didattici, alle criticità e alla loro gestione, ai sistemi di monitoraggio utilizzati.

Fig. 15: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Fase di attuazione).

- Nella fase di attuazione le figure coinvolte erano solo interne o anche esterne alla scuola? (docenti interni o anche esterni)
- Come valuta il coordinamento e la comunicazione fra docenti interni ed esterni?
- Come avete valutato l'apporto degli esterni e degli interni? Con quali risultati?
- Quali azioni specifiche avete messo in atto per la vostra linea di intervento?
- Quali azioni sono state efficaci e quali meno nel raggiungimento degli obiettivi del progetto? Come le avete valutate?
- Quali metodi didattici sono state utilizzati per implementare tali azioni?
- Quali criticità avete incontrato nella fase operativa del progetto?
- Come avete gestito le criticità?
- Quali sistemi di monitoraggio avete messo in piedi? Che informazioni forniva?

Valutazione /Report Finale

Un momento significativo dell'intervista era quello destinato alle domande in cui si indagava la dimensione valutativa in termini di output visibili e percepiti.

In particolare si chiedevano riscontri in merito: all'assolvimento completo del progetto ed eventuali motivazioni in caso di interruzione o rinuncia; ad una valutazione interna e alle metodologie e strumenti di attuazione; ai risultati attesi; ai punti di forza e debolezza; al ruolo che le attività proposte hanno rivestito rispetto alla dispersione scolastica e al contesto. La batteria di quesiti si concludeva in termini costruttivi, con la possibilità da parte dell'intervista di fornire indicazioni di miglioramento.

Fig. 16: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Fase di Valutazione).

- Tutte le classi coinvolte hanno portato a termine il progetto? Se alcune non l'hanno terminato (quante), per quale motivo? E i ragazzi dentro le classi (quanti hanno rinunciato se potevano farlo)?
- È stata prevista una valutazione interna del progetto? Se sì è stata attuata solo alla fine o anche in itinere? Con quale metodologia/strumenti? A che conclusioni ha portato?
- Quali erano i risultati attesi del progetto?
- I risultati finali hanno rispecchiato quelli attesi? (differenze)
- Ha notato delle differenze in relazione all'efficacia delle azioni del progetto tra le varie classi coinvolte? Se sì quali sono state? C'è una causa comune? (es. numerosità della classe, livello delle competenze, clima relazionale della classe....)

- Quali sono stati i punti di forza di questo progetto?
- Quali sono stati i punti di debolezza di questo progetto?
- Come pensate che le attività svolte abbiano influito sul vostro contesto di riferimento?
- Quali attività hanno avuto un peso maggiore rispetto all'obiettivo della riduzione dell'abbandono scolastico? Perché?
- Quali aree pensa che dovrebbero essere migliorate all'interno del programma "Tutti a Iscol@"?

Linee di intervento

Successivamente in base alle linee di intervento scelte dalla scuola sono state implementate delle domande specifiche sulle azioni messe in atto. Si intendeva cogliere, rispetto a ciascuna Linea d'intervento, azioni, tempistiche, il grado di coinvolgimento e soddisfazione, i sistemi di valutazione, i benefici connessi e gli aspetti di miglioramento.

Fig. 17: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Linea A)

Linea A:

- Quale competenza di base è stata scelta all'interno della linea A? (italiano, matematica, italiano e matematica)
- Quali azioni ha messo in atto per la linea italiano/matematica/italiano e matematica?
- Ci sono degli aspetti in cui ha notato dei miglioramenti nella materia italiano/matematica/italiano e matematica negli alunni coinvolti? Se sì, quali e come sono stati rilevati i miglioramenti?
- Ha notato una variazione nelle valutazioni di italiano e/o matematica?
- Quanto tempo era destinato alle azioni del progetto all'interno dell'orario curricolare?
- Erano previste delle azioni extracurricolari? Quanto tempo prevedevano?
- Quali e quanti docenti sono stati coinvolti nelle azioni messe in atto?
- Qual è stato il grado di soddisfazione dei docenti coinvolti?
- È stato valutato l'apporto dei docenti coinvolti? Come? Che risultati ha dato?
- Ha riscontrato ulteriori benefici connessi con l'attuazione di questa linea di intervento?

Fig. 18: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Linea B)

Linea B:

- Quale sotto-linea di intervento è stata scelta all'interno della linea B? (laboratori didattici extracurricolari/ MATEMATICODING azione sperimentale di laboratori didattici di matematicoding/ IDEA azione sperimentale didattica tecnologica finalizzata all'elaborazione di contenuti digitali)
- Quale sottolinea di intervento è stata scelta all'interno della linea C? (INSULAS (INSegnamento Unico Lingue A Scuola)/FRAILES (Fucine di Lingue sarde)
- Quali azioni ha messo in atto per la linea INSULAS/FRAILE
- Quali azioni ha messo in atto per la linea laboratori didattici extracurricolari/ MATEMATICODING azione sperimentale di laboratori didattici di matematicoding/ IDEA azione sperimentale didattica tecnologica finalizzata all'elaborazione di contenuti digitali?
- Ci sono degli aspetti in cui ha notato dei miglioramenti nel rendimento scolastico degli alunni coinvolti? Se sì, quali e come sono stati rilevati i miglioramenti?

- Ha notato una variazione nelle valutazioni in matematica o nelle aree linguistiche? Quali? Come sono state rilevati i miglioramenti?
- Quanto tempo era destinato alle azioni del progetto all'interno dell'orario curricolare? (nel caso in cui non abbiano scelto la sottolinea dei laboratori)
- Erano previste delle azioni extracurricolari? Quanto tempo prevedevano? (nel caso in cui abbiano scelto la sottolinea dei laboratori)
- Quali e quanti docenti sono stati coinvolti nelle azioni messe in atto?
- Qual è il grado di soddisfazione dei docenti coinvolti?
- È stato valutato l'apporto dei docenti coinvolti? Come? Che risultati ha dato la valutazione?
- Ha riscontrato ulteriori benefici connessi con l'attuazione di questa linea di intervento?

Fig. 19: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Linea C)

Linea C:

- Quali azioni ha messo in atto per la linea C?
- Quanto tempo era destinato alle azioni del progetto all'interno dell'orario curricolare?
- Erano previste delle azioni extracurricolari? Quanto tempo prevedevano?
- Ci sono degli aspetti in cui ha notato dei miglioramenti nel rendimento scolastico degli alunni coinvolti? Se sì, quali e come sono stati rilevati i miglioramenti?
- Ci sono altri miglioramenti notati? Quali? Come sono stati rilevati?
- Quali e quanti docenti sono stati coinvolti nelle azioni messe in atto?
- Qual è stato il grado di soddisfazione dei docenti coinvolti?
- È stato valutato l'apporto dei docenti coinvolti? Come? Che risultati ha dato?
- Ha riscontrato ulteriori benefici connessi con l'attuazione di questa linea di intervento?

Alunni e genitori

D'obbligo, infine, era provare ad approfondire l'atteggiamento e la motivazione degli studenti, ma anche il grado di soddisfazione e coinvolgimento dei loro genitori. A tale scopo sono state costruite domande che andavano ad indagare da un lato la percezione avuta rispetto agli alunni e dall'altro rispetto alle famiglie.

Alunni

Nel primo caso i quesiti vertevano sulla composizione e sul clima del gruppo classe, sulla motivazione, sull'osservazione dei comportamenti, sui livelli di collaborazione e sul grado di soddisfazione degli alunni.

Fig. 20: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Alunni)

- Ci sono state differenze tra i partecipanti iniziali e quelli finali? Cosa pensate abbia influito nel cambiamento?
- Cosa avete fatto per coinvolgere gli studenti?
- La motivazione degli studenti è variata nel corso del progetto?

- Ha notato delle differenze tra il comportamento in classe degli alunni durante le lezioni curriculari e durante le ore del progetto Tutti a Iscol@? Quali? Come sono state rilevate?
- Qual era il grado di collaborazione tra compagni di classe durante le ore del progetto? Sulla base di cosa lo dice?
- Ha notato delle differenze nella collaborazione tra compagni di classe alla fine del progetto? Sono stati rilevati dei dati?
- Qual è stato il grado di soddisfazione degli alunni coinvolti? Sono stati rilevati dei dati?

Genitori

La sezione dedicata alle domande per i genitori aveva l'obiettivo di comprendere il grado di coinvolgimento nelle diverse fasi delle linee di intervento, la presenza di eventuali output e informazioni relative al grado di soddisfazione.

Fig. 21: Intervista - Domande relative alle azioni del programma Tutti a Iscol@ (Genitori)

- Qual è stato il grado di coinvolgimento delle famiglie nel progetto?
- Quali azioni avete messo in campo per coinvolgere i genitori?
- In quale fase sono state coinvolte? (progettazione, attuazione, restituzione)
- Qual è stato il grado di soddisfazione dei genitori coinvolti? Come è stato rilevato?

Nel periodo compreso fra il 02/11/2021 e il 03/02/2022 il gruppo di ricerca ha contattato attraverso e-mail e telefonicamente tutte le Autonomie individuate per la valutazione qualitativa e quantitativa. I primi contatti con il campione individuato per i casi di studio sono avvenuti a mezzo e-mail in data 02/11/2021; dalla stessa si è provveduto ad attivare i contatti telefonici per fissare gli appuntamenti per le interviste con ciascun Referente del progetto Tutti a Iscol@, sulla base delle disponibilità. Durante il periodo compreso fra il 02/11/2021 e il 19/01/2022, escluso il periodo delle festività natalizie, sono stati contattati telefonicamente tutti gli istituti. La somministrazione delle interviste è iniziata in data 08/11/2021 e si è conclusa il 10/02/2022. Durante questa fase si sono alternati 5 ricercatori nella somministrazione delle interviste semistrutturate al campione: 20 istituti (64,51%) hanno preferito l'intervista telefonica, i restanti 11 (35,48%) mediante piattaforme online.

Di seguito si riporta il prospetto delle interviste effettuate nelle date indicate e i posticipi o rifiuti incontrati.

Tab. 1: Prospetto delle interviste effettuate dal team di ricercatori

08/11/2021	4	0
09/11/2021	1	0
10/11/2021	3	2
11/11/2021	0	0
12/11/2021	0	0
15/11/2021	0	1
16/11/2021	0	1
17/11/2021	2	1
18/11/2021	1	1
19/11/2021	1	0
22/11/2021	2	0
23/11/2021	1	0

24/11/2021	1	0
26/11/2021	1	0
30/11/2021	1	0
10/12/2021	1	0
14/12/2021	4	0
10/01/2022	1	0
11/01/2022	0	1
12/01/2022	1	0
20/01/2022	1	0
21/01/2022	1	0
24/01/2022	3	0
10/02/2022	1	0

Durante lo stesso periodo, precisamente a partire dal 26/10/2021, sono avvenuti i primi contatti tramite e-mail relativi al questionario. A seguire, i contatti telefonici si sono svolti tra il 06/12/2021 e il 03/02/2022, escluso il periodo di chiusura scolastica per le festività natalizie. Nello specifico 6 ricercatori si sono alternati per sollecitare la compilazione del questionario CAWI e per fornire supporto tecnico o informativo alle Autonomie scolastiche. Le risposte al Questionario sono pervenute dalla data del 17/11/2021 fino al 03/03/2022. Tutte le risposte dei questionari pervenute sono state raccolte in un file Excel.

In riferimento alla gestione dei dati sulla numerosità degli alunni per classe delle annualità dal 2014/2015 al 2020/2021 delle varie Autonomie scolastiche dell'universo di riferimento, si evidenzia che quest'ultimi sono pervenuti in data 22/10/2021, i dati sulle prove INVALSI in data 18/11/2021, mentre infine i dati completi relativi alle annualità articolate per classe in data 14/01/2022. I dati inizialmente ricevuti presentavano impostazioni differenti nei diversi anni. Questo ha richiesto uno scrupoloso lavoro che ha consentito di estrapolare i dati degli Istituti interessati per codice meccanografico, di uniformarli per anni e successivamente di procedere alla loro messa in relazione, secondo un impianto sistemico. Per l'analisi quantitativa sono stati presi in esame solo i dati dei codici meccanografici che presentavano continuità temporale.

5 LE SCUOLE CONVOLTE E I RISULTATI DELL'INDAGINE QUALITATIVA

Il campione originario era formato da 255 istituzioni scolastiche partecipanti al programma Tutti a Iscol@. Dal campione complessivo è stato estrapolato un sottocampione per l'indagine qualitativa. Attraverso un campionamento a scelta ragionata bilanciato sono stati selezionati i casi di studio, tenendo sotto controllo il rispetto delle distribuzioni territoriali della popolazione.

La selezione delle Autonomie scolastiche è stata effettuata in modo che quest'ultime fossero rappresentative del reale peso percentuale degli Istituti presenti per ogni distretto, all'interno della stessa provincia. Nello specifico sono state individuate 31 Autonomie scolastiche che potessero rappresentare geograficamente i distretti per provincia della regione Sardegna, tenendo conto del peso con il quale ciascun distretto contribuisce alla popolazione scolastica complessiva.

I primi contatti con il campione individuato sono avvenuti mezzo e-mail il 02 novembre 2021 (Protocollo n° 0012936 del 26/10/2021 della Direzione Generale della Pubblica Istruzione, servizio politiche scolastiche). Successivamente si è provveduto ad attivare reiterati contatti telefonici nel periodo compreso tra il 02/11/2021 e il 19/01/2022. Durante i contatti intercorsi per lo più con i Dirigenti scolastici o con il Direttore dei servizi generali e amministrativi, oltre ad esporre la natura e l'oggetto della valutazione, è stata predisposta una calendarizzazione per l'incontro virtuale con i Referenti dei progetti Tutti a Iscol@, individuali quali testimoni privilegiati per l'indagine qualitativa.

Durante questa fase si è reso necessario sostituire alcune Autonomie scolastiche con altre dello stesso distretto della provincia di appartenenza per varie motivazioni, quali: indisponibilità dell'istituzione nel partecipare all'indagine; difficoltà di presa contatti con il personale incaricato del progetto; elevata presenza di turnover negli organismi dirigenziali dell'Istituto e difficoltà legate al reperimento dei dati. Per tale ragione, sono state effettuate 10 sostituzioni sul totale complessivo di 31 Istituzioni scolastiche del sottocampione per i casi di studio. Oltre a ciò sono stati necessari dei posticipi rispetto all'appuntamento concordato con i Referenti del progetto (n°=4). Le sostituzioni hanno obbligato a rendere la rappresentatività delle province meno coincidente con il peso percentuale effettivo, senza, tuttavia, alterare del tutto la composizione. Le interviste sono state somministrate a un Dsga, 6 Dirigenti scolastici e i restanti 23 erano docenti referenti del progetto.

I due grafici propongono il rapporto tra peso percentuale reale (percentuale di istituti con i quali la provincia contribuisce all'universo regionale) e peso nel campione qualitativo definitivo (percentuale di istituti rappresentato dalle scuole comprese nel campione di ogni provincia rispetto al totale del campione).

Grafico 1A: Peso in percentuale delle istituzioni totali delle singole province in relazione al numero totale delle istituzioni.

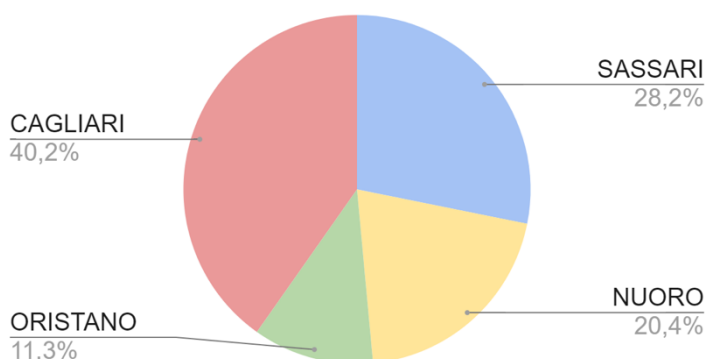
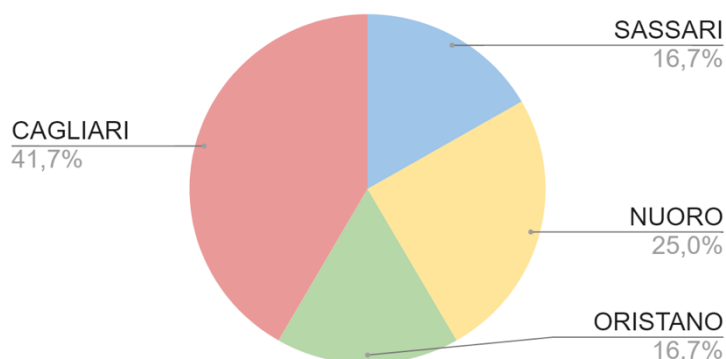


Grafico 1B: Peso in percentuale delle istituzioni totali del campione delle singole province in relazione al numero totale



Mettendo a confronto il Grafico 1A e 1B, si evince una sufficiente adeguatezza della rappresentatività geografica per provincia del campione. Informazioni sull'effettiva rappresentatività si ottengono confrontando i due grafici. Nello specifico la provincia di Sassari è sotto-rappresentata nel nostro campione al 16,7% (peso reale percentuale: 28,2%); la provincia di Cagliari 41,7% è adeguatamente rappresentata (peso reale percentuale: 40,2%); la provincia di Nuoro: 25%

(peso reale percentuale: 20,4%) e la provincia di Oristano: 16,7% (peso reale percentuale: 11,3%) hanno una certa sovrarappresentazione.

Provincia di Sassari

Approfondendo il caso limite di Sassari si può vedere quanto segue:

Grafico 2A: Peso percentuale delle istituzioni del distretto di Sassari in relazione alla totalità delle istituzioni

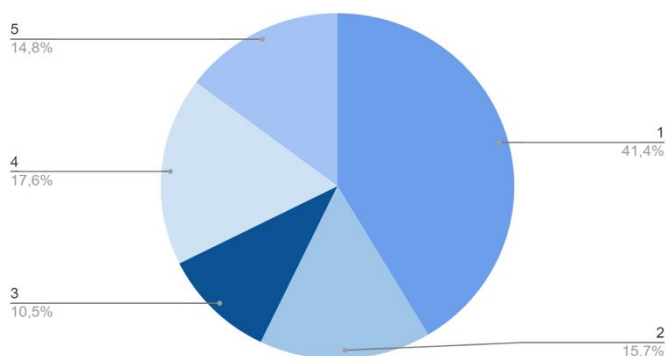
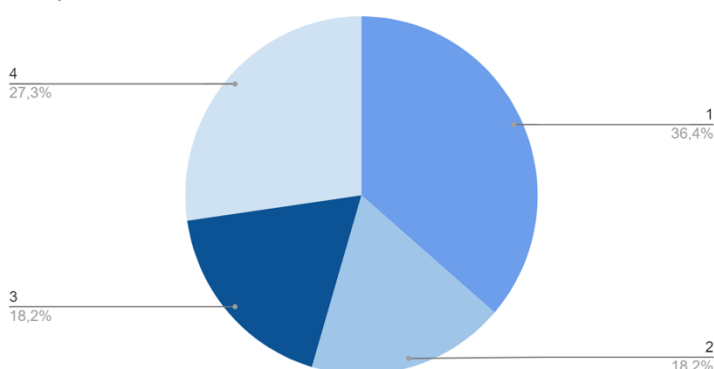


Grafico 2B: Peso percentuale delle istituzioni di Sassari del campione



Confrontando il grafico 2A e 2B, in riferimento alla provincia di Sassari si evince che il distretto n° 5 della suddetta provincia non è rappresentato all'interno del nostro campione, mentre il distretto n° 1 (36,4%) e distretto n° 2 (18,2%) sono rappresentati abbastanza fedelmente rispetto al peso percentuale che quei distretti rivestono rispetto alla totalità degli istituti della provincia di Sassari. Il distretto n° 3 (18,1%) del nostro campione è sovrarappresentato rispetto alla totalità degli Istituti che vi appartengono (10,4%), così come il distretto n° 4 (27,3%) rispetto alla totalità degli istituti presenti in quel distretto (17,6%).

La tabella mostra i dati relativi ai singoli distretti nel dettaglio.

Tab.2: La numerosità delle Istituzioni relative alla Provincia di Sassari

Provincia	Codice Distretto	Numerosità Istituzioni scolastiche	Numerosità Istituzioni scolastiche Campione	Percentuale del Distretto sul totale di Provincia	Percentuale del Distretto Campione sul totale di Provincia
Sassari	1	87	4	41,43	36,36
	2	33	2	15,71	18,18
	3	22	2	10,48	18,18
	4	37	3	17,62	27,27
	5	31	0	14,76	0

Provincia di Nuoro

Per quanto riguarda la provincia Nuoro, confrontando il grafico 3A e 3B si evince che i distretti n° 10 e n° 11 della suddetta provincia non sono rappresentati all'interno del nostro campione, mentre il distretto n° 6 (16,67%) risulta sovrarappresentato nel nostro campione rispetto alla percentuale, con la quale gli Istituti che appartengono al distretto contribuiscono alla totalità della provincia. I distretti n° 7 (33,3%) e n° 9 (33,3%) sono sovrarappresentati nel nostro campione, mentre il distretto n° 8 (16,7%) è rappresentato abbastanza fedelmente.

Grafico 3A: Peso percentuale delle istituzioni totali del distretto di Nuoro in relazione al numero totale delle istituzioni

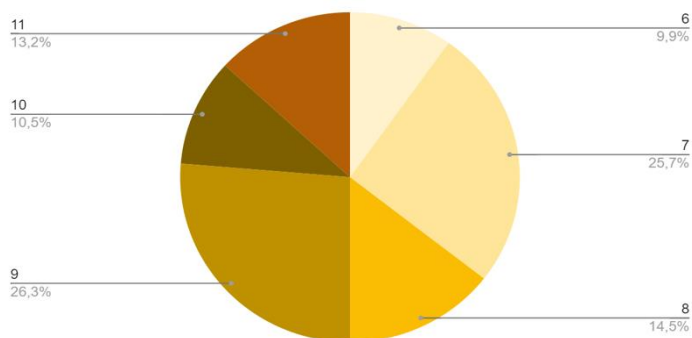
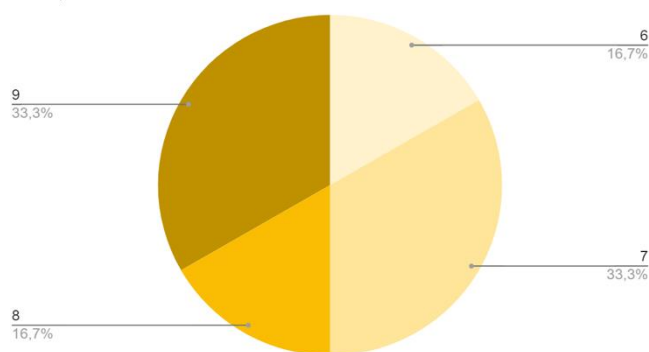


Grafico 3B: Peso percentuale delle istituzioni di Nuoro del campione



Anche in questo caso la tabella può offrire nel dettaglio la numerosità e la percentuale delle Istituzioni Scolastiche per ciascun Distretto di Nuoro.

Tab. 3: La numerosità delle Istituzioni relative alla Provincia di Nuoro

Distretto	Codice Distretto	Numerosità Istituzioni scolastiche	Numerosità Istituzioni scolastiche Campione	Percentuale del Distretto sul totale di Provincia	Percentuale del Distretto Campione sul totale di Provincia
Nuoro	6	15	1	9,87	16,67
	7	39	2	25,66	33,33
	8	22	1	14,47	16,67
	9	40	2	26,32	33,33
	10	16	0	10,53	0
	11	20	0	13,16	0

Provincia di Oristano

Confrontando il grafico 4A e 4B, in riferimento alla provincia di Oristano si evince che il distretto n° 15 della suddetta provincia non è rappresentato all'interno del nostro campione, mentre i distretti n° 12 (25%) e n° 13 (25%) sono sovrarappresentati rispetto al peso percentuale che hanno sulla totalità degli istituti che appartengono alla Provincia. Il distretto n° 14 (50%) soffre un po' di sottorappresentazione nel nostro campione.

Grafico 4A: Peso percentuale delle istituzioni totali del distretto di Oristano in relazione al numero totale delle istituzioni

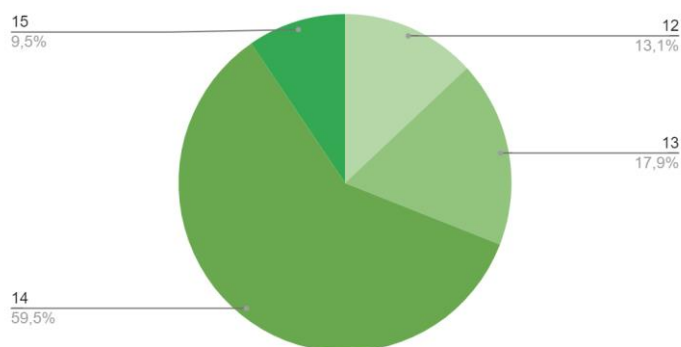
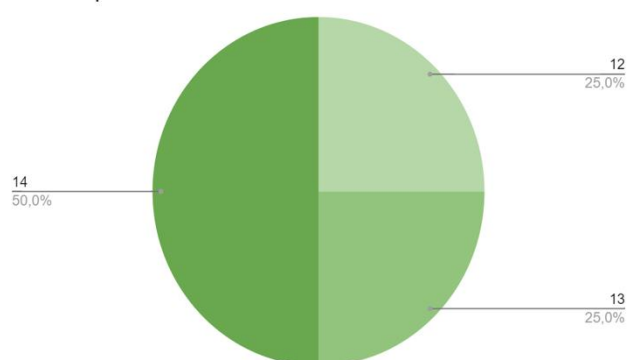


Grafico 4B: Peso percentuale delle istituzioni di Oristano del campione



La Tabella di seguito, esplicita i grafici, evidenziando la numerosità e la percentuale delle Istituzioni Scolastiche per ciascun Distretto di Oristano.

Tab. 4: La numerosità delle Istituzioni relative alla Provincia di Oristano

Distretto	Codice Distretto	Numerosità Istituzioni scolastiche	Numerosità Istituzioni scolastiche Campione	Percentuale del Distretto sul totale di Provincia	Percentuale del Distretto Campione sul totale di Provincia
Oristano	12	11	1	13,1	25
	13	15	1	17,86	25
	14	50	2	59,52	50
	15	8	0	9,52	0

Provincia di Cagliari

Grafico 5A: Peso percentuale delle istituzioni totali del singolo distretto in relazione al numero totale delle istituzioni

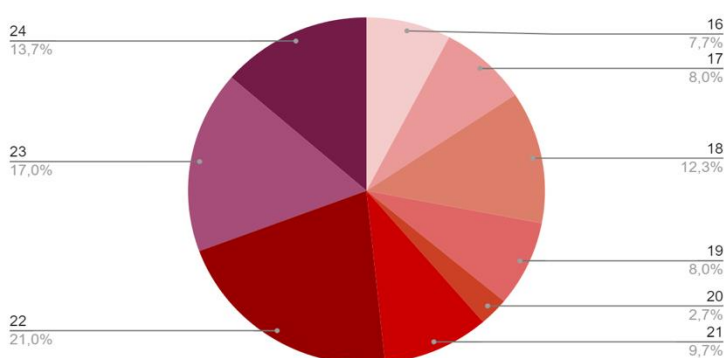
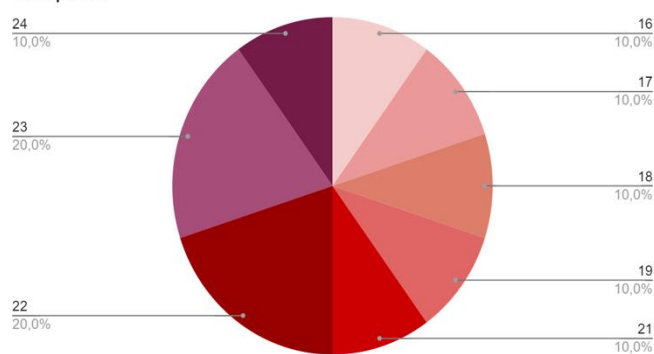


Grafico 5B: Peso percentuale delle istituzioni di Cagliari del campione



Relativamente alla provincia di Cagliari, se si confrontano i grafici 5A e 5B, si rileva come il distretto n° 20 della suddetta provincia non sia rappresentato all'interno del nostro campione, mentre gli altri distretti del campione n° 16 (10%); n° 17 (10%); n° 18 (10%); n° 19 (10%), n° 21 (10%); n° 22 (20%); n° 23 (20%) e n° 24 (10%) sono rappresentati abbastanza fedelmente nel nostro campione.

Per rendersi conto del peso numerico e percentuale delle Istituzioni presenti sul territorio di Cagliari si può osservare la tabella riportata di seguito.

Tab. 5: La numerosità delle Istituzioni relative alla Provincia di Cagliari

Provincia	Codice Distretto	Numerosità Istituzioni scolastiche	Numerosità Istituzioni scolastiche Campione	% del Distretto sul totale di Provincia	% del Distretto Campione sul totale di Provincia
Cagliari	16	23	1	7,67	10
	17	24	1	8	10
	18	37	1	12,33	10
	19	24	1	8	10
	20	8	0	2,67	0
	21	29	1	9,67	10
	22	63	2	21	20
	23	51	2	17	20
	24	41	1	13,67	10

In conclusione è possibile affermare che rappresentatività risulta, dunque, più adeguata per provincia che per singolo distretto. Di seguito si elencano le Autonomie scolastiche che hanno partecipato all'indagine qualitativa di approfondimento sui casi di studio.

Tab. 6: Le Autonomie scolastiche coinvolte nell'indagine qualitativa

Autonomia scolastica	Denominazione	N° Dis	Comune	Provincia
ISTITUTO COMPRENSIVO	ISTITUTO COMPRENSIVO N.2 PORTO TORRES	1	Porto Torres	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	ISTITUTO COMPRENSIVO S.FARINA	1	Sassari	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	ISTITUTO COMPRENSIVO LATTE DOLC	1	Sassari	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	ISTITUTO COMPRENSIVO N. 1 PORTO TORRES	1	Porto Torres	Sassari
ISTITUTO SUPERIORE	ISTITUTO ISTRUZI. SUPERIORE ENRICO FERMI	2	Alghero	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	ISTITUTO COMPRENSIVO ITTIRI	2	Ittiri	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	I. C. PIAZZA DELLA LIBERTA'-TEMPIO	3	Tempio Pausania	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	I.C. PERFUGAS - SEBASTIANO SATTA	3	Perfugas	Sassari
ISTITUTO COMPRENSIVO	ARZACHENA N. 2	4	Arzachena	Sassari
LICEO SCIENTIFICO	LICEO SCIENTIFICO STATALE LORENZO MOSSA	4	Olbia	Sassari
IST. TEC. COMMERCIALE	AMM/VO PER IL TURISMO D. PANEDDA	4	Olbia	Sassari
ISTITUTO SUPERIORE	IIS - "S. SATTA" MACOMER	6	Macomer	Nuoro
IST. TEC. COMMERCIALE	ITC/1 "G.P. CHIRONI" NUORO	7	Nuoro	Nuoro
ISTITUTO COMPRENSIVO	I.C. DORGALI - "G. M. GISELLU"	7	Dorgali	Nuoro

ISTITUTO COMPENSIVO	SINISCOLA 2 - SA SEDDA	8	Siniscola	Nuoro
I.P. SERV. ALB. E RIST.	IPSAR - TORTOLI'	9	Tortoli	Nuoro
ISTITUTO COMPENSIVO	LANUSEI	9	Lanusei	Nuoro
ISTITUTO COMPENSIVO	I.C. GHILARZA	12	Ghilarza	Oristano
ISTITUTO SUPERIORE	I.I.S. "G. A. PISCHEDDA"	13	Bosa	Oristano
ISTITUTO SUPERIORE	ISTITUTO TECNICO "LORENZO MOSSA"	14	Oristano	Oristano
ISTITUTO SUPERIORE	I.I.S. "DON D. MELONI"	14	Oristano	Oristano
ISTITUTO SUPERIORE	"MARCONI - LUSSU" SAN GAVINO M.LE	16	S. Gavino Monr.	Cagliari
ISTITUTO SUPERIORE	I.I.S. "G.ASPRONI" IGLESIAS	17	Iglesias	Cagliari
ISTITUTO COMPENSIVO	I. C . "V.ANGIUS" - PORTOSCUSO	18	Portoscuso	Cagliari
ISTITUTO COMPENSIVO	SENOBBI'	19	Senorbi	Cagliari
ISTITUTO COMPENSIVO	SERRAMANNA	21	Serramanna	Cagliari
ISTITUTO COMPENSIVO	ELMAS "MONS. SABA"	22	Elmas	Cagliari
ISTITUTO SUPERIORE	I.I.S. "BACAREDDA-ATZENI" CAGLIARI	22	Cagliari	Cagliari
ISTITUTO COMPENSIVO	ISTITUTO COMPENSIVO SU PLANU	23	Selargius	Cagliari
IST. TEC. INDUSTRIALE	I.T.I. STATALE "DIONIGI SCANO"	23	Monserato	Cagliari
ISTITUTO COMPENSIVO	I.C SINNAI N.1	24	Sinnai	Cagliari

Il percorso di individuazione delle categorie e delle sottocategorie basato sulle informazioni raccolte tramite interviste è stato complesso ed è stato effettuato attraverso un rigoroso processo di confronto guidato dalla definizione di precisi criteri di lavoro.

L'approccio utilizzato è stato quello del *framework method*, ossia un approccio sistematico e flessibile all'analisi dei dati qualitativi (Gale et al., 2013).

Le categorie individuate, sono emerse dalla lettura e rilettura delle evidenze raccolte e da confronti tra più esperti, in una logica di triangolazione ripetuta. L'analisi dei dati qualitativi ha seguito un approccio bottom-up, attraverso un percorso esplorativo delle risposte alle domande aperte del questionario.

La metodologia utilizzata ha previsto l'individuazione di criteri interpretativi condivisi per analizzare la variabilità dei differenti punti di vista e la multidimensionalità dei fattori derivati dalla tematica oggetto d'indagine.

Il lavoro di categorizzazione delle interviste si è concretizzato nella lettura ripetuta del corpus del testo che ha permesso di evidenziare, per ogni area di interesse dell'intervista, le tematiche ricorrenti. Queste tematiche, aggregate per macroaree, hanno generato l'emersione di un primo insieme di categorie e, in seguito, la definizione di sottocategorie ancor più dettagliate. È stato così possibile revisionare il modello con integrazioni, accorpamenti e modifiche che potessero contribuire a garantirne l'affidabilità.

Di seguito viene condotta l'analisi e approfondita la struttura categoriale emersa dall'analisi del corpus delle interviste. L'ordine delle categorie presentate non si costituisce come ordine gerarchico e non è rappresentativo della numerosità delle occorrenze interne alle categorie.

Nel presentare ciascuna macroarea si darà conto prima delle categorie e relative sottocategorie che la compongono, poi verranno presentate le evidenze con le relative occorrenze insieme alle frequenze e al loro peso percentuale per la tipologia di risposta.

5.1 L'ANDAMENTO AMMINISTRATIVO

La Macroarea *Andamento amministrativo* ricostruisce il rapporto con la Regione. Al suo interno sono state individuate due categorie: Punti di forza e Criticità, che a loro volta consentono di individuare un insieme di sottocategorie ed evidenze, emerse in riferimento all'area di interesse dell'intervista finalizzata ad indagare il rapporto fra l'Autonomia scolastica e la Regione durante il programma Tutti a Iscol@.

Tab. 7: Categorizzazione - Macroarea Andamento Amministrativo

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
1.Andamento amministrativo	1.1 Punti di forza	1.1.1 <i>Disponibilità e supporto</i> 1.1.2 <i>Puntualità erogazione contributi</i> 1.1.3 <i>Responsività</i> 1.1.4 <i>Strutturazione del bando</i>
	1.2 Criticità	1.2.1 <i>Scarsa responsività</i> 1.2.2 <i>Gestione piattaforma online</i> 1.2.3 <i>Ritardi erogazione contributi</i> 1.2.4 <i>Ritardi avvio progetto</i> 1.2.5 <i>Strutturazione del bando</i> 1.2.6 <i>Burocrazia</i>

5.1.1 Punti di forza

Nello specifico all'interno della categoria *Punti di forza*, la sottocategoria *Disponibilità e supporto* fa riferimento al supporto percepito nella risoluzione dei problemi e alla disponibilità dimostrata dagli uffici regionali.

Tra le 21 Autonomie scolastiche che hanno evidenziato punti di forza, 12 rispondenti (57,14%) hanno sottolineato, nelle loro risposte, punti di forza rispetto all'andamento amministrativo.

"Gli uffici regionali sono sempre disponibili, quando abbiamo bisogno ci sono dei referenti pronti a guidarci per qualsiasi difficoltà che può emergere nel progetto", oppure "riuscivano a risolvere le problematiche con massima disponibilità".

La sottocategoria *Puntualità nell'erogazione dei contributi* emerge in 5 interviste (23,81%) che evidenziano come:

"Allora per quanto riguarda l'acconto sono velocissimi ed è una cosa positiva avere il 90% subito perché avere l'acconto ci permette di pagare volta per volta gli esperti esterni".

La sottocategoria *Responsività* fa riferimento alla capacità di rispondere in modo tempestivo ed adeguato alle richieste delle Autonomie scolastiche; nello specifico 9 rispondenti (42,86%) affermano che:

"Ci hanno dato sempre risposte tempestive rispetto a richieste di chiarimento" oppure "Sono abbastanza disponibili, abbiamo chiamato diverse volte il numero verde o abbiamo mandato delle mail e ci hanno risposto subito".

La sottocategoria *Struttura del bando* è emersa in 5 interviste (23,81%), all'interno della quale i rispondenti hanno così descritto il bando e la sua strutturazione in termini positivi:

"All'interno del bando la progettazione era già delineata, si trattava di scegliere le varie linee: linea A, B, C quindi questo è il punto di forza".

5.1.2 Criticità

Per ciò che riguarda la Categoria *Criticità* dell'andamento amministrativo, i rispondenti totali sono stati 27. Tra questi 8 (il 29,63%) hanno fatto affermazioni in linea con la sottocategoria *Scarsa tempestività nelle risposte*, come:

"C'è difficoltà nelle risposte, scarsa tempestività e scarsa conoscenza della realtà della scuola".

10 rispondenti invece (37,04%) dichiarano criticità rispetto alla *Gestione della piattaforma online*, dichiarando:

"Nel momento in cui dobbiamo fare i rendiconti ci troviamo davanti a una serie di software a fine mese con cui abbiamo avuto molte difficoltà perché si bloccano i calendari, non si riuscivano a caricare i dati; per quanto riguarda la documentazione è complesso gestirla soprattutto per quanto riguarda poi la trasmissione alla Regione perché dobbiamo caricarla nella piattaforma".

La sottocategoria *Ritardi nell'erogazione* dei contributi è quella maggiormente riscontrabile nel corpus delle interviste, infatti 14 rispondenti (51,85%) hanno dichiarato:

"Per il saldo sono un pochino meno celeri, per il 18-19 ancora non lo abbiamo ricevuto"

oppure

"in relazione ai pagamenti arrivano tardissimo e alcuni insegnanti non vogliono più venire".

All'interno della sottocategoria *Ritardo nell'avvio del progetto*, 11 intervistati (40,74%) affermano che:

"ragionano per anno solare e quindi le attività iniziavano molto tardi, ci costringevano a delle rincorse di fine anno. Abbiamo avuto corsi iniziati ad aprile per finire entro maggio; due mesi scarsi per finire le attività".

Sono emerse alcune criticità in riferimento alla *Struttura del bando*, in special modo 5 rispondenti (18,52%) hanno dichiarato:

“Non era inserito un sistema di valutazione che potevamo utilizzare”

oppure

“per la linea A e la linea C non era possibile fare dei contratti ben definiti, ma solo di collaborazione”.

Infine la sottocategoria *Burocrazia* fa riferimento alle criticità burocratiche incontrate dalle Autonomie scolastiche, nello specifico 9 intervistati (33,33%) riferiscono:

“la rendicontazione e la gestione amministrativa è faticosa, io ormai è da anni che me ne occupo e trovo che sia un po’ troppo macchinosa. Richiede un impegno notevole”

oppure

“la difficoltà è stata partire e non avere a disposizione la modulistica (il registro e tutti gli atti) che poi fanno parte del fascicolo del progetto la cui compilazione non perfetta può portare a delle decurtazioni”.

5.2 ATTORI COINVOLTI NEL PROGETTO

La seconda macroarea individuata nel lavoro di categorizzazione riguarda gli *Attori coinvolti nel progetto*, ovvero gli alunni delle scuole primarie, secondarie di I e II grado delle Autonomie scolastiche partecipanti al programma Tutti a lscol@.

Tab. 8: Categorizzazione - Macroarea Attori coinvolti nel progetto

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
2. Attori coinvolti nel progetto	2.1 Criteri di selezione	2.1.1 Disagio familiare 2.1.2 Disagio socioeconomico 2.1.3 Difficoltà negli apprendimenti o condizioni di certificazione 2.1.4 Scarso rendimento 2.1.5 Difficoltà di classe 2.1.6 Alunni rischio abbandono 2.1.7 Nessun criterio 2.1.8 Adesione volontaria

5.2.1 Criteri di selezione

La categoria *Criteri di selezione* fa riferimento alla tipologia di criterio utilizzato per individuare gli alunni destinatari degli interventi; a questo corpus di domande hanno potuto dare una risposta 23 intervistati. Nello specifico in 3 Autonomie scolastiche (13,04%) i docenti hanno individuato gli alunni con *Disagio familiare*. Gli intervistati affermano che:

“Per alcuni non era il rendimento scolastico il problema, ma le attività pomeridiane hanno consentito di tenerli più lontani da ambienti familiari problematici”;

Altre 3 (13,04%) hanno invece individuato come criterio il *Disagio socio-economico* e dichiarando:

“abbiamo selezionato alunni con situazioni socio-culturali disagiate”.

La maggioranza del campione ha optato come criterio per la selezione degli alunni sulla *Difficoltà negli apprendimenti e/o le condizioni di certificazione*. Infatti 14 intervistati (60,86%) rivelano:

“Sono stati coinvolti solo gli alunni in difficoltà negli apprendimenti, l'individuazione degli alunni che hanno preso parte al progetto è avvenuta primariamente tra gli studenti con particolari fragilità quindi alunni con bisogni educativi speciali o certificati. Si sono aggiunti anche alunni su segnalazione di docenti che presentavano difficoltà di studio autonomo”

oppure

“Soprattutto per la linea ascolto e supporto, abbiamo selezionato in automatico tutti i ragazzi con bisogni educativi speciali, disturbi specifici dell'apprendimento e con disabilità”.

Un altro criterio di selezione è rappresentato dallo *Scarso rendimento* degli alunni.

In 4 Autonomie scolastiche (17,39%) si afferma di aver selezionato gli alunni destinatari dell'intervento in base al rendimento scolastico, nello specifico dichiarano:

“Abbiamo selezionato i ragazzi che mostravano delle carenze da recuperare sia di italiano che di matematica come consigliava lo stesso bando”.

Ulteriori 4 intervistati (17,39%) hanno utilizzato come criterio di selezione le *Difficoltà di classe*; affermando di aver dunque di essersi concentrati sulle caratteristiche del gruppo piuttosto che sui singoli:

“abbiamo concentrato l'azione di Tutti a Iscol@ verso quelle classi più numerose dove ovviamente ci possono essere più problemi”.

Hanno optato per l'*Adesione volontaria* invece 5 istituti (21,73%), sostenendo che:

“Per quanto riguarda i laboratori abbiamo preparato delle lettere da spedire alle famiglie dove si spiegava il progetto e nella parte finale si chiedeva l'inserimento del proprio figlio nel laboratorio. Una sorta di patto di corresponsabilità anche per la frequenza”.

Dei 23 rispondenti totali alla categoria *Criteri di selezione dei destinatari coinvolti nei progetti*, solo in 2 Autonomie scolastiche (8,69%) dichiarano di aver scelto gli *Alunni a rischio abbandono*:

“abbiamo selezionato i ragazzi a rischio abbandono o quelli che avevano una frequenza irregolare”.

Infine 3 rispondenti (13,04%) dichiarano di non aver utilizzato *Nessun criterio di selezione*, affermando che:

“non possiamo utilizzare un criterio, lavoriamo invece sul coinvolgimento e sulla motivazione iniziale, quando parte un progetto quello che si fa è cercare di convocare ufficialmente, un comunicato stampa, informare i genitori e presentiamo il progetto”.

5.3 LE AZIONI MESSE IN ATTO

La *macroarea Azioni*, fa riferimento all’insieme di interventi che le Autonomie scolastiche hanno messo in campo nella realizzazione del programma Tutti a Iscol@ in base alla linea di intervento da loro scelta. All’interno del corpus dell’intervista le domande circa le azioni specifiche utilizzate in fase operativa vertevano anche sugli interventi precedenti al programma Tutti a Iscol@ contro la dispersione scolastica.

Tab. 9: Categorizzazione - Macroarea Azioni

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
3. Azioni	3.1 Interventi Precedenti	3.1.1 Certificazioni linguistiche 3.1.2 Corsi per docenti 3.1.3 Laboratori 3.1.4 Potenziamento competenze di base 3.1.5 Recupero e sostegno 3.1.6 Sportello psicologico 3.1.7 Azioni finalizzate all’inclusione
	3.2 Linea A	3.2.1 Lavoro individuale con intervento personalizzato 3.2.2 Potenziamento degli apprendimenti 3.2.3 Supporto attività scolastiche 3.2.4 Attività laboratoriali
	3.3 Linea B	3.3.1 Attività laboratoriali
	3.4 Linea C	3.4.1 Sportello di ascolto e supporto psicologico 3.4.2 Interventi con le famiglie 3.4.3 Intervento pedagogico 3.4.4 Attività laboratoriali sulle competenze 3.4.5 Osservazione gruppo classe e attività mirate 3.4.6 Interventi con docenti/consigli di classe 3.4.7 Intervento di mediazione culturale
	3.5 Metodologia	3.5.1 Peer tutoring 3.5.2 Lezioni frontali 3.5.3 Cooperative learning 3.5.4 Lavoro a piccoli gruppi 3.5.5 Laboratori

		3.5.6 Intervento individuale
--	--	------------------------------

5.3.1 Azioni interventi precedenti

Nello specifico del campione totale hanno risposto alla categoria *Azioni interventi precedenti* 20 Autonomie scolastiche. Di queste, la maggioranza ha optato per attività di tipo laboratoriale, infatti gli intervistati di 9 istituti (45%) dichiarano:

“Erano attività variegate, si poteva intervenire sia a livello di curricolo sia a livello extracurricolare con progettazioni inerenti al potenziamento dell’offerta formativa. Avevamo attivato corsi di teatro e corsi di fotografia aggiuntivi rispetto alla didattica curricolare”

oppure

“Abbiamo erogato piccoli corsi di inglese, di informatica e digitalizzazione proprio per cercare di diffondere competenze digitali e di cittadinanza”.

Molti interventi effettuati precedentemente al programma Tutti a Iscol@ prevedevano iniziative per il Recupero e sostegno agli apprendimenti, in 6 istituti (30%) i rispondenti affermano:

“abbiamo attivato il progetto “recupero promozione successo scolastico” che in realtà prevede tutta una serie di azioni durante tutto l’anno scolastico di supporto e sostegno agli apprendimenti per i ragazzi che sono un po’ in difficoltà, con interventi che spaziavano dal corso di recupero allo sportello didattico”.

In 6 Autonomie scolastiche (30%) sono stati proposti programmi sulla dispersione scolastica tramite Azioni finalizzate all’inclusione. Nello specifico:

“Abbiamo attivato dei progetti in verticale che migliorano anche le relazioni umane e non solo le competenze disciplinari e mirano all’inclusione degli alunni”.

Il potenziamento delle competenze di base è stata un’azione scelta e resa operativa all’interno di 5 istituti (25%) tramite, come dichiarano i rispondenti:

“progetti PON e anche progetti di fondazione Sardegna, alcuni erano finalizzati al recupero e al potenziamento delle abilità linguistiche, logico matematiche e delle lingue straniere”.

Lo Sportello psicologico è stato attivato in 3 istituti (15%) e prevedeva azioni specifiche come:

“incontri con la psicologa per formazione alle famiglie, di supporto alla genitorialità e sportello di ascolto per gli alunni”.

Infine solo un istituto (5%) ha attivato *Corsi per docenti*, mentre un altro ha proposto corsi finalizzati al raggiungimento delle *Certificazioni linguistiche*.

5.3.2 Azioni Linea A

Rispetto alla macroarea Azioni, la categoria *Azioni Linea A*, ovvero la linea didattica, si fa riferimento all'insieme di interventi messi in campo nell'attuazione del programma. Gli interventi erano progettati anche in base alla scelta della disciplina curricolare oggetto dell'intervento (italiano, matematica, italiano e matematica). Questa Linea è stata scelta da 25 istituti sulla totalità del nostro campione (n=31); nella maggioranza dei casi si è concentrata su azioni mirate al *Potenziamento degli apprendimenti*.

In 13 istituti (52%) gli intervistati dichiarano di aver attivato:

“per quanto riguarda la didattica degli interventi sia all'interno della classe che per piccoli gruppi, degli interventi di recupero di alcune competenze, a volte di alcune conoscenze, ma in generale soprattutto sul metodo di studio, sulle capacità di elaborazione, per rinforzare e potenziare alcune competenze”

oppure

“laboratori in piccoli gruppi, attività di supporto per migliorare le competenze di base, attività individuali e di gruppo di supporto allo studio (sportello didattico) in cui gli studenti si prenotano da soli o in piccoli gruppi e vengono seguiti nel recupero di una spiegazione che magari non è stata compresa oppure nel recupero di esercizi oppure laboratori di approfondimento per il recupero di competenze linguistiche e logico-matematiche”.

Altre azioni della Linea didattica miravano al *Supporto alle attività didattiche*, attivato da 4 istituti (16%) attraverso:

“Il coinvolgimento della classe nel tempo in cui era presente anche il docente della linea didattica che era di supporto al docente curricolare tramite attività personalizzate per gli alunni in difficoltà, ma anche azioni di recupero, potenziamento, preparazione alle verifiche, in sinergia con le attività didattiche”.

Sono stati attivati inoltre dei *Laboratori*, incentrati sulle competenze di base e sul potenziamento e recupero degli apprendimenti. 3 istituti (12%) affermano:

“Abbiamo fatto attività laboratoriali, come laboratori di scrittura per la linea di italiano e laboratori di matematica per la linea A2”.

Azioni che prevedevano un *Lavoro individuale con intervento personalizzato* sono state messe in atto da 4 Autonomie scolastiche (16%), come:

“attività di recupero individuale, di supporto allo studio e attività di tutoring per il recupero delle competenze”.

5.3.3 Azioni Linea B

Le Azioni specifiche per la Linea B fanno riferimento soprattutto ad attività di tipo laboratoriale. Infatti tutti gli 11 rispondenti che hanno attivato la Linea B all'interno del proprio istituto affermano di aver messo in campo delle azioni di tipo laboratoriale molto diversificate per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, con dichiarazioni come:

“Noi abbiamo scelto una linea laboratoriale improntata all'innovazione quindi utilizzo dei droni, robotica, intelligenza artificiale poi siccome abbiamo anche il nautico abbiamo fatto anche dei corsi di vela, abbiamo un porticciolo turistico e un circolo nautico”.

Oppure

“Abbiamo fatto teatro relativo al linguaggio non verbale ed altri laboratori come quelli tecnologici”.

Nello specifico alcuni interventi prevedevano l'utilizzo del coding, la produzione di contenuti digitali, attività di teatrali e creative, ma anche manuali e di conoscenza della lingua sarda minoritaria. In generale un ampio ventaglio di azioni e aree di intervento dalle quali scegliere.

5.3.4 Azioni della Linea C

Infine per ciò che riguarda le *Azioni della Linea C*, quest'ultima è stata scelta da 21 rispondenti, di cui 17 (80,95%) affermano di aver attivato lo *Sportello di ascolto e supporto psicologico*, in alcuni casi rivolto soprattutto agli alunni e in altri casi aperto anche alle famiglie e al personale interno alla scuola.

I rispondenti hanno riportato:

“Abbiamo lo sportello psicologico per le famiglie e in questo è una figura che è di supporto, ci aiuta a gestire casi complessi come episodi di bullismo o cyberbullismo”.

oppure

“Abbiamo avuto tanti ragazzi, tante famiglie e anche tanto personale scolastico che si è rivolto allo sportello”.

Altre azioni specifiche prevedevano *Attività laboratoriali sulle competenze*. Tra gli 8 rispondenti (38,09%) emergono racconti come:

“Degli interventi mirati non tanto sulle competenze disciplinari, sempre per gruppi dedicati questa volta al mattino, sulla metacognizione, sul metodo di studio, quindi sulle competenze trasversali ad opera di uno dei tre esperti che avevamo”.

oppure

“Per il primo biennio sulla linea C azioni sul bullismo e cyberbullismo, mentre per il triennio abbiamo attivato azioni relative alla motivazione e orientamento alla gestione dello stress da esame”.

Altre azioni erano rivolte direttamente ai *Docenti e nei Consigli di classe*, 5 istituti (23,80%) hanno promosso attività come: “Azioni specifiche come teacher training ed incontri con i docenti” oppure “Corso rivolto ai docenti sullo stress da lavoro correlato” sostenendo come questo corso consentisse

“di focalizzare l’attenzione su più aspetti della vita della scuola e per imparare a controllare lo stress e quindi la propria situazione personale che comporta avere una relazione maggiormente positiva e proficua con i ragazzi”.

L’Intervento pedagogico è stato attivato da 4 Autonomie scolastiche (19,04%) con azioni come:

“Interventi della pedagoga tramite osservazioni sugli stili di apprendimento degli alunni e l’attivazione di laboratori di lettura”.

Altri 4 istituti (19,04%) hanno prediletto l’*Osservazione del gruppo classe con successive attività mirate*. Nello specifico i rispondenti dichiarano ad esempio:

“Per la linea C è proprio la psicologa che entra in classe e valuta quali sono le specificità, le difficoltà e fornisce un riscontro. Chiaramente è la psicologa che si interfaccia con i docenti e con il consiglio di classe e struttura gli interventi per risolvere le difficoltà emerse”.

Anche se in misura minore, 3 istituti (14,28%) hanno strutturato degli *Interventi per le Famiglie*, con azioni specifiche come: *“parent teacher e incontro con le famiglie”.*

In linea generale non emergono particolari modelli di introduzione e gestione della mediazione culturale, ma alcuni istituti hanno riportato l’importanza della figura del *“mediatore culturale”* e delle azioni che ha effettuato all’interno delle istituzioni scolastiche che hanno apportato un contributo sostanziale in termini di inclusività sia all’interno del gruppo classe che per l’intero istituto scolastico.

5.3.5 Metodologia

In riferimento alla categoria Metodologia, dei 28 rispondenti, la maggioranza, quindi 26 (92,85%) ha prediletto il *Lavoro a piccoli gruppi*, questo specialmente per la linea Didattica. Nello specifico tale metodologia viene descritta come:

“Lavorando in gruppi omogenei sia il docente aggiuntivo, sia il docente di affiancamento hanno avuto la possibilità di sperimentare nuove strategie di insegnamento più funzionali, in particolare l’attività coordinata ha visto l’utilizzo alternato di una grande varietà di strategie e di tecniche di apprendimento, tutte orientate a una trasmissione attiva, interattiva e sempre orientata a un modello di inclusività”.

oppure

“Abbiamo anche notato che in alcuni casi il fatto di aver lavorato in piccoli gruppi era un fattore importante, i docenti aggiuntivi davano questo tipo di apporto e capitava che portavano fuori un piccolo numero di alunni e si creava un legame più stretto fra alunno e docente”.

Altre metodologie attivate riguardano i *Laboratori*, 16 istituti (57,14%) hanno strutturato il loro intervento mediante attività laboratoriali di vario tipo e in base alla linea di intervento da loro scelta, come: *“Dei laboratori di supporto nelle ore di italiano e matematica, che erano stati programmati in orario curricolare”* oppure *“Abbiamo fatto dei laboratori, avevamo coinvolto due o tre classi della primaria nelle classi virtuali. Per esempio era stato fatto un bellissimo laboratorio sul valore della differenza e delle diversità, ciascuno era a casa propria e aveva contribuito, ed era stato costruito un*

video". Altre metodologie utilizzate sono il *Cooperative learning*, scelto da 3 istituti (10,71%) ovvero: "Apprendimento cooperativo nel piccolo gruppo", ma anche *Lezioni frontali* messe in atto da 2 istituti (7,14%) o *Peer tutoring* (3,57%).

5.4 I RISULTATI DEL PROGETTO

La successiva macroarea presa in considerazione fa riferimento ai *Risultati* del programma Tutti a Iscol@; distribuiti secondo categorie che prendono in considerazione sia i risultati attesi che quelli rilevati in base alla linea di interventi scelta.

Tab. 10: Categorizzazione - Macroarea Andamento Amministrativo

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
4. Risultati	4.1 Risultati attesi	4.1.1 Diminuzione tasso di abbandono scolastico 4.1.2 Incremento competenze 4.1.3 Miglioramento atteggiamento alunni 4.1.4 Diminuzione alunni con debito 4.1.5 Individuazione alunni con difficoltà 4.1.6 Sensibilizzazione famiglie
	4.2 Risultati Interventi precedenti	4.2.1 Miglioramento atteggiamento alunni 4.2.2 Miglioramento competenze 4.2.3 Miglioramento profitto 4.2.4 Riduzione alunni con debito
	4.3 Risultati Linea A	4.3.1 Maggiore interesse nelle attività didattiche 4.3.2 Miglioramento valutazione in uscita nella materia oggetto dell'intervento 4.3.3 Miglioramento prove Invalsi 4.3.4 Riduzione alunni con debito 4.3.5 Miglioramento competenze 4.3.6 Miglioramento valutazione italiano/matematica
	4.4 Risultati Linea B	4.4.1 Miglioramento apprendimenti 4.4.2 Collaborazione tra alunni 4.4.3 Cambiamento nella percezione del contesto scolastico 4.4.4 Maggiore entusiasmo e partecipazione alle attività scolastiche

	4.5 Risultati Linea C	4.5.1 Supporto percepito alunni/ docenti/familiari 4.5.2 Inclusione e socializzazione tra alunni 4.5.3 Maggiore partecipazione alle attività scolastiche 4.5.4 Intercettazione del disagio 4.5.5 Incremento autostima 4.5.6 Diminuzione del disagio percepito
	4.6 Altri risultati osservati	4.6.1 Aumento motivazione, autostima, autoefficacia 4.6.2 Migliore presa in carico degli alunni 4.6.3 Miglioramento complessivo nel rendimento 4.6.4 Riduzione tasso abbandono scolastico 4.6.5 Aumento collaborazione tra alunni 4.6.6 Aumento partecipazione attività scolastiche 4.6.7 Riduzione alunni con debito
	4.7 Grado di soddisfazione	4.7.1 Alunni 4.7.2 Insegnanti 4.7.3 Genitori

5.4.1 Risultati attesi

Alla categoria *Risultati attesi* i rispondenti totali sono stati 13. Di questi solo 5 (38,46%) si aspettavano dal programma un *Miglioramento nell'atteggiamento degli alunni* verso la scuola e le attività didattiche.

Alcuni dei rispondenti affermano:

“L'intento era avvicinare i ragazzi alla scuola”.

L'*incremento nelle competenze* invece costituisce uno dei risultati attesi più ricorrente. Gli intervistati di 6 istituti (46,15%) affermano:

“ci aspettavamo un miglioramento delle competenze e nel rendimento”.

oppure

“i risultati attesi erano un miglioramento delle competenze e un recupero e un rafforzamento delle competenze”.

Un altro risultato atteso dall'attivazione del programma Tutti a Iscol@ riguarda la *Diminuzione di alunni con debito*. 3 istituti (23,07%) affermano che:

“ridurre il numero di ragazzi con debito quindi volevamo che i ragazzi promossi a giugno fossero un numero più alto possibile”

Alcuni Istituti, in particolar modo 2 (15,38%) si prefiggevano anche una *Diminuzione dei tassi di abbandono*. In particolar modo affermando:

“Il nostro primo obiettivo era questo, quello che i ragazzi non lasciassero la scuola, quindi finissero l’anno”.

Infine un Istituto si aspettava che tramite queste azioni si riuscissero a sensibilizzare le famiglie tramite azioni di informazione e formazione, mentre un altro auspicava di intercettare le situazioni di disagio presenti all’interno della propria realtà scolastica.

5.4.2 Risultati raggiunti attraverso gli interventi precedenti

All’interno dell’intervista veniva richiesto anche di indicare quali erano i risultati raggiunti attraverso gli interventi precedenti al programma Tutti a Iscol@ contro la dispersione scolastica.

Dei 9 rispondenti totali, 5 di loro (55,55%) affermano che il risultato raggiunto riguarda il *Miglioramento delle competenze*.

All’interno di questa sottocategoria troviamo affermazioni come:

“Si osserva sia a livello qualitativo ma anche quantitativo un miglioramento, perché poi ti accorgi che comunque c’è un aumento delle competenze e delle abilità degli alunni”.

Inoltre, 2 istituti hanno riferito come risultato degli interventi precedenti il *Miglioramento del profitto*, nello specifico:

“ci sono state ricadute positive sui ragazzi sul livello di autostima con ricadute positive sul profitto scolastico”.

Infine un istituto riferisce un *Miglioramento nell’atteggiamento degli alunni verso le attività didattiche* e un altro una *Diminuzione degli alunni con debito formativo*.

5.4.3 Risultati Linea A

Sempre all’interno della macroarea *Risultati*, la categoria Risultati Linea A è specifica per quegli Istituti che hanno attivato la *Linea didattica*. I risultati emersi fanno riferimento soprattutto all’andamento del profitto e delle relative valutazioni. All’interno della categoria *Risultati Linea A* sono stati 20 i rispondenti; di questi 8 (40%) evidenziano un *Miglioramento nelle valutazioni in uscita nelle materie d’intervento*. Nello specifico:

“i ragazzi che hanno seguito in maniera costante il progetto hanno sicuramente avuto dei miglioramenti nel profitto”.

oppure

“Con gli scrutini finali abbiamo visto che i voti si sono riallineati”.

Un altro risultato riferito da 6 rispondenti (30%) riguarda il *Miglioramento generale delle competenze*, ovvero:

“I risultati senza dubbio di maggior evidenza si sono riscontrati soprattutto negli allievi dotati di scarsa autonomia e autostima. Miglioramenti evidenti si sono riscontrati anche negli alunni che necessitavano di una maggiore motivazione allo studio”

oppure

“La linea didattica ci aiuta molto al recupero degli apprendimenti, questo significa anche per i ragazzi vedere dei miglioramenti nelle competenze, recuperare in termini di autostima e quindi di motivazione anche alla frequenza scolastica”.

Gli incrementi sono stati descritti anche in termini di *Miglioramento nelle valutazioni di matematica e italiano*, ovvero nelle materie oggetto dell'intervento per la linea didattica. 6 rispondenti (30%) affermano:

“Soprattutto in queste due materie il numero di ragazzi a cui veniva lasciato un debito da recuperare era inferiore”.

oppure

“miglioramento dell'attenzione magari alle lezioni o un miglioramento dei risultati delle verifiche e così via, magari intervengono più, magari sono più presenti alle lezioni e partecipano, oppure lavorano meglio a casa. Quello che è palese è un miglioramento dei voti”.

Un *Maggiore interesse per le attività didattiche* è stato espresso da 4 scuole (20%). I relativi rispondenti affermano infatti che:

“Sì, c'erano stati dei miglioramenti a livello prettamente didattico. Più che misurabili a livello di voti, misurabili a livello di interesse, magari anche di portare a termine comunque l'attività all'interno dell'orario scolastico e concludere il compito che veniva assegnato”.

Un ulteriore risultato attribuito alle azioni della Linea didattica fa riferimento alla *Diminuzione degli alunni con debito*. Sono 3 istituti (15%) in cui gli intervistati dichiarano:

“Abbiamo rilevato una diminuzione del numero di ragazzi con debito alla fine dell'anno scolastico”

In altri 3 Istituti (15%) si segnala, invece, un *Miglioramento nelle prove invalsi*.

Gli intervistati dichiarano:

“Abbiamo assistito ad un miglioramento nelle prove invalsi”.

5.4.4 Risultati per la Linea B

In riferimento alla categoria *Risultati per la Linea B*, i rispondenti totali sono stati 8, di cui 3 (37,5%) dichiarano un *Miglioramento negli apprendimenti* in termini generali, come:

“si interviene su campo logico e matematico (linea b matematicoding) aiutava la capacità di programmare”.

Altre 3 Autonomie scolastiche (37,5%) dichiarano un *Cambiamento nella percezione* del contesto scolastico in termini positivi, come:

“le attività della linea B hanno fatto avvicinare i ragazzi alla scuola”.

La *Collaborazione fra alunni* è un altro risultato riscontrato da 2 (25%) istituti che hanno realizzato le azioni della Linea B. Gli intervistati affermano:

“le attività laboratoriali, come quelle teatrali hanno facilitato l’espressività e la comunicazione migliorando anche la parte relazionale e le relazioni fra gli alunni”.

Altre 2 Istituti scolastici (25%) riscontrano risultati positivi nell’*Incremento dell’entusiasmo degli alunni* alla partecipazione alle attività scolastiche dichiarando:

“è stato un progetto a cui gli alunni si sono affezionati ,erano coinvolti e motivati”.

5.4.5 Risultati per la Linea C

In riferimento alla categoria *Risultati per la Linea C*, i rispondenti totali sono 15; quest’ultimi hanno riscontrato come beneficio il *Supporto percepito* dagli alunni, ma anche dai docenti e dalle famiglie rispetto agli interventi promossi dal personale esterno quali psicologi, pedagogisti o mediatori culturali mediante varie metodologie d’intervento. Di questi, gli intervistati di 5 istituti (33,33%) riferiscono:

“I genitori potevano contare su una fonte di aiuto, quindi il supporto, abbattere la frustrazione, l’ansia e le paure, si è lavorato molto sulle emozioni e si è arrivati a maggiore serenità, dove la scuola non è solo luogo dell’apprendimento, ma anche un luogo dove si possano superare problematiche personali”.

Un altro risultato riscontrato è l’*Intercettazione del disagio negli alunni*, venuto alla luce in molti casi proprio grazie alle figure professionali esterne, che hanno reso possibile riconoscere ed intervenire in situazioni problematiche.

5 istituti (33,33%) lo confermano, affermando:

“Sono uscite fuori situazioni che nemmeno immaginavamo, alcune molto gravi, che se non ci fosse stato questo servizio non sarebbero mai venute a galla”.

oppure

“Un’azione di questo tipo a livello di classe ci permette anche di individuare alcune situazioni particolari a livello individuale”.

L'*Inclusione e la socializzazione*, secondo 2 Istituti (13,33%) rappresenta un risultato che è stato possibile raggiungere grazie all'intervento di ascolto e supporto. Gli intervistati, a tal proposito dichiarano:

"Nella mia classe ho notato che avevamo problemi di socializzazione e ho visto che è migliorato".

Altri 2 istituti (13,33%) riportano che questa tipologia di azioni ha contribuito all'*Aumento dell'autostima negli alunni*, generando ulteriori riscontri positivi.

Alcuni intervistati infatti affermano:

"A livello di autostima è importante e questo si ripercuote senz'altro sul rendimento scolastico".

Infine altri 2 istituti (13,33%) attribuiscono alle azioni della Linea C un effetto anche sulla *Partecipazione alle attività scolastiche* in termini generali, affermando:

"gli alunni intervengono di più, magari sono più presenti alle lezioni partecipate".

Altri Risultati osservati

Per concludere con le evidenze riferite alla macroarea dei Risultati, abbiamo intercettato all'interno del corpus dell'intervista anche ulteriori risultati che sono emersi e non sono attribuibili ad una singola linea di intervento, ma al programma Tutti a lscol@ nel suo complesso.

La categoria *Altri Risultati osservati* è emersa in 16 interviste.

Nello specifico 7 rispondenti (43,75%) dichiarano di aver assistito ad una *Riduzione dei tassi di abbandono scolastico*:

"abbiamo notato un abbassamento della dispersione scolastica"

oppure

"Si riesce a riallineare gli alunni che all'inizio hanno delle difficoltà e riescono poi a seguire tranquillamente".

Altri risultati riguardano la *Migliore presa in carico* degli studenti. 6 istituti (37,5%) dichiarano:

"Concretamente siamo riusciti a recuperare molti ragazzi che avevano delle difficoltà".

oppure

"Li abbiamo presi in carico dando loro risorse in più e loro hanno percepito che la scuola che si prende cura di loro e quindi è cresciuta la motivazione e la percezione di una scuola come luogo di maggior benessere".

Secondo 5 Autonomie scolastiche (31,25%), un altro risultato osservato riguarda l'*Aumento della motivazione, dell'autoefficacia e dell'autostima*. Gli intervistati infatti affermano che:

“Miglioramenti evidenti si sono riscontrati anche negli alunni che necessitavano di una maggiore motivazione allo studio. Il progetto ha permesso di superare i limiti dettati da timidezza e insicurezza”

oppure

“Il ragazzo acquisisce competenze anche di autostima, non solo professionali, questo nel corso del tempo tende a far capire al ragazzo l'importanza di sé stesso”.

Un ulteriore risultato riscontrato da 3 istituti (18,75%) è l'*Aumento della partecipazione*, ovvero:

“Con il fatto che avevamo insegnanti in più gli alunni seguivano più volentieri perché si sentivano più inclusi mentre prima si sentivano un po' esclusi perché rimanevano indietro”.

Altri 3 istituti (18,75%) riconoscono come effetto positivo l'*Aumento della collaborazione fra compagni*. Tra gli intervistati c'è chi afferma:

“La possibilità di lavorare in gruppi di due o tre ha consentito di stimolare con più decisione ed efficacia la competenza collaborativa. Alla conclusione dell'anno scolastico hanno dimostrato un miglioramento non solo limitato all'aspetto didattico ma anche sotto l'aspetto collaborativo”.

Altri 2 Istituti (12,5%) riferiscono un *Miglioramento complessivo nel rendimento scolastico*. Tra le dichiarazioni emerge:

“L'azione dei docenti è stata di supporto soprattutto in ragazzi con maggiori carenze sotto il profilo delle competenze di base. In questo modo abbiamo avuto modo di seguire con una maggiore incisività i ragazzi più fragili, abbiamo avuto anche un miglioramento nei risultati”.

Infine un Istituto riporta in generale una *Diminuzione dei tassi di abbandono scolastico*.

Un'altra categoria evidenziata dall'analisi del corpus delle interviste riguarda il *Grado di soddisfazione* degli alunni, degli insegnanti e dei genitori che hanno preso parte al programma Tutti a Iscol@. Su 9 rispondenti totali, 7 intervistati (78%) dichiarano rispetto ai *Docenti*

“siamo soddisfatti del progetto”.

oppure

È stato possibile instaurare un rapporto buono con i docenti coinvolti, di reciproca stima, rispetto e fiducia”.

5 istituti (55,6%) riportano che il grado di soddisfazione rispetto al progetto da parte degli *Alunni* è per la maggior parte dei casi positivo.

gli intervistati dichiarano infatti:

“il grado di soddisfazione degli alunni è stato elevato”.

Infine in 4 Autonomie scolastiche (44,5%) i docenti riportano il livello di gradimento delle *Famiglie*, dichiarando:

“Sono state molto soddisfatte, penso che lo siano... si sono rivolte ai professionisti”.

5.5 LE METODOLOGIE DI VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI

Un'altra macroarea individuata fa riferimento alle *Metodologie di valutazione* degli interventi; all'interno del corpus delle interviste le domande vertevano sia sulle metodologie di valutazione rispetto agli interventi precedenti al programma Tutti a Iscol@ contro la dispersione scolastica, sia per le Linee di intervento attivate nell'Istituto scolastico, ma anche le metodologie deputate ad indagare il grado di soddisfazione.

Tab. 11: Categorizzazione - Macroarea Metodologie di Valutazione

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
5. Metodologie di valutazione	5.1 Metodologie di valutazione interventi precedenti	5.1.1 Questionari di autovalutazione 5.1.2 Registrazione delle presenze 5.1.3 Analisi andamento dei profitti 5.1.4 Risultati Invalsi 5.1.5 Andamento tassi di abbandono scolastico 5.1.6 Relazioni finali 5.1.7 Nessuna valutazione
	5.2 Metodologie di valutazione Linea A	5.2.1 Valutazione profitto 5.2.2 Registrazione delle presenze 5.2.3 Questionari di gradimento 5.2.4 Osservazione studenti 5.2.5 Relazione docenti esterni 5.2.6 Nessuna valutazione
	5.3 Metodologie di valutazione Linea B	5.3.1 Registrazione presenze 5.3.2 Nessuna valutazione
	5.4 Metodologie di valutazione Linea C	5.4.1 Relazioni finali 5.4.2 Questionari di autovalutazione 5.4.3 Tasso di accesso allo sportello psicologico 5.4.4 Report dei consigli di classe 5.4.5 Questionari di valutazione 5.4.6 Nessuna valutazione
	5.5 Metodologie di valutazione del Grado di soddisfazione	5.5.1 Colloqui 5.5.2 Nessuna valutazione

	5.6 Altre Metodologie di valutazione dell'andamento generale	5.6.1 Focus group 5.6.2 Relazioni finali 5.6.3 Rendicontazione
	5.7 Monitoraggio	5.7.1 Registrazione presenze 5.7.2 Prove di valutazione in itinere 5.7.3 Questionari in itinere 5.7.4 Nessun monitoraggio

5.5.1 Metodologie di valutazione degli interventi precedenti

Per ciò che riguarda le *Metodologie di valutazione degli interventi precedenti* al programma Tutti a Iscol@, su un totale di 13 rispondenti, 6 di questi (46,15%) dichiarano di aver analizzato l'*Andamento del profitto* per verificare l'impatto degli interventi attuati.

Nello specifico affermano:

"A scrutinio primo quadrimestre e a fine anno scolastico, abbiamo analizzato i dati quantitativi dei debiti nelle varie discipline, o meglio il numero degli studenti con debito e poi il numero dei debiti in matematica, il numero dei debiti in italiano e così via... ciò ha fornito un paragone con gli anni precedenti e abbiamo visto un leggero miglioramento"

oppure

"Abbiamo verificato anche il rendimento scolastico degli studenti, il numero di assenze che sono diminuite, il fatto che si sono abbassati i numeri dei ragazzi respinti. Chiaramente si vince dagli esiti del rendimento per gli scrutini finali".

I *Questionari di autovalutazione* sono stati utilizzati da 5 istituti (38,46%) come metodologia di valutazione per interventi contro la dispersione scolastica, nello specifico:

"Ogni progetto era corredato da questionari di autovalutazione, per le famiglie e per gli insegnanti limitatamente alle abilità che erano in gioco"

oppure

"Facciamo dei moduli google indirizzati ai genitori e ai ragazzi in base all'età, incentrato più sugli aspetti motivazionali, sulle competenze trasversali e le abilità strumentali".

Due istituti (15,38%) hanno scelto di valutare i benefici degli interventi mediante la *Registrazione delle presenze*. I rispondenti dichiarando:

"la valutazione è data dalla partecipazione alle attività"

Altri 2 Istituti (15,38%) hanno basato la valutazione sulle *Relazioni finali*, riportano:

“I docenti a fine percorso predispongono una relazione con valutazione sulle ricadute sulla partecipazione, sull’interesse e su contenuti specifici della proposta portata avanti”.

Infine riportano metodologie di valutazione che si basano sull’analisi dell’andamento delle prove Invalsi e l’andamento dei tassi di abbandono scolastico.

5.5.2 Metodologia di valutazione per la Linea A

In riferimento alla categoria *Metodologia di valutazione per la Linea A*, dei 21 rispondenti, 11 intervistati (52,38%) hanno effettuato una *Valutazione dei profitti*, come:

“Abbiamo confrontato il voto di ingresso e poi abbiamo fatto dei piccoli test per valutare il grado finale”

oppure

“È stata prevista una valutazione interna che si è fatta attraverso i risultati di fine quadrimestre degli alunni coinvolti”.

Altre metodologie di valutazione, che sono state attuate da singole Autonomie scolastiche riguardano la *Registrazione delle presenze*, i *Questionari di gradimento*, l’*Osservazione degli studenti e del gruppo classe* e la *Relazione di docenti esterni*.

Infine, 6 istituti (28,57%) affermano di non aver utilizzato *Nessuna valutazione interna*, riferendo che:

“c’è stato uno scambio di parole, ma nessuna valutazione interna quantificabile”.

5.5.3 Metodologia di valutazione per la Linea B

In riferimento alla categoria *Metodologia di valutazione per la Linea B*. Dei 5 rispondenti, solo un istituto ha valutato l’intervento tramite la *Registrazione delle presenze* affermando: *“La frequenza al laboratorio”*; mentre i restanti 4 rispondenti (80%) affermano di non aver utilizzato *Nessuna valutazione interna quantificabile*.

5.5.4 Metodologia di valutazione per la Linea C

In riferimento alla categoria *Metodologia di valutazione per la Linea C*, dei 16 rispondenti, 13 intervistati (81,25%) dichiarano di non aver utilizzato *Nessuna valutazione interna quantificabile*.

Solo in quattro casistiche gli Istituti hanno valutato l’impatto degli interventi della Linea ascolto e supporto mediante le *Relazioni finali degli esperti*, i *Questionari di autovalutazione e di valutazione* e *Report nei consigli di classe*.

5.5.5 Grado di soddisfazione

Infine il *Grado di soddisfazione* rispetto alle azioni del programma Tutti a Iscol@ è stato indagato da 3 istituti (60%), su un totale di 5 rispondenti tramite dei Questionari come:

“Abbiamo fatto un questionario sottoposto a campione agli alunni chiedendo che cosa ne pensassero di Iscol@, chi ha risposto aveva risposto positivamente”

e da altri 3 Istituti tramite *Colloqui informali*, come:

“Nei collegi docenti parlandone”.

5.5.6 Altre Metodologie di valutazione generali

La categoria *Altre Metodologie di valutazione generali* fa riferimento alla valutazione complessiva del progetto al di là della Linea di intervento specifica. In questo caso, i tre rispondenti riferiscono di aver utilizzato le *Relazioni finali*, *Focus group* e le *Rendicontazioni finali come strumenti di valutazione*.

5.5.7 Monitoraggio

Infine, la categoria *Monitoraggio* fa riferimento alle metodologie utilizzate dalle Autonomie scolastiche per monitorare l'andamento del programma. Dei 17 rispondenti; 6 istituti (35,29%) hanno provveduto alle *Registrazione delle presenze*; dichiarando:

“Prevediamo dei test di monitoraggio con il numero di presenze agli incontri”.

Altri 6 istituti dichiarano di aver monitorato l'andamento del programma tramite *Prove di valutazione in itinere*, come:

“Prevediamo dei test di monitoraggio e poi con il numero di presenze agli incontri e le ricadute rispetto alla media delle valutazioni degli studenti che partecipano”

Ulteriori 4 istituti (23,52%) hanno somministrato dei *Questionari in itinere*, come:

“Lo psicologo utilizzava questionari per monitorare, li somministrava sia agli studenti che agli insegnanti”.

Infine 3 istituti (17,64%) dichiarano di non aver attivato *Nessun sistema di monitoraggio*.

5.6 LE CRITICITÀ EMERSE NELL'ATTUAZIONE DEL PROGETTO

La Macroarea *Criticità* racchiude in sé un insieme di categorie che indagano le difficoltà e gli ostacoli emersi in base alle fasi del programma Tutti a Iscol@, quindi rilevate nella fase progettuale, attuativa e finale, ma anche in riferimento alle criticità incontrate durante l'attuazione di interventi precedenti per il contrasto alla dispersione scolastica.

Tab. 12: Categorizzazione - Macroarea Criticità

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
6. Criticità	6.1 Criticità Interventi precedenti	6.1.1 Assenza di efficaci collegamenti scuola/domicilio 6.1.2 Scarsa disponibilità dei docenti 6.1.3 Problematiche familiari 6.1.4 Scarsa disponibilità degli alunni 6.1.5 Limiti burocratici
	6.2 Criticità Fase di Progettazione	6.2.1 Assenza di spazi e/o materiali 6.2.2 Assenza di efficaci collegamenti scuola/domicilio 6.2.3 Difficoltà di contrattualizzazione docenti
	6.3 Criticità Fase attuativa	6.3.1 Limiti burocratici e gestionali 6.3.2 Didattica a distanza 6.3.3 Riserva degli alunni 6.3.4 Scarsa professionalità docenti esterni 6.3.5 Scarsa partecipazione delle famiglie
	6.4 Criticità Fase conclusiva	6.4.1 Tempo ridotto da dedicare al progetto 6.4.2 Assenza di continuità nella presenza dei docenti esterni 6.4.3 Assenza di una linea di intervento per le lingue

5.6.1 Criticità Interventi precedenti

Nello specifico all'interno di 9 interviste è stata rintracciata la categoria *Criticità Interventi precedenti*, di queste 4 rispondenti (44,44%) affermano che l'*Assenza di efficaci collegamenti scuola-famiglia* è un punto di debolezza per la progettazione e l'attuazione dei progetti all'interno della scuola.

In particolare riportano:

“Una popolazione sparsa nel territorio, sono fisicamente lontani-pendolari, ad esempio la scuola secondaria è distribuita in 3 comuni e non sugli altri 3, quindi un pendolarismo interno che pesa”.

L'*Assenza di disponibilità* da parte dei docenti è una criticità riscontrata da 3 istituti (33,34%), i cui intervistati affermano:

“Non sempre tutti i docenti sono disponibili a fare queste ore aggiuntive”.

Altri 3 Istituti evidenziano come criticità negli interventi precedenti contro la dispersione scolastica la *Scarsa disponibilità* da parte degli studenti a partecipare al programma Tutti a Iscol@. I rispondenti dichiarando:

“Le difficoltà sono sempre quelle di motivare i ragazzi che in qualche modo sono poco intenzionati a proseguire gli studi”.

Infine un Istituto riconosce in alcune *Problematiche familiari* una criticità nell’esecuzione del progetto, in special modo per quelle situazioni in cui il nucleo familiare ha un basso livello socio-culturale.

5.6.2 Criticità Fase di Progettazione

In riferimento al programma Tutti a Iscol@ le *Criticità incontrate nella fase di Progettazione* sono emerse in 4 interviste, all’interno delle quali i rispondenti hanno dichiarato di aver incontrato delle difficoltà nella contrattualizzazione dei docenti esterni nell’incrocio tra normativa e vincoli del bando:

“L’aspetto cruciale riguarda le professionalità esterne, ad esempio per la linea A e la linea C non era possibile fare dei contratti ben definiti, ma solo di collaborazione che però è un compromesso, sono stati pericolosi dal punto di vista della responsabilità del datore di lavoro perché era un rapporto di lavoro subordinato, quindi eravamo noi a dettare l’orario e non c’era una modalità sulla quale si poteva fare affidamento”.

Altre criticità riguardano l’Assenza di spazi o materiali e di nuovo l’Assenza di efficaci collegamenti scuola-domicilio.

5.6.3 Criticità incontrate nella fase di Attuazione

Le *Criticità incontrate nella fase di Attuazione* del programma Tutti a Iscol@ sono emerse in 12 interviste. Particolarmente critica risulta l’individuazione di un problema che potremmo definire come “dispersione” anche tra il personale impiegato. La relazione tra tipologie contrattuali e tipologie di personale individuato produce, infatti, degli effetti paradossali rispetto alla specifica tipologia di intervento.

Nello specifico 7 istituti (58,33%) riferiscono di aver incontrato delle difficoltà circa la Professionalità dei docenti esterni e i professionisti esterni. A tal proposito alcuni intervistati dichiarano:

“Dobbiamo seguire una graduatoria e questo ci penalizza perché a volte ti capita un insegnante che non ha mai insegnato matematica e ha sempre insegnato scienze. Se lui accetta sei obbligata a prenderlo; non abbiamo la possibilità di fare un colloquio per capire se ha mai insegnato matematica o se ha mai lavorato con questa fascia d’età”.

oppure

“Un’instabilità delle risorse, i docenti dalle graduatorie poi ci lasciavano per le supplenze e non avevamo strumenti per vincolare il docente e questo è stato un punto di debolezza”.

Un’altra criticità nella fase attuativa è rappresentata dalla *Riserva da parte degli studenti*. Gli intervistati di 4 Istituti (33,34%) dichiarano:

“Le criticità sono cercare di far frequentare con assiduità questi corsi da parte degli alunni, spesso dopo un po' si stancavano e anche le famiglie mettevano le attività fuori scuola prima delle attività della scuola, che venivano prima della frequenza di questi corsi”.

Altri 4 istituti (33,34%) valutano come problematico l'aspetto *Burocratico e gestionale* del programma. I rispondenti affermano:

“Criticità di carattere prettamente pratico si riferiscono al dispendio di energie e risorse temporali necessario per la compilazione del registro delle attività. Le ore funzionali del progetto vengono usate quasi esclusivamente nella compilazione dello stesso poiché spesso nelle ore di lezione non è sempre possibile trovare la giusta concentrazione per procedere alla compilazione”.

Infine vengono rintracciate ulteriori criticità nella fase attuativa derivanti dall'attivazione della didattica a distanza e dalla scarsa partecipazione delle famiglie.

5.6.4 Criticità incontrate nella fase Conclusiva

Le *Criticità incontrate nella fase Conclusiva* del programma Tutti a Iscol@ sono emerse in 7 interviste.

Nello specifico 5 Istituti (71,42%) valutano come criticità il tempo, eccessivamente ridotto, destinato alle attività del programma: la fase di progettazione dovrebbe contemplare un maggior coordinamento possibile con la didattica ordinaria e con le esigenze specifiche delle Autonomie scolastiche.

Gli intervistati dichiarano:

“Il punto di debolezza è che rimane sempre un aspetto a sé. Nel senso io intendo sporadica, un'ora a settimana perché poi noi spaliamo le ore su tutte le classi, viene un'ora a settimana per cinque incontri, quindi in realtà sono cinque ore da dedicare a classe, quindi il discorso si inizia e vivamente si conclude ma in breve tempo”.

Un'ulteriore criticità è stata evidenziata nella *Mancanza di una linea di intervento per le lingue*. Come affermano gli intervistati di 2 istituti (28,57%) affermano:

“Forse è il punto debole, io avrei aggiunto un intervento per le lingue che non è mai stato attivato. Da questo punto di vista siamo molto indietro”.

Infine altri 2 Istituti riportano che l'*Assenza di continuità nella presenza dell'esperto esterno* sia una criticità riscontrata nella fase conclusiva dell'intervento. I rispondenti infatti dichiarano:

“Tutti gli anni si rischia di dover cambiare il personale esterno. Per la primaria siamo riusciti ad avere sempre lo stesso psicologo per tre anni di seguito, alla secondaria è cambiato tutti gli anni, quindi non c'è una possibilità di garantire, di fare una chiamata diretta perché comunque siamo sempre vincolati al bando, che è complesso anche da gestire”.

5.7 I PUNTI DI FORZA EMERSI NELL'ATTUAZIONE DEL PROGETTO

La Macroarea *Punti di forza* racchiude in sé un insieme di categorie che indagano i punti di forza emersi in base alle fasi del programma Tutti a Iscol@, quindi rilevati nella fase progettuale, attuativa e finale, ma anche in riferimento agli interventi precedenti per il contrasto alla dispersione scolastica.

Tab. 13: Categorizzazione - Macroarea Punti di forza

Macroarea	Categoria	Sottocategoria
7. Punti di forza	7.1 Punti di forza Fase di Progettazione	7.1.1 Inserimento personale esterno 7.1.2 Facilità scelta interventi 7.1.3 Supporto
	7.3 Punti di forza Fase attuativa	7.3.1 Coordinamento docenti interni ed esterni 7.3.2 Partecipazione attiva degli alunni 7.3.3 Rapporto 1:1
	7.4 Punti di forza Fase conclusiva	7.4.1 Professionalità docenti esterni 7.4.2 Ampliamento offerta scolastica 7.4.3 Attività di supporto ai docenti

5.7.1 Punti di forza nella fase di Progettazione

I Punti di forza della fase di Progettazione del programma Tutti a Iscol@ sono emersi in 12 interviste; nello specifico 6 rispondenti (50%) hanno riscontrato la *Facilità nella scelta degli interventi* come fattore positivo, affermando:

“È semplice stabilire le finalità, quali sono le modalità di lavoro. Noi stiamo ricalcando in effetti le stesse modalità perché comunque sono quelle che ci sono sembrate più adatte, stiamo ripetendo con le stesse tempistiche e modalità, quelle del primo e del secondo anno”.

La possibilità di *introdurre personale esterno* è un altro Punto di forza della fase di progettazione secondo 4 istituti (33,34%), dichiarando:

“Un punto di forza è sicuramente avere a che fare con un docente che può dedicarsi ad un ragazzo singolarmente, è un valore aggiunto”.

Infine 3 istituti (25%) inquadrano come punto di forza della progettazione la possibilità di essere Supportati, infatti affermano:

“Sono sempre disponibili, quando abbiamo bisogno ci sono sempre dei referenti pronti a guidarci per qualsiasi difficoltà che può emergere”.

5.7.2 Punti di forza nella fase Attuativa

I *Punti di forza nella fase Attuativa* del programma Tutti a Iscol@ sono emersi in 7 interviste.

Nello specifico 5 rispondenti (71,42%) hanno riscontrato come fattore positivo il *Coordinamento tra docenti esterni ed interni* all'istituzione scolastica, affermando:

“Uno dei punti di forza è stato proprio l’armonizzazione e l’integrazione delle figure esterne nel contesto professionale”.

Altri 2 istituti (28,57%) riconoscono nella *Partecipazione attiva degli alunni* un fattore di forza; dichiarando:

“La strategia di lavoro in piccoli gruppi ha spesso consentito a questi alunni di migliorare il livello di partecipazione alle lezioni, di acquisire maggiore sicurezza e di sviluppare le competenze acquisite”.

Infine un altro istituto riconosce come punto di forza del programma Tutti a Iscol@ la possibilità di instaurare un rapporto stretto fra docente e alunno.

5.7.3 Punti di forza nella fase Conclusiva

I *Punti di forza nella fase Conclusiva* del programma Tutti a Iscol@ sono emersi in 6 interviste.

5 intervistati (83,33%) riconoscono nella *Professionalità del personale esterno* un punto di forza fondamentale del programma, infatti dichiarano:

“Abbiamo sempre trovato persone qualificate; i docenti hanno accolto con entusiasmo la possibilità di avere una risorsa in più per i ragazzi anche perché abbiamo classi molto numerose, pertanto avere una figura che supporta l’attività di sostegno ai ragazzi più fragili è stata accolta con molto entusiasmo”.

Infine l’*Ampliamento dell’offerta scolastica* e l’*Attività di supporto* ai docenti è stata percepita dagli intervistati come fattore positivo.

Abbiamo anche indagato la prevalenza delle linee di intervento scelte all’interno dell’indagine qualitativa. Nella maggior parte dei casi (46,7%) le Autonomie scolastiche hanno scelto la Linea A (didattica) e la Linea C (ascolto e supporto); a seguire tutte le linee (23,3%); solo la Linea A (13,3%); le Linee B e C (10%) e infine l’inserimento della sola linea C (6,7%).

5.8 CONCLUSIONI CHE EMERGONO DALL’ANALISI QUALITATIVA

La difficoltà di molte istituzioni scolastiche a rispondere a un’intervista priva di funzioni di ispezione/controllo ma orientata, piuttosto, alla comprensione e alla rilevazione dei punti di vista solleva alcune domande circa la gestione dei progetti medesimi. Laddove infatti le scuole, in assenza del referente o per altri motivi hanno ritenuto sostanzialmente impossibile dare qualsiasi tipo di risposta emerge l’idea di una gestione di questa progettualità non adeguata al tipo di problema al quale si intende rispondere. La variabilità del personale (di anno in anno e, persino, all’interno del medesimo intervento) intervenuto nel progetto, compreso quello di coordinamento, costituisce una criticità notevole per linee di finanziamento che intendono costituire un argine alla dispersione scolastica. Gli interventi per curare e prevenire la dispersione scolastica hanno bisogno di professionalità adeguate e specifiche (ma i vincoli posti dai bandi alle scuole

paiono non averlo consentito), di continuità (problema delle tipologie di contratto e della precarietà insita nell'attingere dalle graduatorie), di efficacia (pescando le risorse dalle graduatorie l'innovazione ed efficacia metodologico-didattica appare affidata un po' al caso) e di rilevazione degli effetti e dell'impatto.

La complessiva sensazione che le interviste consentono di restituire è quella di un basso grado di consapevolezza reale e condivisione circa le finalità di queste azioni: le scuole hanno forse interpretato, generalizzando, i bandi come un supporto e un aiuto rispetto al lavoro didattico e quotidiano dei docenti piuttosto che come risorse tese a prevenire la dispersione e intervenire. Questa interpretazione trasversale consentirebbe di comprendere la propensione della maggior parte dei soggetti intervistati (con pochissime eccezioni) a sottostimare o non porre attenzione sufficiente a dimensioni che dovrebbero, invece, essere rilevanti e strategiche in progettazioni di questo tipo: modalità di individuazione del target, coinvolgimento del target, utilizzo di metodologie didattiche differenti da quelli più usate all'interno del tempo scuola, confronto con le evidenze, verifica dell'impatto motivazionale, valutazione dell'impatto sulla frequenza e sul rendimento scolastico del target coinvolto, verifica dell'impatto sulle modalità valutative dei docenti, verifica dell'impatto sulle competenze di base.

Un'area nella quale il sistema ha, infatti, mostrato una debolezza superiore alle già basse aspettative è quella del monitoraggio e della valutazione. Modalità di valutazione e monitoraggio inesistenti, centrate soltanto sulle presenze o sul gradimento, limitate a valutazioni generiche della media di debiti o di ripetenze (ma senza individuare i sottocampioni partecipanti al progetto per individuare potenziali differenze con i non partecipanti) o una generica valutazione di "miglioramento" e altre, appaiono come modalità del tutto inadeguate per verificare sia gli effetti immediati che l'impatto a medio termine degli interventi. Come vedremo, seppure la contemporanea presenza della pandemia costituisca un fattore interveniente non trascurabile, le analisi quantitative sulle secondarie di secondo grado restituiscono il quadro di un sistema che non ha visto miglioramenti né in termini di abilità/competenze medie possedute né in termini di "produttività" complessiva del sistema.

Infine le tipologie di interventi prescelte appaiono caratterizzate da una certa "stanchezza" e prevedibilità sia nell'individuazione delle attività da svolgere, sia per gli apparati metodologici che le sostengono, anche rispetto alla letteratura divulgativa sul tema.

Una criticità trasversale che emerge in modo prepotente è la complessiva eterogeneità delle risposte raccolte che rappresenta una questione da affrontare: se si intende, infatti, attuare una politica regionale di prevenzione della dispersione scolastica gli strumenti finora utilizzati non appaiono adeguati.

6 L'IMPATTO DEL PROGRAMMA

Come già descritto sopra, tra le attività di valutazione è stata svolta un'indagine basata su questionario strutturato, rivolta alle scuole. Inizialmente, il questionario conteneva la richiesta di una serie, molto articolata e complessa, di dati sulla popolazione scolastica e sui risultati dei test Invalsi. Successivamente è stato possibile ricevere una serie di dati da parte del Ministero dell'Istruzione, seppure non del tutto sovrapponibili rispetto a quelli previsti inizialmente nel questionario, si è quindi preferito (vista la difficoltà già manifestataci da più scuole a fornire tutti i dati richiesti) basarsi, per le analisi sui tassi di dispersione e sui risultati dei test Invalsi, presentate nei paragrafi 6.1 e 6.2, sui dati del Ministero. Il questionario è stato dunque ristrutturato e semplificato concentrando le domande sull'intervento finanziato da Tutti a Iscol@; i risultati dell'indagine diretta sono riportati nel paragrafo 6.3.

6.1 ANALISI DEI TASSI DI DISPERSIONE

Per analizzare i tassi di dispersione e la rilevanza nelle varie annualità si è proceduto, a partire dalle numerosità forniteci dal Ministero (per scuola, anno e classe) a calcolare, ad esempio, la differenza tra il numero degli iscritti al primo anno della scuola secondaria di secondo grado con quelli iscritti al 5° anno quattro anni dopo. Questo dato costituisce una buona approssimazione della dispersione scolastica complessiva in un ciclo perché offre una rappresentazione di coloro che arrivano a conclusione del percorso in "pari". Lo stesso metodo è stato seguito per rilevare la dispersione intervenuta negli altri ordini, ad esempio mettendo a confronto i dati degli iscritti del 1° anno con quelli degli iscritti al 3° anno due anni dopo, per le scuole secondarie di I grado.

Si è proceduto, inoltre, ad approfondire l'esame delle singole annualità, al fine di individuare e rintracciare eventuali annualità particolarmente "critiche" rispetto a questi dati.

Tutti i dati raccolti riguardano le annualità a partire dall'anno scolastico 2014-2015, sino al 2020-2021.

La letteratura di riferimento (MIUR, 2021)¹⁴ e i rapporti internazionali sostengono e dimostrano che l'abbandono e la dispersione si collocano, prevalentemente, nelle scuole secondarie di II grado. Eppure, tassi di abbandoni elevati sembrerebbero evidenziarsi anche nelle scuole secondarie di I grado. Questi due gradi sono quelli presi in esame qui di seguito. Tuttavia, avendo la necessità di confrontare dati per un intero ciclo, la condizione era quella di poter garantire la continuità negli anni: visti i dati mancanti è stato necessario selezionare le istituzioni scolastiche che rispondessero a tale criterio. Il campione preso in esame, completo di tutti i dati relativi alla numerosità degli studenti, in tutte le annualità, suddivise per grado scolastico, risulta dunque così costituito:

126 Scuole secondarie di I grado così suddivise:

- 50 per la provincia di Cagliari
- 27 per la provincia di Nuoro
- 15 per la provincia di Oristano
- 34 per la provincia di Sassari

74 Scuole secondarie di II grado così suddivise:

- 36 per la provincia di Cagliari
- 13 per la provincia di Nuoro
- 4 per la provincia di Oristano
- 21 per la provincia di Sassari

Di seguito si riporta la situazione relativa ai tassi di dispersione a partire dall'anno scolastico 2014/2015 fino al 2020/2021. Il primo quadro fornito è relativo alle scuole secondarie di II grado, che comunemente si prendono in esame per prime quando si tenta di rappresentare l'abbandono scolastico. Tuttavia, come si potrà vedere nei paragrafi successivi, anche le scuole secondarie di I grado sono coinvolte, seppure in misura notevolmente inferiore, dal fenomeno.

¹⁴ MIUR (2021), La dispersione scolastica. anni scolastici 2017/2018 - 2018/2019, anni scolastici 2018/2019 - 2019/2020

6.1.1 La dispersione scolastica nelle scuole secondarie di II grado

Sulla base delle annualità di riferimento e a partire dall'annualità 2014-2015, si è proceduto ad analizzare le seguenti differenze evidenziate in tabella, relativamente agli studenti delle scuole secondarie di II grado.

Tab. 14: Numero studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria di II grado (iscritti ai diversi anni di corso dal 2014-2015)

Anno scolastico	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	Differenza 5°-1°	Tasso di dispersione
2014/2015	13.792	11.467	10.697	9.828	8.780		
2015/2016	13.687	11.906	11.356	10.047	9.171		
2016/2017	13.538	12.044	11.526	10.291	9.057		
2017/2018	13.457	11.949	11.562	10.567	9.314		
2018/2019	12.926	12.055	11.641	10.353	9.664	-4128	-29,93%
2019/2020	12.569	11.733	11.653	10.635	9.422	-4265	-31,16
2020/2021	11.472	12.372	11.742	11.232	10.026	-3512	-25,94
Totale iscritti al I anno dal 2014/2015 al 2016/2017	41.017					-11905	-29,02%

Come si può rilevare dalla tabella, che prende in considerazione i dati delle tre annualità iniziali che permettono un confronto nell'arco del quinquennio, la dispersione non sembra indicare un miglioramento nemmeno nelle annualità caratterizzate dalla pandemia e dunque da una flessione fortissima delle ripetenze (che seppure non analoga a quella dell'anno precedente si è sostanziata in un innalzamento delle ripetenze causate dall'insufficiente frequenza e una contrazione fortissima di quelle determinate dal rendimento).

I dati forniti non sono integrati con i dati sugli abbandoni formali, con le ripetenze e con i trasferimenti che permetterebbero di calcolare tale perdita con esattezza (per calcolare quindi con precisione quanti hanno proseguito gli studi, pur con ripetenze e in quali coorti si trovano, quanti hanno interrotto precocemente perché hanno trovato un lavoro, quanti sono passati ad altro istituto o alla formazione professionale e quanti, invece, tra i più grandi costituiscono il serbatoio dei cosiddetti Neet (*Not in Education, Employment or Training*)¹⁵).

Negli ultimi tre cicli conclusi, in Sardegna, non sono riusciti ad arrivare al diploma circa 11.905 studenti che si sono persi, hanno abbandonato o se ne sono andati.

Risulta disperso quindi il 29,02%, dato altamente significativo visto il trend di riferimento, che negli ultimi tre anni mostra un andamento altalenante.

Al termine del quinquennio 2016-2017/2020-2021 si evidenzia tuttavia un calo che si colloca al 25,94%, abbassandosi del **5,2%** rispetto al ciclo dell'annualità precedente.

Questo dato va tuttavia collocato nel contesto di riferimento. Gli esiti degli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 sono stati fortemente influenzati, come sopra anticipato, dal contesto pandemico, in cui si è assistito alla richiesta ministeriale di promozione generalizzata nel primo anno di lockdown e ad una esplicita richiesta di limitazione delle bocciature anche nel secondo anno di emergenza covid-19, in virtù della complessità del processo di apprendimento maturato nel contesto dell'attuale emergenza epidemiologica (Nota ministeriale n. 699).

Nel complesso questi dati sembrano tuttavia coincidere con gli ultimi report relativi alla dispersione (le difficoltà di conteggio sopra richiamate, infatti, valgono sia per i dati in "entrata" in un ciclo, che in "uscita"). Gli ultimi dati diffusi dal

¹⁵ Giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano, non fanno formazione o apprendistato.

MIUR evidenziano che la Sardegna, nelle secondarie di II grado, riporta i dati più elevati in assoluto con il 5,1% (MIUR, 2021) in una sola annualità.¹⁶

La differenza tra il numero degli iscritti del 1° anno alla scuola secondaria di secondo grado con quelli del 5° anno di 5 anni dopo è stata analizzata anche per le singole province.

Come si evince dalle tabelle presentate di seguito la provincia di Nuoro è quella che presenta un incremento maggiore di dispersi al termine dell'annualità 20-21, con una percentuale pari al 6,47% in più rispetto alle due annualità precedenti e con una progressiva crescita dei dispersi nei tre cicli considerati.

Tab. 15: Numero studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria di II grado in provincia di Nuoro (iscritti ai diversi anni di corso dal 2014-2015)

Nuoro							
Anno scolastico	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	Differenza 5°-1°	Tasso di dispersione
2014/2015	1.977	1.729	1.601	1.559	1.364		
2015/2016	2.113	1.904	1.969	1.624	1.576		
2016/2017	2.075	2.002	1.732	1.725	1.462		
2017/2018	2.068	1.882	1.925	1.616	1.501		
2018/2019	1.923	1.854	1.668	1.685	1.436	-541	-27,36%
2019/2020	1.893	1.850	1.745	1.519	1.441	-672	-31,80%
2020/2021	1.685	1.952	1.713	1.663	1.373	-702	-33,83%
Totale iscritti al I anno dal 2014/2015 al 2016/2017	6.165					-1.915	-31,06%

¹⁶ MIUR (2021), La dispersione scolastica. anni scolastici. 2017/2018 - 2018/2019., anni scolastici 2018/2019 - 2019/2020

Tab. 16: Numero studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria di II grado in provincia di Cagliari (iscritti ai diversi anni di corso dal 2014-2015)

Cagliari							
Anno scolastico	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	Differenza 5°-1°	Tasso di dispersione
2014/2015	6.845	5.482	5.249	4.793	4.301		
2015/2016	6.585	5.686	5.179	4.827	4.317		
2016/2017	6.540	5.602	5.553	4.748	4.340		
2017/2018	6.560	5.641	5.469	5.003	4.353		
2018/2019	6.197	5.703	5.721	4.859	4.668	-2.177	-31,80%
2019/2020	5.918	5.524	5.593	5.090	4.476	-2.109	-32,03%
2020/2021	5.550	5.704	5.553	5.339	4.791	-1.749	-26,74%
Totale iscritti al I anno dal 2014/2015 al 2016/2017	19.970					-6.035	-30,22%

Tab. 17: Numero studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria di II grado in provincia di Oristano (iscritti ai diversi anni di corso dal 2014-2015)

Oristano							
Anno scolastico	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	Differenza 5°-1°	Tasso di dispersione
2014/2015	984	773	716	612	594		
2015/2016	996	810	716	659	538		
2016/2017	888	832	799	668	611		
2017/2018	842	770	760	726	569		
2018/2019	839	796	714	711	668	-316	-32,11%
2019/2020	833	814	728	669	660	-336	-33,73%
2020/2021	693	839	805	698	617	-271	-30,52%
Totale iscritti al I anno dal 2014/2015 al 2016/2017	2.868					-923	-32,18%

Tab. 18: Numero studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria di II grado in provincia di Sassari (iscritti ai diversi anni di corso dal 2014-2015)

Sassari							
Anno scolastico	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	Differenza 5°-1°	Tasso di dispersione
2014/2015	3.986	3.483	3.131	2.864	2.521		
2015/2016	3.993	3.506	3.492	2.937	2.740		
2016/2017	4.035	3.608	3.442	3.150	2.644		
2017/2018	3.987	3.656	3.408	3.222	2.891		
2018/2019	3.967	3.702	3.538	3.098	2.892	-1.094	-27,45%
2019/2020	3.925	3.545	3.587	3.357	2.845	-1.148	-28,75%
2020/2021	3.544	3.877	3.671	3.532	3.245	-790	-19,58%
Totale iscritti al I anno dal 2014/15 al 2016/2017	12.014					-3.032	-25,24%

La provincia di Sassari è invece la provincia che evidenzia un netto calo della dispersione: la diminuzione è pari a -7,87%, scendendo a "solo" 790 studenti dispersi nell'ultimo ciclo rispetto ai 1148 dell'annualità precedente.

Questi dettagli evidenziano come il calo osservato, seppur parzialissimo, nell'uscita del ciclo che ha concluso le secondarie di secondo grado nel 20/21, non sia affatto omogeneo nel territorio.

Oltre a queste differenze abbiamo cercato di stabilire se ci fosse un anno di uscita che potesse impattare maggiormente in questi dati.

Tab. 19: Numero studenti dispersi nel passaggio tra 1° e 2° anno e nel passaggio tra 2° e 3° anno nella secondaria di II grado (dal 2014-2015)

Anno scolastico	1° anno	2° anno	Differenza 2°-1°	Tasso di dispersione	Anno scolastico	2° anno	3° anno	Differenza 3°-2°	Tasso di dispersione
2014/2015	13.792	11.467			2014/2015	11.467	10.697		
2015/2016	13.687	11.906	-1886		2015/2016	11.906	11.356	-111	
2016/2017	13.538	12.044	-1643		2016/2017	12.044	11.526	-380	
2017/2018	13.457	11.949	-1589		2017/2018	11.949	11.562	-482	
2018/2019	12.926	12.055	-1402		2018/2019	12.055	11.641	-308	
2019/2020	12.569	11.733	-1193		2019/2020	11.733	11.653	-402	
2020/2021	11.472	12.372	-197		2020/2021	12.372	11.742	9	
Totale	79.969		-7910	-9,9%	Totale	71.154		-1674	-2,35%

Tab. 20: Numero studenti dispersi nel passaggio tra 3° e 4° anno e nel passaggio tra 4° e 5° anno nella secondaria di II grado (dal 2014-2015)

Anno scolastico	3° anno	4° anno	Differenza 4°-3°	Tasso di dispersione	Anno scolastico	4° anno	5° anno	Differenza 5°-4°	Tasso di dispersione
2014/2015	10.697	9.828			2014/2015	9.828	8.780		
2015/2016	11.356	10.047	-650		2015/2016	10.047	9.171	-657	
2016/2017	11.526	10.291	-1065		2016/2017	10.291	9.057	-990	
2017/2018	11.562	10.567	-959		2017/2018	10.567	9.314	-977	
2018/2019	11.641	10.353	-1209		2018/2019	10.353	9.664	-903	
2019/2020	11.653	10.635	-1006		2019/2020	10.635	9.422	-931	
2020/2021	11.742	11.232	-421		2020/2021	11.232	10.026	-609	
Totale	68.435		-5310	-7,76%	Totale	61.721		-5067	-8,21%

Le tabelle 19 e 20 dimostrano che la maggior parte della dispersione si concentra nel passaggio dalla 1° alla 2° classe delle scuole secondarie di secondo grado. Il superamento del primo anno resta ancora l'ostacolo maggiore nel quale si registra un tasso di dispersione davvero elevato.

7910 studenti sono infatti rimasti indietro dopo il primo anno (il 10%), a differenza dei 1674 che "inciampiano" nel secondo anno (percentuale pari al 2,35%).

Il passaggio dal secondo al terzo anno, che rappresenta la conclusione del biennio obbligatorio, non sembra risultare un ostacolo per gli studenti delle secondarie di II grado della Sardegna.

Stupiscono invece per numerosità assoluta e percentuale le perdite che si collocano nel passaggio dal 3° al 4° anno e successivamente dal 4° al 5°, di poco inferiori a quelle del primo anno.

6.1.2 Le scuole secondarie di I grado

Negli ultimi anni la dispersione nelle scuole secondarie di primo grado pare essere scesa sensibilmente, attestandosi nel 20-21, al 0,45%. Questo dato conferma nuovamente, la correttezza sostanziale dei calcoli fatti pur in mancanza di dati, perché risulta concorde con l'ultimo report del MIUR che evidenzia un tasso di dispersione nelle secondarie di I grado sarde pari allo 0,5%.

Non emergono tassi di dispersione rilevanti, soprattutto nelle annualità "COVID".

Anno dopo anno dal 14-15 sono partiti circa 20.107 alunni e dopo 5 anni non risultano dispersi complessivamente, seppur il trend sia in peggioramento nell'ultimo anno preso in esame.

Ricordiamo tuttavia, come già evidenziato per le secondarie di II grado che con il D.L. 22/2020 vi era la preclusione della possibilità di bocciare gli studenti a giugno 2020.

Tab. 21: Numero studenti dispersi nell'arco del triennio della secondaria di I grado (iscritti ai diversi anni di corso dal 2014-2015)

Anno scolastico	1° anno	2° anno	3° anno	Differenza 3°-1°	Tasso di dispersione
2014/2015	4.135	4.080	4.065		
2015/2016	3.933	4.136	4.045		
2016/2017	3.971	3.929	4.101	-34	-0,82%
2017/2018	4.093	3.982	3.941	8	0,20%
2018/2019	3.975	4.105	3.999	28	0,71%
2019/2020	3.975	4.021	4.117	24	0,59%
2020/2021	3.999	3.987	3.957	-18	-0,45%
Totale iscritti al I anno dal 2014/15 al 2016/2017	20.107			8	0,04%

Analizzando i passaggi di corso, nella tabella 22 emergono tassi di dispersione maggiori nel passaggio dal 2° al 3° anno di corso, con tassi di dispersione pari allo 0,38% complessivo negli anni presi in esame.

Tab. 22: Numero studenti dispersi nel passaggio tra 1° e 2° anno e nel passaggio tra 2° e 3° anno nella secondaria di I grado (dal 2014-2015)

Anno scolastico	1° anno	2° anno	Differenza 2°-1°	Tasso di dispersione	Anno scolastico	2° anno	3° anno	Differenza 3°-2°	Tasso di dispersione
2014/2015	4.135	4.080			2014/2015	4.080	4.065		
2015/2016	3.933	4.136	1		2015/2016	4.136	4.045	-35	
2016/2017	3.971	3.929	-4		2016/2017	3.929	4.101	-35	
2017/2018	4.093	3.982	11		2017/2018	3.982	3.941	12	
2018/2019	3.975	4.105	12		2018/2019	4.105	3.999	17	
2019/2020	3.975	4.021	46		2019/2020	4.021	4.117	12	
2020/2021	3.999	3.987	12		2020/2021	3.987	3.957	-64	
Totale	24.082		78	0,33%	Totale	24.253		-93	-0,38%

6.2 Dati Invalsi

Di seguito si presentano i risultati ottenuti dall'analisi dei punteggi alle prove Invalsi (prove dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione), test standardizzati nazionali per la rilevazione degli apprendimenti che hanno l'obiettivo di valutare il livello di preparazione degli alunni italiani, con un focus particolare sull'Italiano e la Matematica.

Un primo focus di analisi ha riguardato l'andamento dei punteggi medi ai test nel periodo che va dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021 per le seguenti classi:

- Classi seconde della Scuola primaria;
- Classi quinte della Scuola primaria;
- Classi terze della Scuola secondaria di primo grado.

L'andamento dei risultati ottenuti alle prove Invalsi è stato analizzato sia a livello regionale, sia a livello provinciale.

La ridotta numerosità dei dati forniti relativamente alle classi della scuola secondaria di secondo grado non ha permesso di condurre l'analisi per questo grado scolastico. Il campione preso in esame risulta costituito da 168 scuole primarie e secondarie di primo grado, così suddivise:

- 45 per la provincia di Sassari;
- 72 per la provincia di Cagliari;
- 31 per la provincia di Nuoro;
- 20 per la provincia di Oristano.
-

Un secondo approfondimento è stato svolto analizzando l'andamento longitudinale delle prove, ovvero confrontando i punteggi medi ottenuti nel passaggio tra la seconda e la quinta primaria per alcune annualità, con l'obiettivo di verificare possibili miglioramenti o peggioramenti di prestazione sullo stesso campione di studenti sottoposti alla somministrazione delle prove Invalsi in anni differenti.

Il campione preso in analisi risulta così composto:

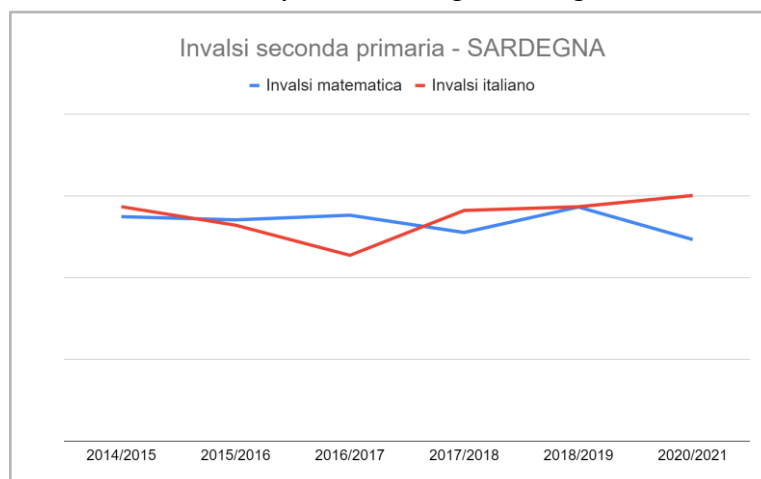
- 73 scuole per le prove Invalsi di Italiano e 84 scuole per le prove Invalsi di matematica: confronto dei punteggi medi raggiunti tra l'anno scolastico 2014/2015 e l'anno scolastico 2017/2018;
- 81 scuole per le prove Invalsi di Italiano e 79 scuole per le prove Invalsi di matematica: confronto dei punteggi medi raggiunti tra l'anno scolastico 2018/2019 e l'anno scolastico 2015/2016;
- 82 scuole per le prove Invalsi di Italiano e 85 scuole per le prove Invalsi di matematica: confronto dei punteggi medi raggiunti tra l'anno scolastico 2020/2021 e l'anno scolastico 2017/2018.

6.2 ANALISI DEI DATI INVALSI COMPLESSIVI REGIONE SARDEGNA (2014/2015-2020/2021)

I grafici riportati di seguito mostrano l'andamento dei punteggi medi annuali alle prove Invalsi di Italiano e Matematica a livello regionale per le annualità comprese tra l'anno scolastico 2014/2015 e l'anno scolastico 2020/2021. La mancanza di dati relativi all'anno 2019/2020, annualità caratterizzata dalla sospensione delle prove (in relazione all'emergenza pandemica), non ha permesso il confronto con questa annualità.

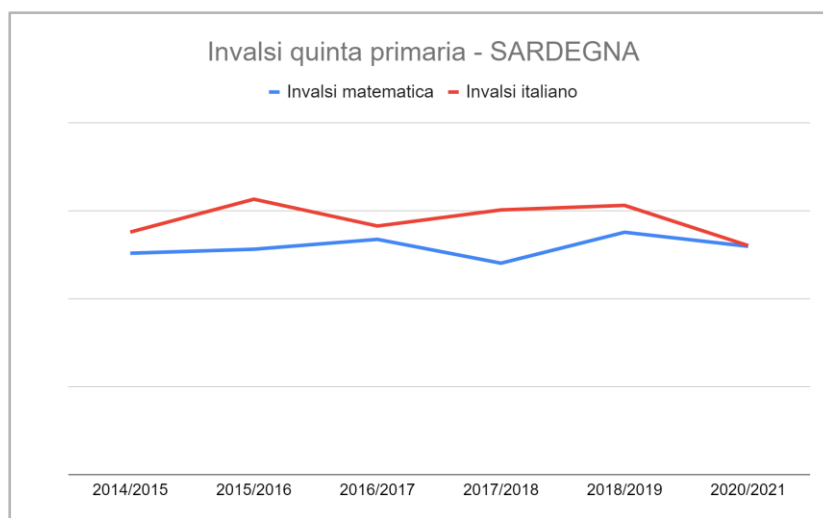
I grafici 6 e 7 mostrano la serie temporale degli esiti delle prove Invalsi nelle classi di scuola primaria del territorio regionale sardo. Come si evince dalla rappresentazione grafica le classi seconde rivelano un trend leggermente in crescita in italiano, mentre in matematica i livelli di prestazione risultano inferiori rispetto al periodo pre-pandemico.

Graf. 6: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi seconde primarie dall'AS 2014/2015 all'AS 2020/2021. Grafico relativo all'andamento complessivo della Regione Sardegna.



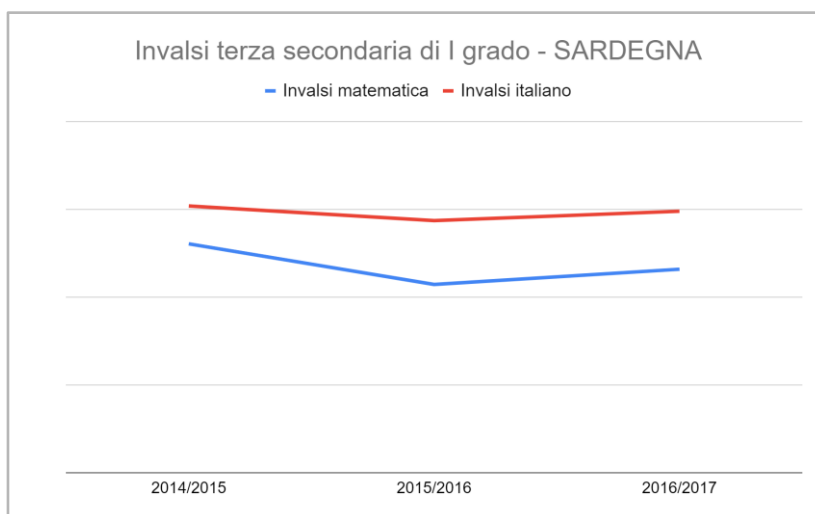
Diversa è la situazione per le classi quinte. Il grafico 7 infatti evidenzia un calo sia in italiano che in matematica rispetto all'annualità precedente all'emergenza covid-19.

Graf. 7: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi quinte primarie dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021. Grafico relativo all'andamento complessivo della Regione Sardegna.

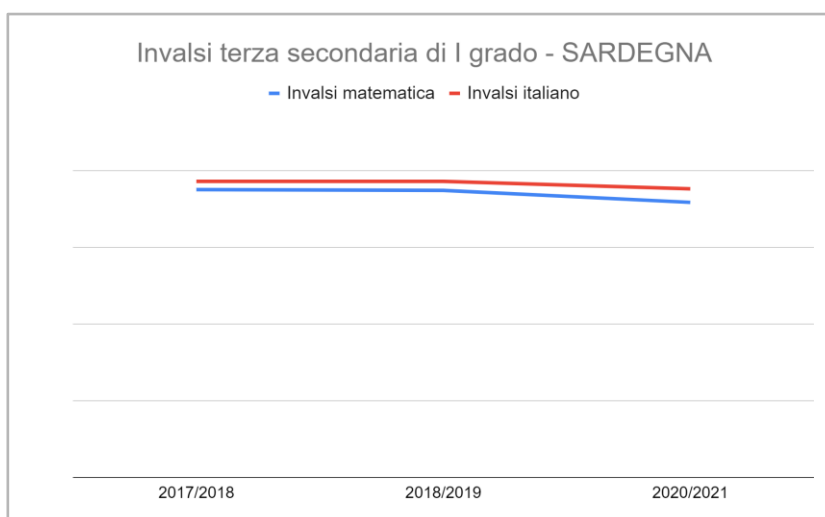


L'analisi relativa, invece, alle scuole secondarie di I grado restituisce un quadro sostanzialmente stabile, non evidenziando alcun incremento o miglioramento sostanziale nel corso delle sei annualità considerate. I valori medi degli esiti ottenuti mostrano soltanto lievi variazioni, tendendo a rimanere costanti nel corso del tempo. Questa tendenza alla stabilità delle competenze di base degli studenti sottoposti alla somministrazione delle prove, che emerge dalla rilevazione degli apprendimenti, emerge anche nella collocazione e nel posizionamento rispetto alla media nazionale.

Graf. 8: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2016/2017. Grafici relativi all'andamento complessivo della Regione Sardegna.



Graf. 9: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2017/2018 all'anno scolastico 2020/2021. Grafici relativi all'andamento complessivo della Regione Sardegna.



I dati riportati nella tabella sottostante mettono a confronto la media della regione Sardegna con la media nazionale nelle prove di italiano e matematica per le classi II e V primaria e III secondaria di I grado, per ogni annualità. Dal confronto si osserva che emergono lievi scostamenti di punteggio per la regione Sardegna dalle medie nazionali, senza incrementi o decrementi rilevanti.

Tab.23: Confronto tra media nazionale e media della regione Sardegna nelle prove INVALSI di italiano e matematica per gli anni scolastici dal 2014/15 al 2018/19.

	2014/2015		2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Nazionale	Sardegna	Nazionale	Sardegna	Nazionale	Sardegna	Nazionale	Sardegna	Nazionale	Sardegna
Italiano II primaria	200 (0.6)	195 (2.9)	200 (0.6)	199 (2.7)	200 (0.6)	203 (3.4)	200 (0.6)	201 (2.2)	200 (0.6)	197 (1.3)
Italiano V primaria	200 (0.8)	189 (2.9)	200 (0.7)	196 (2.9)	200 (0.7)	200 (2.9)	200 (0.6)	194 (2.5)	200 (0.6)	196 (2.7)
Italiano III sec I grado	200 (0.8)	199 (3.9)	200 (0.8)	201 (3.3)	200 (0.7)	196 (2.5)	200 (0.7)	198 (2.0)	199 (0.5)	194 (2.0)
Matematica II primaria	200 (0.7)	193 (3.4)	200 (0.8)	202 (3.5)	200 (0.7)	202 (4.1)	200 (0.7)	194 (2.3)	200 (0.7)	194 (2.3)
Matematica V primaria	200 (0.8)	190 (3.6)	200 (0.8)	195 (3.7)	200 (0.8)	192 (3.5)	200 (0.7)	188 (2.8)	200 (0.7)	190 (2.3)
Matematica III sec I grado	200 (0.8)	196 (2.7)	200 (0.8)	191 (3.4)	200 (0.8)	192 (2.9)	200 (0.8)	192 (2.1)	200 (0.7)	188 (2.0)

6.2.1 Dati Invalsi provinciali (2014/2015-2020/2021)

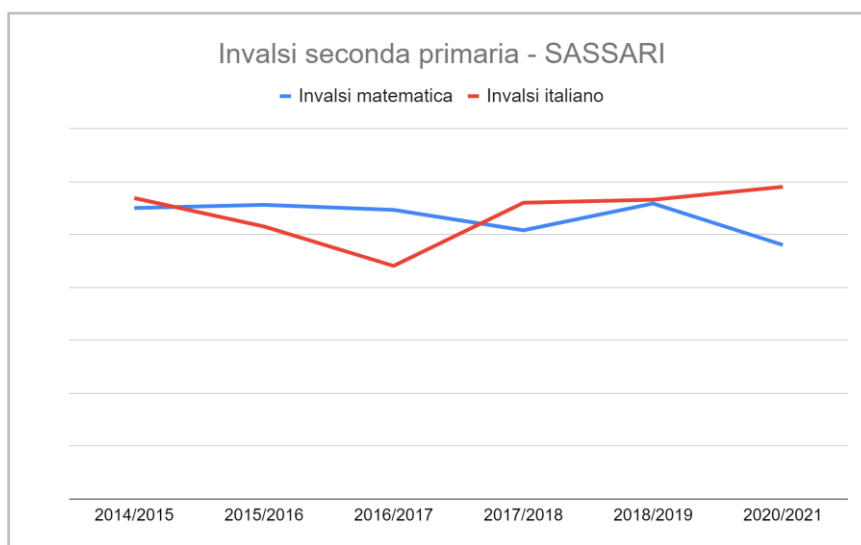
Si riportano di seguito i dati Invalsi per provincia. Questo tipo di rilevazione consente di vedere cosa accade a livello provinciale e comunale in relazione all'andamento dei punteggi medi annuali alle prove Invalsi di Italiano e Matematica per le annualità comprese tra gli anni scolastici 2014/2015 e 2020/2021. Come già detto in precedenza, non è possibile un confronto con i dati relativi all'anno 2019/2020, data dalla sospensione delle prove legata all'emergenza pandemica in corso.

Dai grafici è possibile osservare il confronto degli esiti nelle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado, divise per provincia di appartenenza.

Dati Invalsi provincia di Sassari (2014/2015-2020/2021)

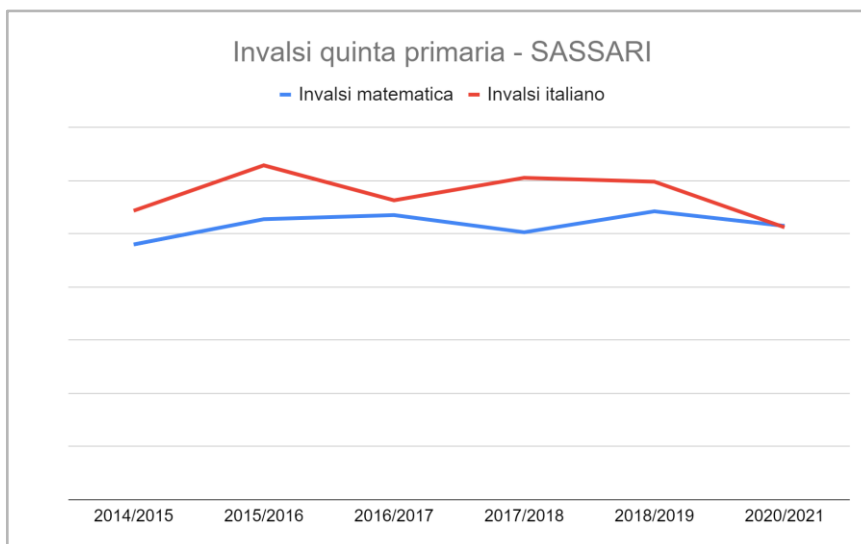
Per quanto riguarda Sassari la serie temporale dei punteggi Invalsi sia in Italiano che in matematica in entrambe le classi della Scuola primaria (graf. 10 e 11) mostra lo stesso andamento di quello regionale, senza evidenti variazioni. Nell'anno scolastico 2020/2021 per le classi seconde infatti si legge un lievissimo incremento nell'ambito dell'italiano e un calo evidente rispetto al passato nell'ambito matematico.

Graf. 10: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi seconde primarie dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Sassari.



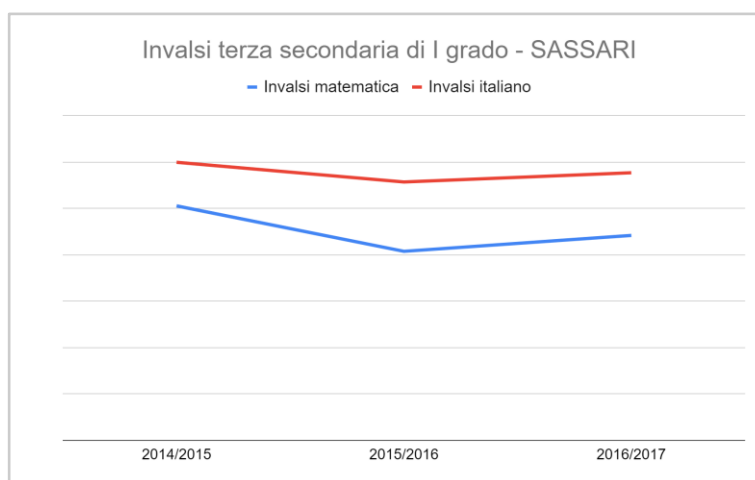
L'andamento delle classi quinte in italiano mostra, attraverso il graf. 11, un decremento dei punteggi Invalsi più alto rispetto al passato, mentre meno significativo, ma pur sempre in calo risulta il trend in matematica (graf. 12).

Graf. 11: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi quinte primarie dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Sassari.

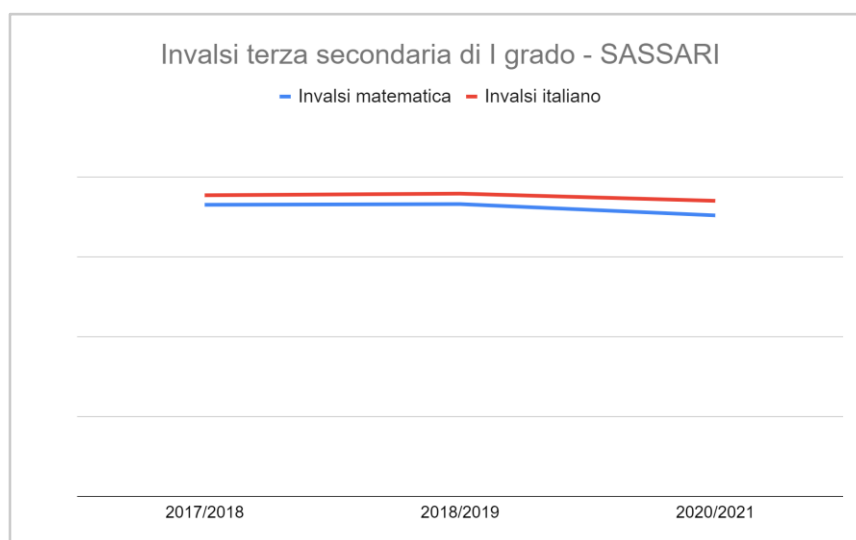


Anche per le classi terze delle scuole secondarie di I grado della provincia di Sassari l'andamento graficamente è coerente con quello regionale. Dall'annualità 2014/1015 all'annualità 2020/2021 si assiste ad un avvicinamento dei punteggi tra italiano e matematica. Questo dato tuttavia non è da interpretare positivamente in quanto, come si evince dai grafici 12 e 13, le prestazioni di italiano si abbassano, raggiungendo quelle di matematica anch'esse minori rispetto al passato.

Graf. 12: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2016/2017. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Sassari.



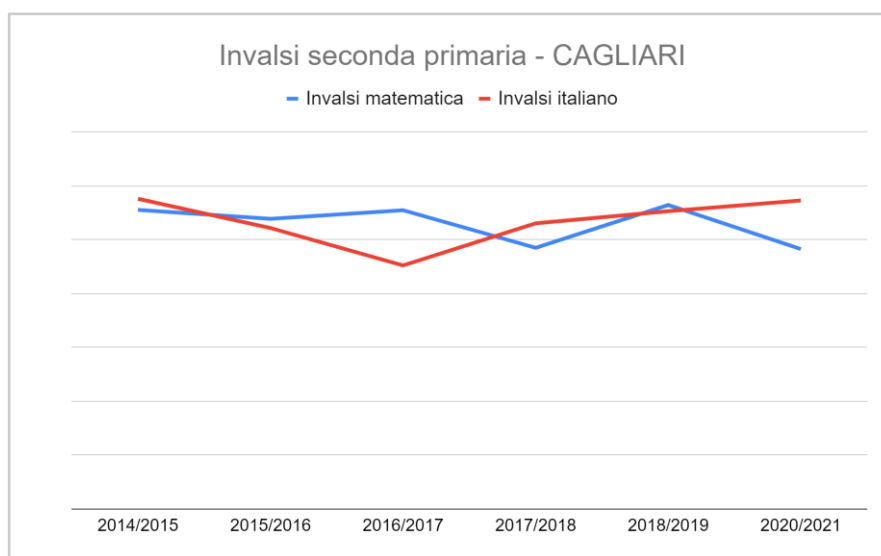
Graf. 13: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2017/2018 all'anno scolastico 2020/2021. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Sassari.



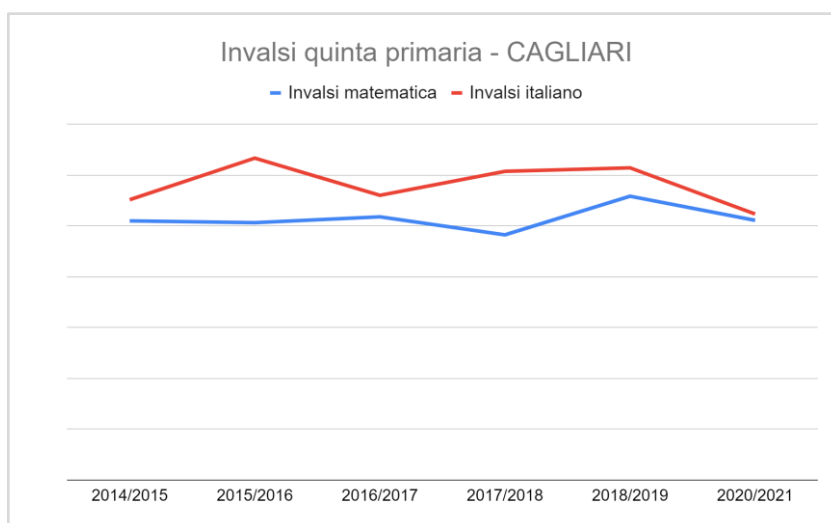
Dati Invalsi provincia di Cagliari (2014/2015-2020/2021)

Nella provincia di Cagliari, l'andamento dei punteggi Invalsi manifesta uno slancio positivo, evidente soprattutto nel grafico 15 relativo alle classi quinte sia in matematica che in italiano nell'annualità 2018/2019. tuttavia la curva è destinata a decrescere dopo i due anni pandemici. Gli unici risultati sostanzialmente soddisfacenti si riscontrano nelle seconde classi in italiano.

Graf.14: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi seconde primarie dall'ANNO SCOLASTICO 2014/2015 all'ANNO SCOLASTICO 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Cagliari.

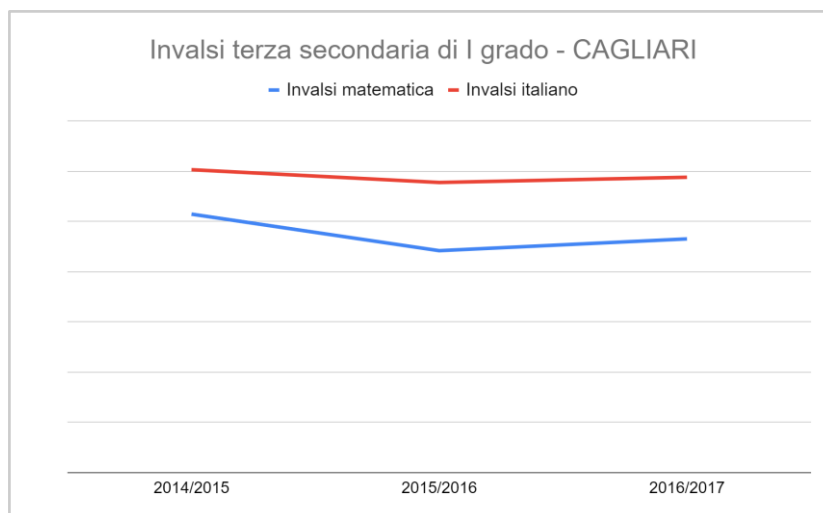


Graf. 15: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi quinte primarie dall'ANNO SCOLASTICO 2014/2015 all'ANNO SCOLASTICO 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Cagliari.

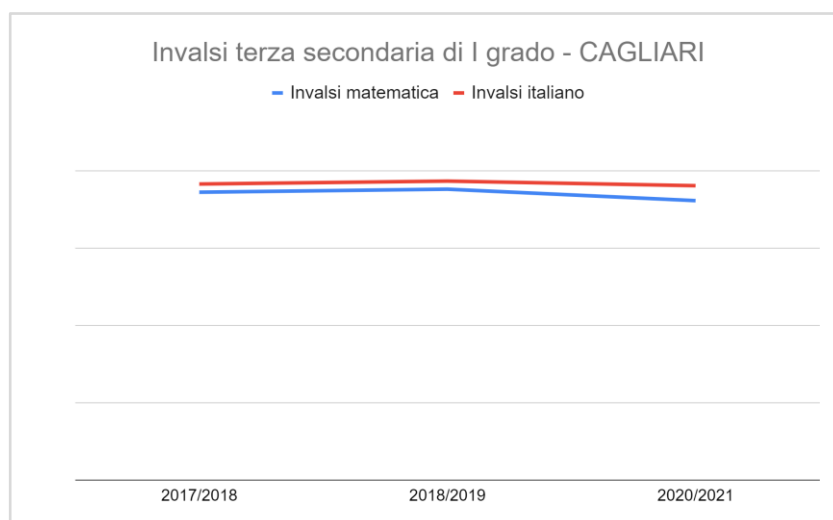


Anche nelle classi terze delle scuole secondarie di I grado della provincia di Cagliari si riscontra la stessa tendenza di Sassari. Dall'annualità 2014/1015 all'annualità 2020/2021 la distanza tra i punteggi di italiano e matematica si riduce, ma nel complesso si assiste ad un decremento delle prestazioni, rispetto ai primi anni presi in esame.

Graf. 16: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2016/2017. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Cagliari.



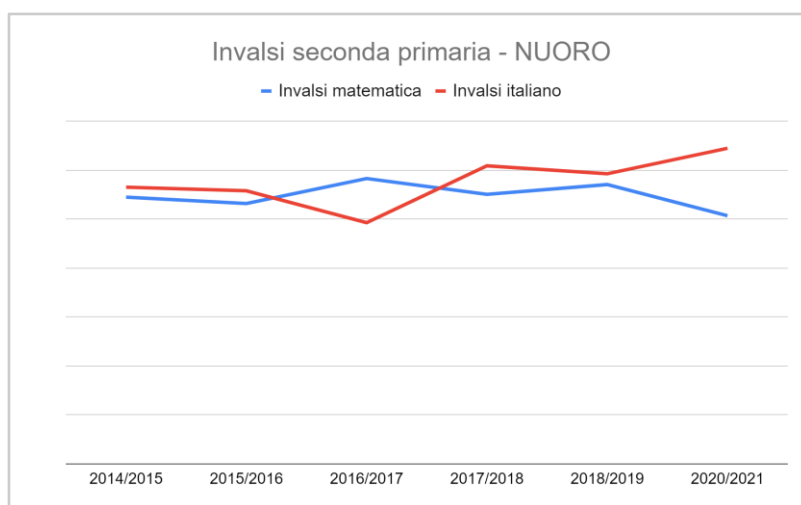
Graf. 17: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2017/2018 all'anno scolastico 2020/2021. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Cagliari.



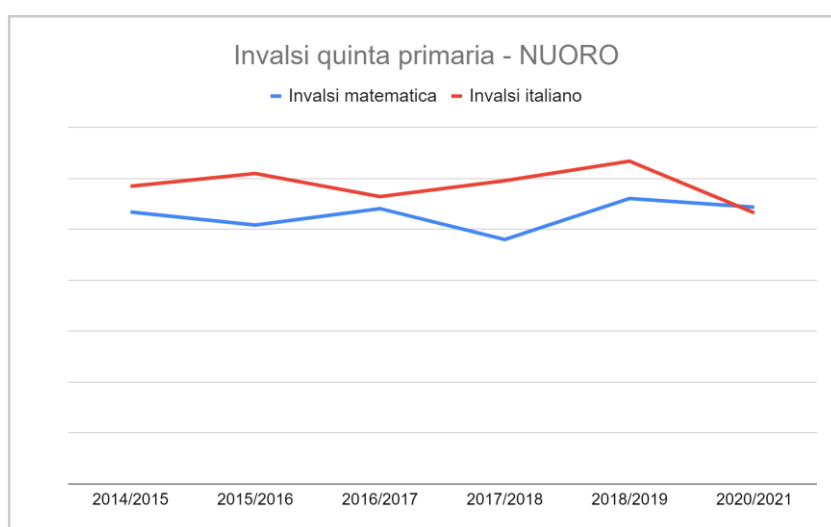
Dati Invalsi provincia di Nuoro (2014/2015-2020/2021)

La provincia di Nuoro manifesta nell'ambito delle competenze di italiano un andamento dei punteggi medi nelle classi seconde della Scuola primaria in crescita a partire dal 2016/2017. Questa tendenza resta stabile anche nell'annualità 2020/2021, segnando uno stacco evidente con l'andamento delle competenze in ambito matematico, che non solo riporta nel tempo punteggi inferiori rispetto all'italiano, ma che evidenzia, nell'ultimo anno scolastico preso in esame, un decremento rispetto al passato. Nelle classi quinte, come mostra il grafico 19, resta significativo un incremento contestuale delle competenze sia in italiano che in matematica nel 2018/2019 che tuttavia si trasforma in un significativo calo nel periodo pandemico. Il dato più evidente è nei punteggi medi di italiano.

Graf. 18: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi seconde primarie dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Nuoro.

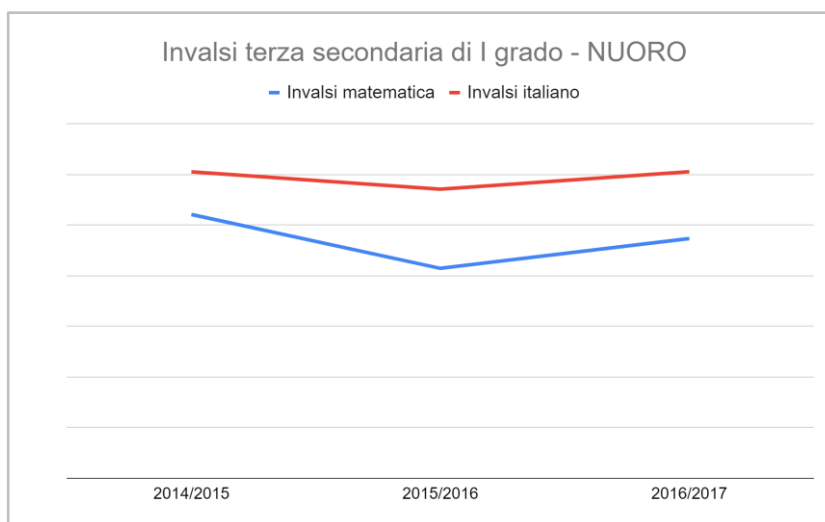


Graf. 19: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi quinte primarie dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Nuoro.

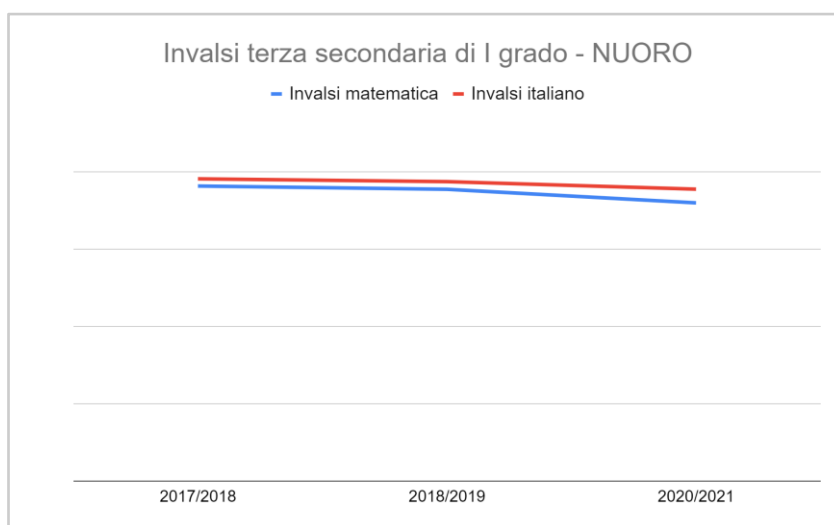


La serie temporale dei punteggi medi di italiano e matematica per le classi terze delle scuole di Nuoro manifesta come in quelle di Sassari una riduzione del divario tra i punteggi medi nei due ambiti disciplinari, ma un abbassamento complessivo degli esiti con un decremento nell'ultima annualità, come si evince dai grafici 20 e 21.

Graf. 20: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2016/2017. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Nuoro.



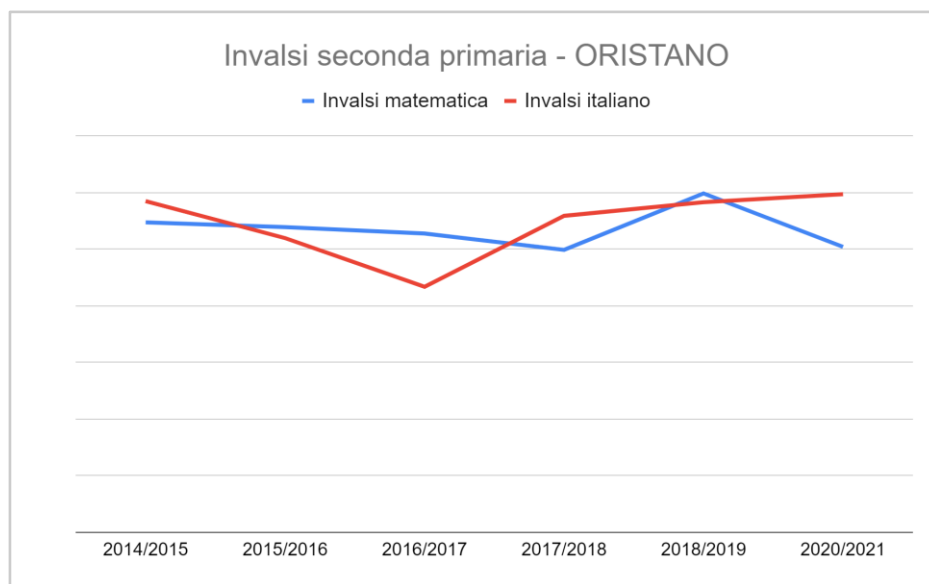
Graf. 21: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2017/2018 all'anno scolastico 2020/2021. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Nuoro.



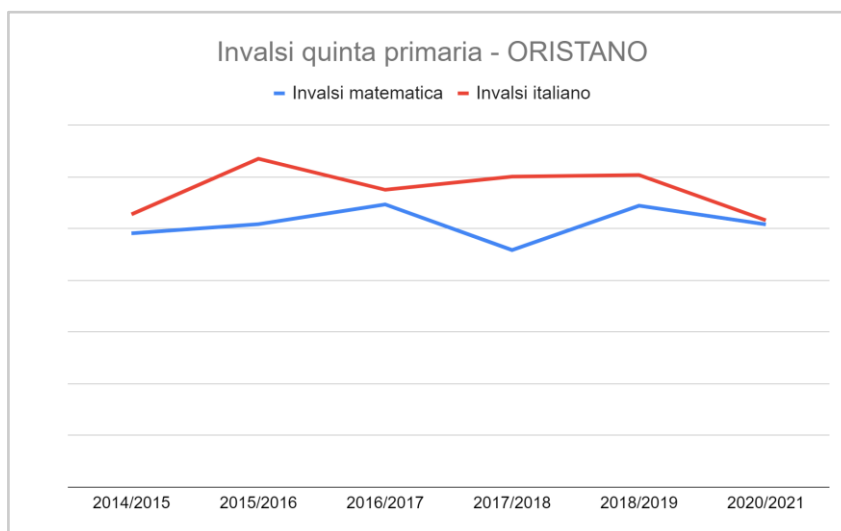
Dati Invalsi provincia di Oristano (2014/2015-2020/2021)

Al di là di un decremento significativo nell'anno scolastico 2016/2017 soprattutto in italiano, comune a tutte le province della Sardegna, le classi della scuola primaria si comportano in modo differente nelle due competenze di base. I punteggi medi nelle competenze di italiano in crescita dopo il 2016/2017 continuano ad aumentare nelle classi seconde, mentre diminuiscono nelle classi quinte. In matematica invece tra il 2018/2019 e il 2020/2021 si assiste ad un calo significativo.

Graf. 22: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi seconde primarie dall'ANNO SCOLASTICO 2014/2015 all'ANNO SCOLASTICO 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Oristano.

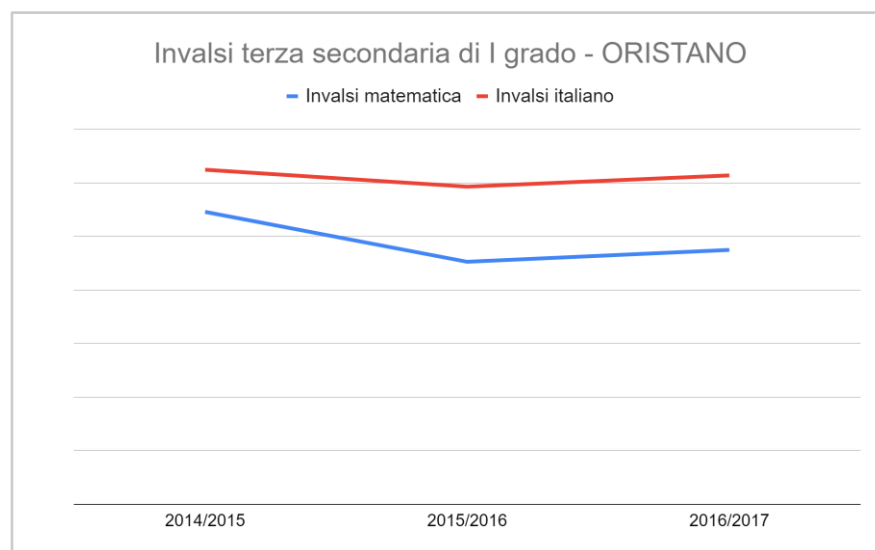


Graf. 23: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi quinte primarie dall'ANNO SCOLASTICO 2014/2015 all'ANNO SCOLASTICO 2020/2021. Grafico relativo all'andamento della provincia di Oristano.

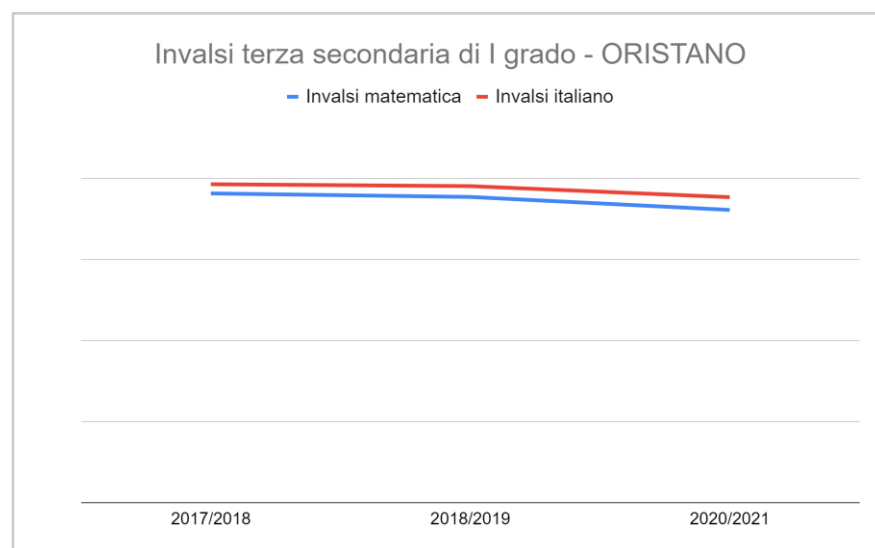


I grafici delle scuole secondarie di I grado di Oristano mostrano lo stesso andamento delle altre province sarde con una riduzione nel complesso dei punteggi medi sia nelle prove di italiano sia in quelle di matematica.

Graf. 24: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2014/2015 all'anno scolastico 2016/2017. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Oristano.



Graf. 25: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano per le classi terze secondarie di I grado dall'anno scolastico 2017/2018 all'a.s 2020/2021. Grafici relativi all'andamento complessivo della provincia di Oristano.



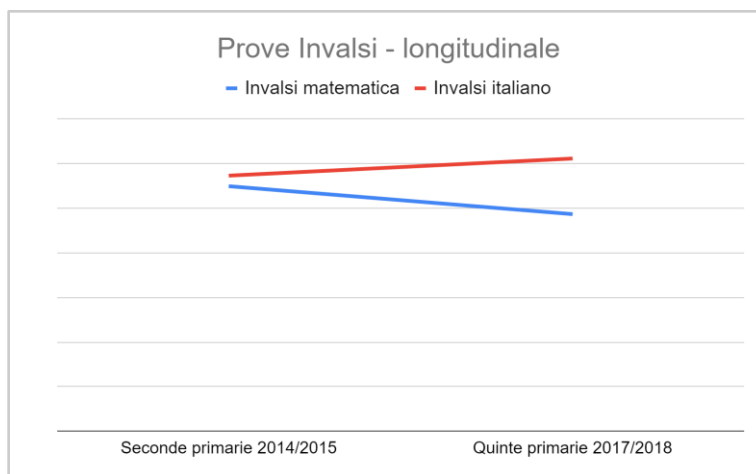
6.2.2 Dati Invalsi - confronto longitudinale

Viene qui presentato un approfondimento condotto analizzando l'andamento longitudinale delle prove, ovvero confrontando i punteggi medi ottenuti nel passaggio tra la seconda e la quinta primaria su uno stesso campione di studenti sottoposti alla somministrazione delle prove Invalsi in anni differenti.

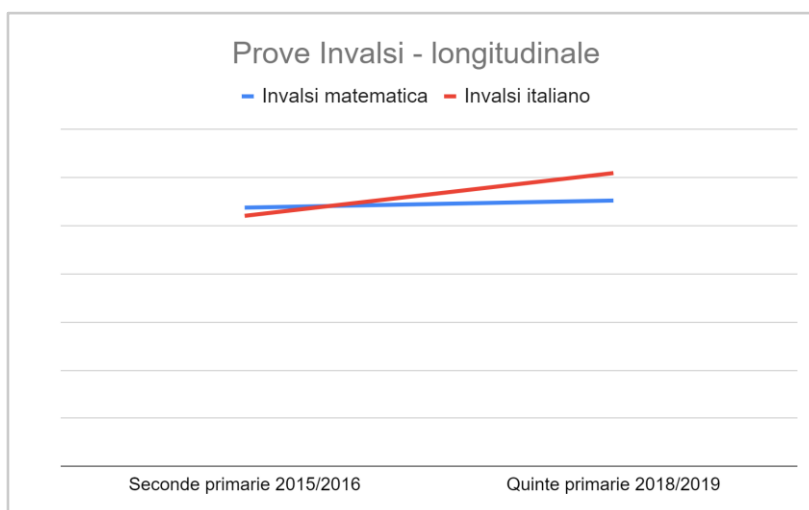
L'analisi dello sviluppo nel tempo dei punteggi medi conseguiti nelle prove Invalsi delinea un quadro pressoché costante delle competenze di base degli studenti del campione esaminato. L'andamento dei grafici a livello longitudinale registra una certa stabilità delle prestazioni in italiano nella prima coorte presa in esame, una lieve crescita nella seconda e un decremento piuttosto netto nella terza. Un calo più significativo si evidenzia nei punteggi relativi alla matematica nella prima coorte, una sostanziale stabilità nella seconda e nella terza. Come si evince nei grafici 26, 27 e 28, nel passaggio

tra la seconda e la quinta classe della scuola Primaria non emergono incrementi o miglioramenti sostanziali nel corso delle annualità prese in esame. Anche laddove presenti alcune variazioni positive, queste risultano di entità non rilevante, trattandosi di scostamenti lievi. Se si tiene conto dell’impatto del contesto pandemico nelle ultime due annualità, nel complesso, dunque, è possibile affermare che non emergono incrementi sostanziali di prestazione nelle prove degli studenti nel corso delle annualità prese in esame.

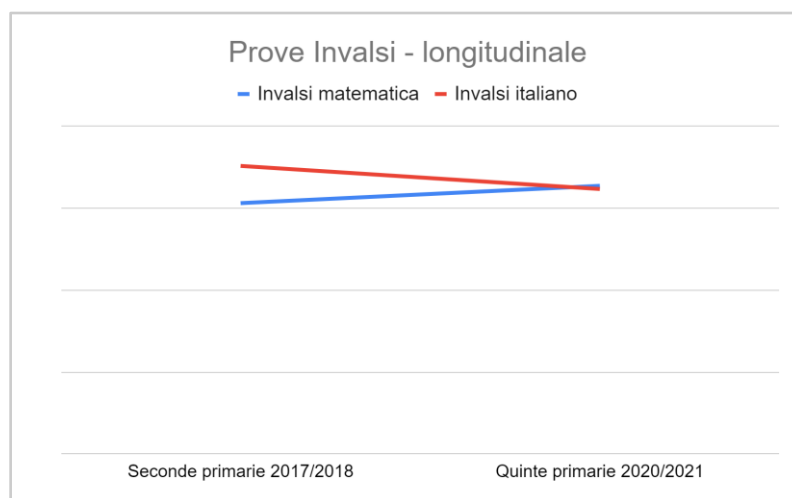
Graf. 26: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano nel passaggio tra la classe seconda primaria (anno scolastico 2014/2015) alla classe quinta primaria (anno scolastico 2017/2018). Grafico relativo all’andamento complessivo della Regione Sardegna.



Graf. 27: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano nel passaggio tra la classe seconda primaria (anno scolastico 2015/2016) alla classe quinta primaria (anno scolastico 2018/2019). Grafico relativo all’andamento complessivo della Regione Sardegna.



Graf. 29: Andamento dei punteggi medi alle Prove Invalsi di matematica e italiano nel passaggio tra la classe seconda primaria (anno scolastico 2017/2018) alla classe quinta primaria (anno scolastico 2020/2021). Grafico relativo all'andamento complessivo della Regione Sardegna.



6.3 L'ANALISI DEI DATI RACCOLTI DIRETTAMENTE

In questa sezione del rapporto vengono presi in esame i dati relativi all'indagine basata su questionario strutturato, somministrato in modalità CAWI. Il questionario e le modalità di somministrazione sono stati descritti nel cap. 4 Il metodo di indagine e gli strumenti utilizzati.

Per l'indagine quantitativa si era scelto di non estrarre un campione dalla popolazione, ma si è ritenuto opportuno, prevedendo una rilevante mortalità nelle risposte, prendere in considerazione tutte le Autonomie scolastiche statali e le scuole non statali paritarie della Sardegna relativamente ai seguenti gradi:

- scuole primarie;
- scuole secondarie di primo grado;
- scuole secondarie di secondo grado.

L'individuazione delle scuole teneva conto solo di quelle che avevano partecipato al programma Tutti a Iscol@ dall'anno scolastico 2014/2015 al 2020/2021. Il campione di riferimento è formato complessivamente da 255 Autonomie scolastiche che hanno partecipato al programma Tutti a Iscol@ dall'annualità 2015/2016 all'annualità 2019/2020.

Il questionario CAWI è stato inviato a tutti i componenti dell'universo di riferimento, tramite e-mail alla quale è stato allegato il Protocollo n. 0012937 del 26/10/2021 della Direzione Generale della Pubblica Istruzione, Servizio Politiche Scolastiche. Sulla base delle risposte ricevute sono stati effettuati dei solleciti telefonici mirati, alle Istituzioni scolastiche che non avevano provveduto alla compilazione. I contatti telefonici si sono svolti tra il 6 dicembre 2021 e il 3 febbraio 2022, escluso il periodo di chiusura scolastica per le festività natalizie.

La difficoltà di poter comunicare con i Dirigenti scolastici o con il Direttore dei servizi generali e amministrativi non ha permesso di raggiungere tutti i referenti designati. In 15 casi a seguito del contatto telefonico, c'è stata una defezione motivata da diverse ragioni, riportate nella tabella 25.

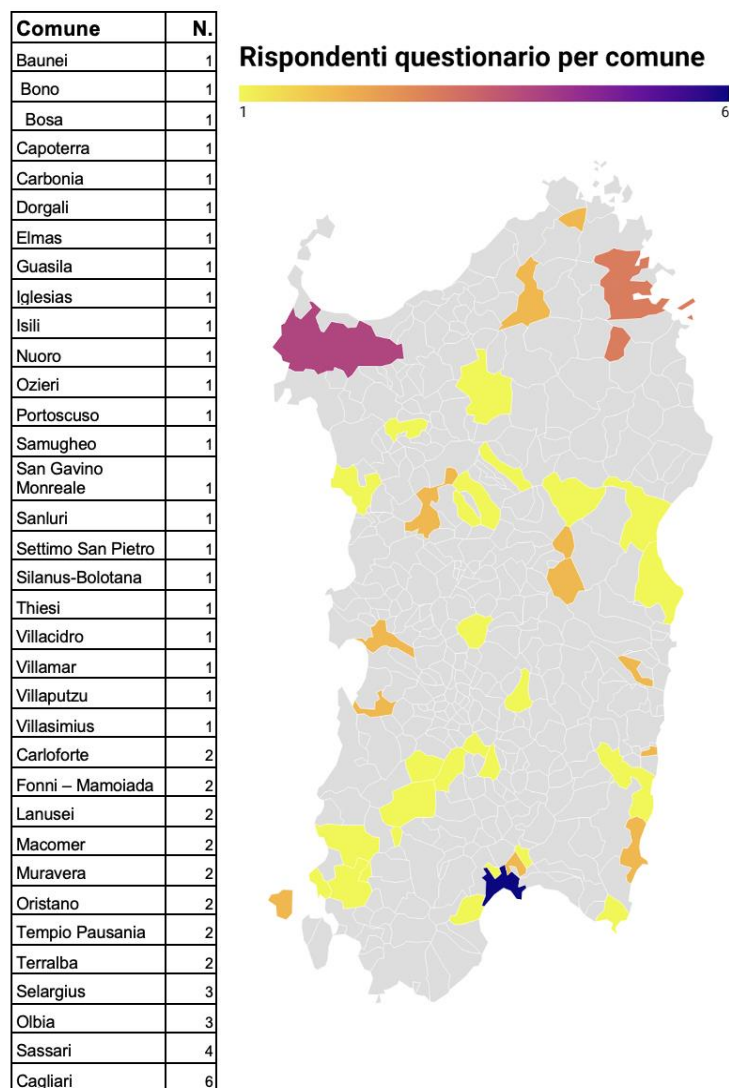
Tab. 25: Motivazioni e numerosità dei rifiuti rispetto alla compilazione del questionario CAWI.

Numerosità rifiuti	Motivazioni
3	Riferiscono di non aver attivato il progetto
4	Assenza di disponibilità a partecipare alla valutazione non altrimenti motivata
5	Impossibilitati nel reperire i dati sul progetto per le annualità passate (2017/2018 ultima annualità conclusa del programma Tutti a Iscol@)
2	Impossibilitati nel reperire i dati sul progetto per le annualità passate (2016/2017 ultima annualità conclusa del programma Tutti a Iscol@)
1	Sostituzione organi dirigenziali dell'Autonomia scolastica

Dopo ulteriori solleciti, sia telefonici che a mezzo e-mail e dopo l'ultima richiesta di compilazione effettuata direttamente dalla Direzione generale della pubblica istruzione della regione Sardegna, tramite posta elettronica certificata, sono pervenute in totale n= 55 risposte al questionario CAWI.

Le 55 Autonomie scolastiche che hanno completato il questionario sono dislocate in tutto il territorio sardo, come si può osservare nella figura successiva.

Fig. 22: Numero di rispondenti al questionario CAWI in base al comune di appartenenza.



Nella tabella successiva, le autonomie scolastiche sono riportate per comune e provincia

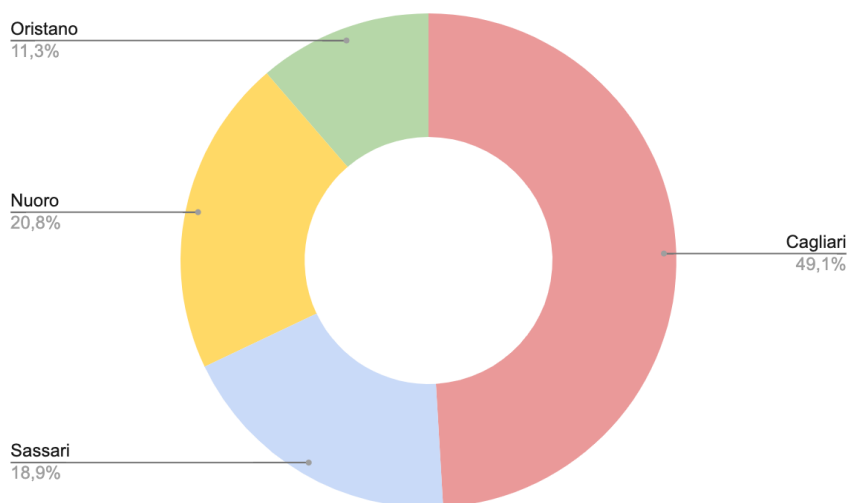
Tab. 26: Totale dei rispondenti al questionario CAWI in base al comune e alla provincia di appartenenza.

Provincia	Comune	N.
Cagliari	Elmas	1
	Settimo San Pietro	1
	Cagliari	6
	Selargius	3
	Capoterra	1
	Carbonia	1
	Portoscuso	1
	Villaputzu	1
	Carloforte	2

	Muravera	2
	Guasila	1
	Iglesias	1
	San Gavino Monreale	1
	Sanluri	1
	Villacidro	1
	Villamar	1
	Villasimius	1
Nuoro	Baunei	1
	Nuoro	1
	Lanusei	2
	Dorgali	1
	Silanus-Bolotana	1
	Fonni - Mamojada	2
	Macomer	2
	Isili	1
Oristano	Samugheo	1
	Oristano	2
	Terralba	2
	Bosa	1
Sassari	Bono	1
	Ozieri	1
	Thiesi	1
	Olbia	3
	Sassari	4
	Tempio Pausania	2

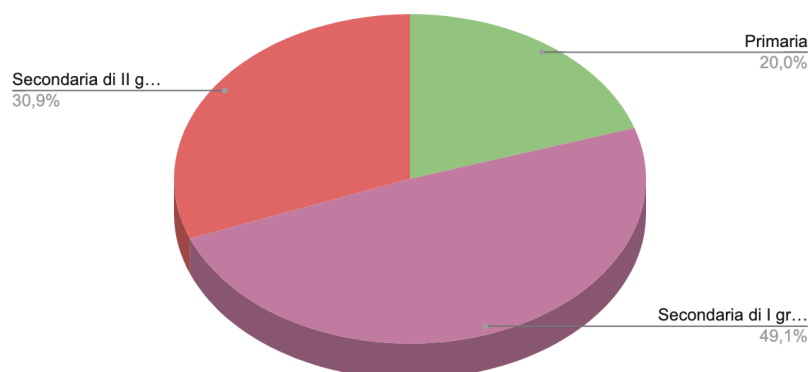
Dalla provincia di Cagliari sono pertanto arrivate 26 (49,1%) risposte, 11 (20,8%) dalla Provincia di Nuoro, 6 (11,35) da Oristano e 12 (18,9%) dalla provincia di Sassari, garantendo quindi un buon grado di rappresentatività del territorio.

Fig. 23: Totale dei rispondenti al questionario CAWI in base alla provincia di appartenenza.



Le 55 istituzioni scolastiche appartengono a differenti gradi scolastici, con una prevalenza, tra i rispondenti, delle scuole secondarie di I grado.

Fig. 24: Totale dei rispondenti al questionario CAWI in base alla provincia di appartenenza.



In relazione alla provincia di Sassari, le risposte riguardano progetti ISCOL@, svolti prevalentemente nel contesto delle scuole secondarie di II grado, a differenza della provincia di Cagliari, per la quale ci sono giunte risposte che si possono collocare prevalentemente nelle secondarie di I grado, così come per le altre due province.

Tab. 27: Numero di risposte al questionario CAWI distribuite per ordine di scuola e province

Provincia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Sassari	2	4	6	12
Cagliari	5	14	7	26
Nuoro	3	5	3	11
Oristano	1	4	1	6
	11	27	17	55

Le risposte arrivate sono rappresentative di 50 Istituti scolastici, 5 dei quali hanno inviato risposte sia per progetti attivati nelle scuole primarie che per progetti attivati nelle scuole secondarie di I grado. Occorre precisare, infatti che ogni Autonomia Scolastica aveva la possibilità di scegliere più di una linea d'intervento.

I rispondenti, sulla base della linea di intervento (A,B,C) scelta dalla loro Istituzione Scolastica, hanno risposto a domande specifiche del questionario, finalizzate ad indagare le modalità di lavoro attuate, gli aspetti di miglioramento e le azioni realizzate.

In totale sono state ricevute 36 risposte relativamente alla Linea A, 7 per la linea B e 30 per la Linea C, così suddivise nelle quattro province di appartenenza.

Fig. 25: Linee di intervento su base provinciale

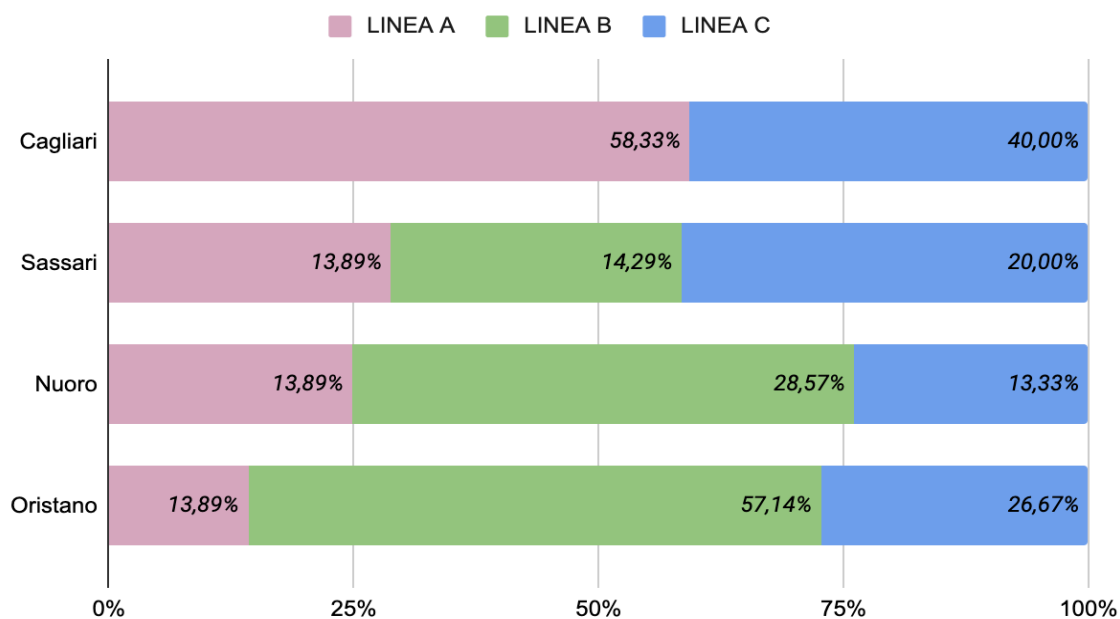
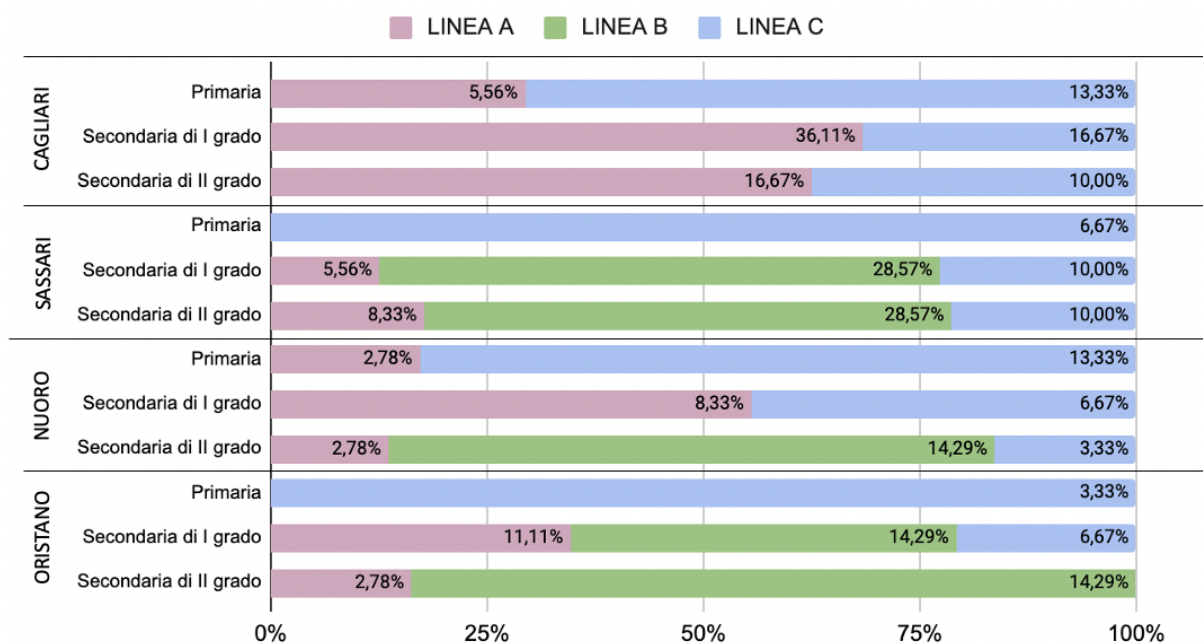


Fig. 26 Linee di intervento su base provinciale per ordine di scuola



Nei grafici n. 25 e n. 26 si osserva la distribuzione delle Linee di intervento, sulla base della provincia di appartenenza e in base al grado scolastico.

Già a prima vista è possibile notare come nella provincia di Cagliari la prevalenza di risposte si collochi nella linea di intervento A, che vede coinvolte soprattutto le scuole secondarie di I e II grado. Sempre osservando la situazione di Cagliari, si nota che la linea B, a differenza delle altre province, risulta totalmente assente in ciascuno dei tre ordini scolastici.

A Sassari la prevalenza relativa delle risposte viene da Istituzioni scolastiche che hanno attivato il progetto secondo la Linea C, linea che mostra un coinvolgimento esclusivo per le scuole Primarie. Nelle scuole secondarie di I e di II grado, invece, sembra emergere una prevalenza comunque della Linea B, rispetto ai complessivi 7 rispondenti relativi alla suddetta linea (indipendentemente dal grado e dalla provincia).

In questo quadro, e sempre in riferimento al nostro campione di rispondenti, le scuole secondarie di II grado di Oristano, non hanno progetti presentati sulla linea C, come si evince dal grafico precedente.

Qui di seguito, si illustrano le risposte ottenute dal questionario, al fine di delineare una rappresentazione più fedele possibile delle caratteristiche dei diversi interventi attivati nelle Istituzioni Scolastiche sulla base delle specifiche linee, del grado e della provincia di appartenenza.

Attraverso queste tre dimensioni sono state indagate le eventuali differenze in relazione alle principali variabili presenti nel questionario.

6.3.1 Numerosità delle classi e degli studenti coinvolti

Mettendo insieme i dati relativi alla “Sezione anagrafica” emerge che le 55 Istituzioni scolastiche hanno visto il coinvolgimento di 994 classi, per un totale di 9575 alunni.

Dalla tabella n. 28 si riscontra chiaramente che non vengono coinvolti sempre tutti gli alunni della classe.

Tab 28.: Numero di classi e di alunni coinvolti dal progetto per ordine di scuola

	Numero di classi della scuola coinvolte dal progetto	Numero di alunni della scuola coinvolti dal progetto	%
Primaria	275	2.422	11,35%
Secondarie di I grado	463	4.927	9,40%
Secondarie di II grado	256	2.226	11,50%

6.3.2 Criteri di selezione dei soggetti coinvolti

Gli studenti partecipanti alle diverse linee sono stati selezionati sulla base di criteri non condivisi tra le diverse Autonomie Scolastiche. Come si evince dalla tab. 29 i requisiti di accesso ai percorsi dichiarati dai rispondenti sono diversificati.

Uno dei criteri privilegiati, presente nel 41,94% delle risposte, è rappresentato dalla *“presenza di lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi”*, seguito da *“alunni con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti”*, da *“alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica”* e da *“sulla base di specifiche esigenze degli alunni”* che pare possibile associare a *“tramite candidatura spontanea”* e ad alcune delle risposte *“altro”* dettagliate più sotto. Nella tabella sottostante vengono presentati i criteri prevalenti utilizzati nella scelta dei partecipanti con il relativo peso percentuale sul campione complessivo.

Tab. 29: Percentuali di risposte alla domanda “Indicare il criterio prevalente in base al quale sono stati scelti i partecipanti”

Modalità di risposta	%
<i>Alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi</i>	41,94%
<i>Alunni con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti</i>	16,13%
<i>Alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica</i>	9,68%
<i>Sulla base di specifiche esigenze degli alunni</i>	8,06%
<i>Tramite candidatura spontanea</i>	4,84%
<i>Alunni con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento</i>	3,23%
<i>In relazione al livello di conoscenze e competenze della classe</i>	1,61%
<i>Altro</i>	14,52%

Oltre alle modalità già presenti nel questionario sono state riportate anche altre alternative, emerse riclassificando le risposte *“altro”*. Tra queste troviamo:

- *“classe interessata al rafforzamento della lingua sarda”;*
- *“lavoro per gruppi di livello”;*
- *“segnalazione da parte del consiglio di classe”;*

- “alunni con fragilità relazionali, provenienti da contesti familiari e sociali poco stimolanti”;
- “sono stati coinvolti tutti gli alunni di tutte le classi”;
- “adesione della classe al progetto”;
- “individuazione degli studenti attraverso segnalazione da parte dei docenti funzioni strumentali per l’inclusione, da parte dei docenti dei consigli di classe e su richiesta degli studenti e/o delle loro famiglie”;
- “studenti senza difficoltà di apprendimento in un percorso di potenziamento tutoring”.

Tab. 30: Criteri prevalenti in base ai quali vengono scelti i partecipanti

	Cagliari			Nuoro			Oristano			Sassari		
	Prim.	Sec. I grado	Sec. II grado	Prim.	Sec. I grado	Sec. II grado	Prim.	Sec. I grado	Sec. II grado	Prim.	Sec. I grado	Sec. II grado
1 alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi		23%	15%	4%	15%	12%		12%	4%	4%	4%	8%
2 alunni con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti	20%	20%			10%		10%	10%			10%	20%
3 alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica			17%	33%	17%						17%	17%
4 alunni con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento					100%							
6 tramite candidatura spontanea		67%	33%									
8 In relazione al livello di conoscenze e competenze della classe					100%							
9 Sulla base di specifiche esigenze degli alunni	20%	40%									20%	20%
10 Altro	22%	22%	11%		22%					11%		11%

Come si evince dalla tabella n. 30, l’opzione 4 ovvero “alunni con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento” e l’opzione 8 ovvero “in relazione al livello di conoscenze e competenze della classe” sono state indicate solo dalle scuole secondarie di II grado della provincia di Nuoro.

In generale l’alternativa 1 ovvero “alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi” è stata indicata prevalentemente dalle scuole secondarie di I grado, così come l’alternativa 2 ovvero “alunni con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti” e 6 ovvero “tramite candidatura spontanea”; 8 ovvero “in relazione al livello di conoscenze e competenze della classe”.

Il criterio 3 ovvero “alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica” viene usato indistintamente dal grado di appartenenza, ma soprattutto nella provincia di Nuoro.

Come si evince dalla stessa tabella, nella provincia di Oristano, indipendentemente dal grado scolastico, i criteri utilizzati per scegliere i partecipanti riguardano prevalentemente le lacune specifiche in una o più discipline o difficoltà di integrazione o di inserimento.

Complessivamente solo in pochi casi i criteri di inclusione riguardano la presenza di disabilità specifiche o altre certificazioni, così come il livello di conoscenze e competenze della classe.

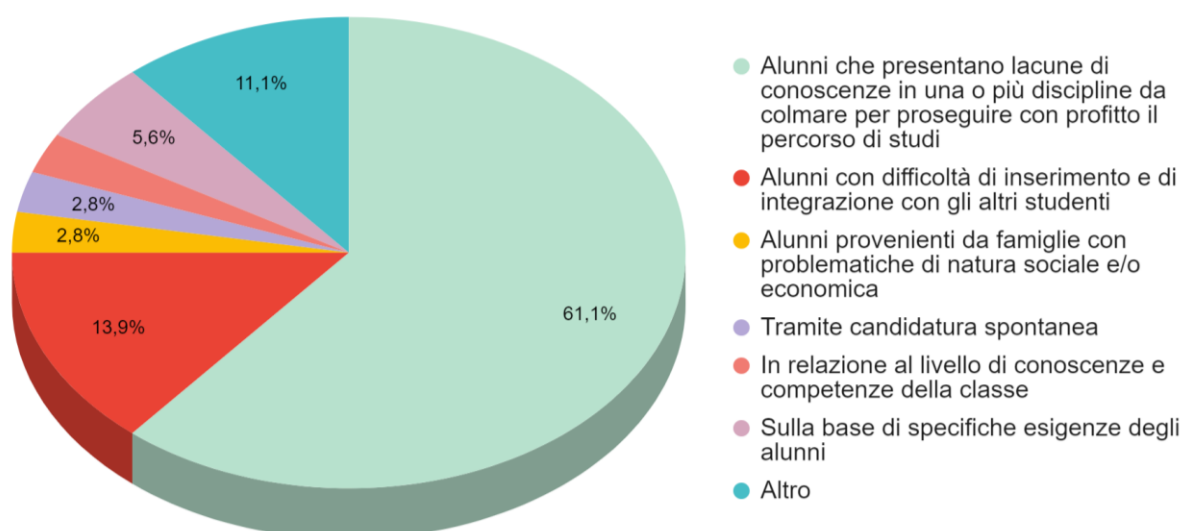
E’, inoltre, interessante notare che la candidatura spontanea viene utilizzata come modalità solo nelle scuole secondarie della provincia di Cagliari.

Sul piano procedurale è necessario precisare che tutte le percentuali sono state calcolate sulla base dei rispondenti a ciascuna alternativa di risposta.

TIPOLOGIA DI LINEA	NUMEROSITA' DI ISTITUZIONI SCOLASTICHE
LINEA A	36
LINEA B	7
LINEA C	32

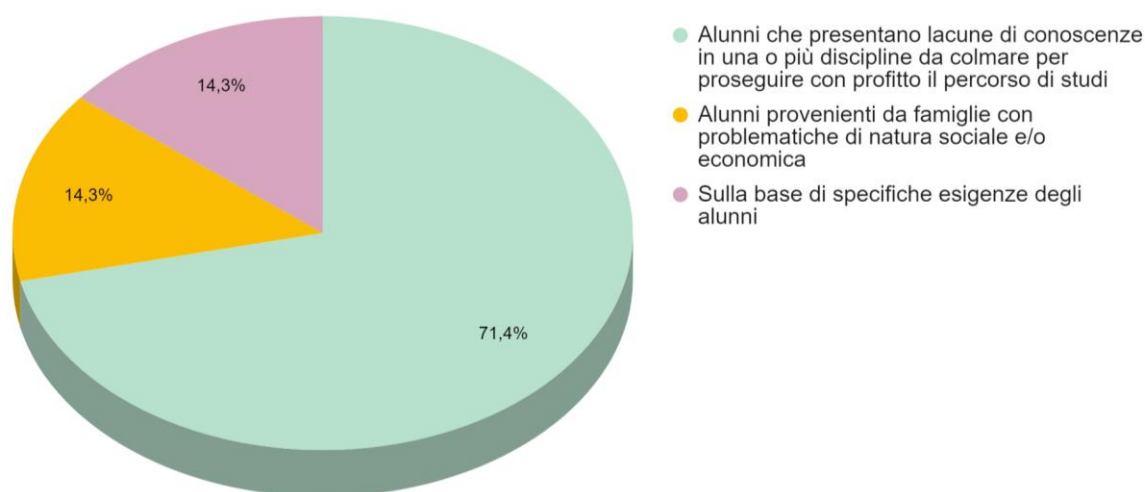
Dalla tabelle emerge che 36 istituzioni scolastiche hanno scelto la linea A, 7 istituzioni scolastiche hanno scelto la linea B e 32 istituzioni scolastiche hanno scelto la linea C (20 istituzioni scolastiche hanno scelto 2 linee di intervento, nello specifico: 6 istituzioni scolastiche hanno scelto le linee A e B, 13 istituzioni scolastiche hanno scelto le linee A e C, 1 istituzione ha scelto le linee B e C).

Fig. 27 Criterio prevalente in base al quale sono stati scelti i partecipanti - LINEA A



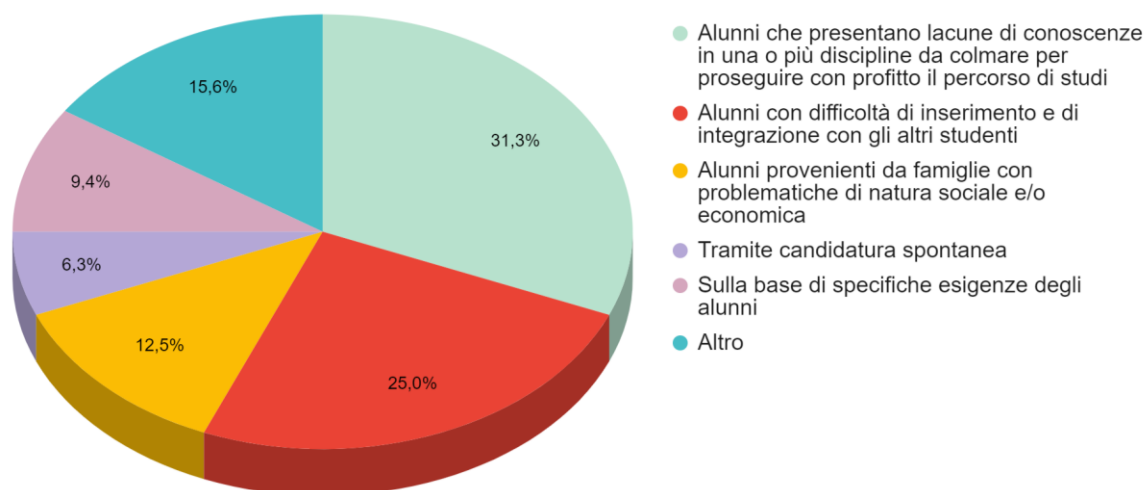
Il criterio prevalente di selezione dei destinatari per la Linea A è “Alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi” (61,1%); “Alunni con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti” (13,9%); “Altro” (11,1%); “Sulla base di specifiche esigenze degli alunni” (5,6%); “Alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica” (2,8%); “Tramite candidatura spontanea” (2,8%) e “In relazione al livello di conoscenze e competenze della classe “ (2,8%).

Fig. 28 Criterio prevalente in base al quale sono stati scelti i partecipanti - LINEA B



Il criterio prevalente di selezione dei destinatari per la Linea B è “Alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi” (71,4%); “Sulla base di specifiche esigenze degli alunni” (14,3%); “Alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica” (14,3%).

Fig. 29 Criterio prevalente in base al quale sono stati scelti i partecipanti - LINEA C



Il criterio prevalente di selezione dei destinatari per la Linea C è “Alunni che presentano lacune di conoscenze in una o più discipline da colmare per proseguire con profitto il percorso di studi” (31,3%); “Alunni con difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti” (25,0%); “Altro” (15,6%); “Alunni provenienti da famiglie con problematiche di natura sociale e/o economica” (12,5%); “Sulla base di specifiche esigenze degli alunni” (9,4%); “Tramite candidatura spontanea” (6,3%).

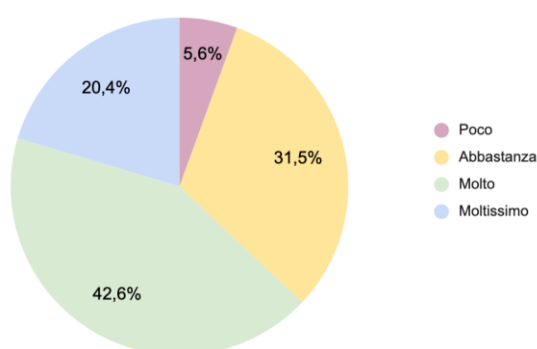
6.3.3 I tassi di dispersione: la frequenza

Oltre alle informazioni relative alla numerosità delle classi e degli studenti coinvolti e oltre ai criteri di selezione degli studenti, il questionario prevedeva di indagare anche i tassi di dispersione interni ai programmi Tutti a Iscol@.

In particolare si è chiesto il livello di frequenza degli studenti nel corso dei progetti Tutti a Iscol@. La domanda era strutturata con cinque alternative di risposte in una scala da “per niente” a “moltissimo” che non chiedeva quantificazioni precise, ma genericamente di esprimere una valutazione sintetico-riassuntiva sulla frequenza. Ciascun rispondente avrà dunque “adeguato” la propria risposta alla tipologia di azioni svolte. Solo il 5,6% dei rispondenti parla di una frequenza bassa.

Il grafico riportato nella figura successiva evidenzia che la frequenza degli studenti ai progetti è stata regolare: il 63% dei rispondenti infatti, sceglie “molto” o “moltissimo” tra le alternative di risposta.

Fig. 30 : Frequenza degli studenti nei progetti Tutti a Iscol@



Analizzando le differenze per provincia si osserva che Nuoro dichiara una presenza degli studenti pari ad “abbastanza” in misura maggiore rispetto alle altre alternative di risposta. Per le altre province la metà o poco meno delle risposte si colloca su “molto”. Sempre superiore al 25% (Sassari) e fino al 54,55% (Nuoro) la rilevanza della risposta “abbastanza”. Solo Cagliari e Sassari invece registrano risposte pari a “poco” (entrambe intorno all’8%).

Tab. 31: Frequenza in percentuale degli studenti nelle diverse province della Sardegna

Frequenza degli studenti- Cagliari (26)		Frequenza degli studenti- Sassari (12)	
Per niente		Per niente	
Poco	7,69%	Poco	8,33%
Abbastanza	26,92%	Abbastanza	25,00%
Molto	42,31%	Molto	50,00%
Moltissimo	23,08%	Moltissimo	16,67%
Frequenza degli studenti- Nuoro (11)		Frequenza degli studenti- Oristano (6)	
Per niente		Per niente	
Poco		Poco	
Abbastanza	54,55%	Abbastanza	33,33%
Molto	27,27%	Molto	50,00%
Moltissimo	18,18%	Moltissimo	16,67%

Nella suddivisione per grado, proposta nella tabella n. 31, la frequenza maggiore parrebbe emergere nelle scuole primarie, a differenza delle scuole secondarie di II grado. Tutti i rispondenti tuttavia dichiarano una percentuale di frequenze complessivamente alta.

Tab. 32: Frequenza in percentuale degli studenti per ordini di scuola

Frequenza degli studenti- Primaria (11)		Frequenza degli studenti- Secondaria di I grado (27)	
Per niente	0,00%	Per niente	0,00%
Poco	9,09%	Poco	0,00%
Abbastanza	18,18%	Abbastanza	37,04%
Molto	45,45%	Molto	44,44%
Moltissimo	27,27%	Moltissimo	18,52%

Frequenza degli studenti- Secondaria di II grado (17)	
Per niente	0,00%
Poco	11,76%
Abbastanza	35,29%
Molto	35,29%
Moltissimo	17,65%

Una scuola primaria dichiara una scarsa frequenza (“*poco*”) da parte degli studenti che partecipano a tali progetti. Gli altri ordini di scuola sembrano non considerare questa opzione.

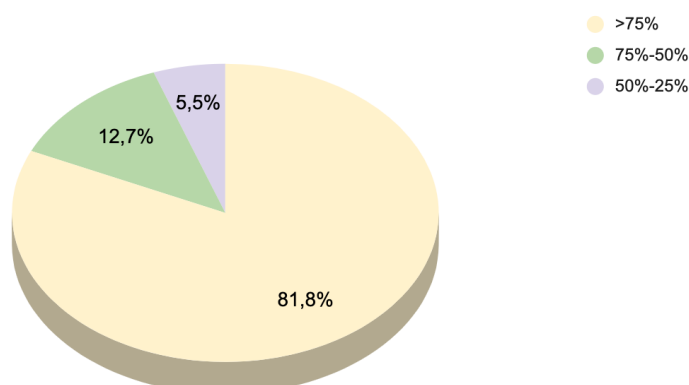
6.3.4 I tassi di dispersione: la partecipazione

Per esplorare la dimensione relativa ai tassi di dispersione, un'altra categoria presa in considerazione dal questionario CAWI era la partecipazione alle singole attività.

Si rileva che nessuno tra i rispondenti ha dichiarato un livello di partecipazione inferiore al 25%, indipendentemente dal grado di scuola o dalla provincia di appartenenza.

Complessivamente l'81,8% dei soggetti che hanno compilato il questionario, riporta, come mostra il grafico nella figura seguente una partecipazione alle attività previste maggiore del 75%.

Fig. 31 : Partecipazione alle attività previste dai progetti Tutti a Iscol@



I tassi di dispersione: gli abbandoni, i ritiri, bocciature e sospensioni di giudizio

Entrando ancora di più nello specifico del questionario si è voluto indagare se tra coloro che hanno partecipato alle varie linee di intervento attivate dalla scuola nell'ambito del progetto Tutti a Iscol@ si sono verificati abbandoni o ritiri, sia scolastici che specifici.

Come si evince dalla tabella successiva tra i rispondenti solo l' 1,82% dichiara abbandoni all'interno del progetto. Molto probabilmente questo dato è da mettere in relazione con quello degli studenti rispetto ai quali i rispondenti hanno dichiarato una scarsa frequenza.

Nonostante fossero interventi dedicati alla dispersione scolastica, il 7,27% dei rispondenti dichiara inoltre che ci sono stati, tra gli studenti che partecipavano a questi interventi, alcuni abbandoni scolastici.

Tab. 33: Percentuale di abbandoni, ritiri, bocciature e sospensioni di giudizio rispetto al progetto Tutti a Iscol@

Domande relative ai tassi di dispersione		
	Si	No
Tra gli alunni partecipanti al progetto, si sono verificati degli abbandoni al progetto ?	1,82%	98,18%
Tra gli alunni partecipanti al progetto, ci sono stati abbandoni scolastici o ritiri?	7,27%	92,73%
Tra gli alunni partecipanti al progetto, ci sono state bocciature?	20,00%	80,00%
Tra gli alunni partecipanti al progetto, ci sono state delle sospensioni in giudizio?	16,36%	83,64%

Particolarmente interessanti e rilevanti, ai fini dell'indagine, risultano i dati rispetto alle bocciature e alle sospensioni in giudizio. Come si può notare dalla precedente tabella il 20% dei rispondenti dichiara di aver avuto bocciature tra gli alunni partecipanti al progetto e il 16,36% risponde invece positivamente rispetto alle sospensioni in giudizio.

Chiedendo il dettaglio della numerosità, come si nota nella tabella 34, sono ben 163 gli alunni che sono stati sospesi in giudizio e 54 coloro che sono stati bocciati, tra tutti i rispondenti. Tali numerosità sono relative esclusivamente a scuole secondarie di I e II grado.

Tab. 34: Numerosità degli studenti aderenti al progetto Tutti a Iscol@ rispetto a abbandoni, ritiri, bocciature e sospensioni di giudizio.

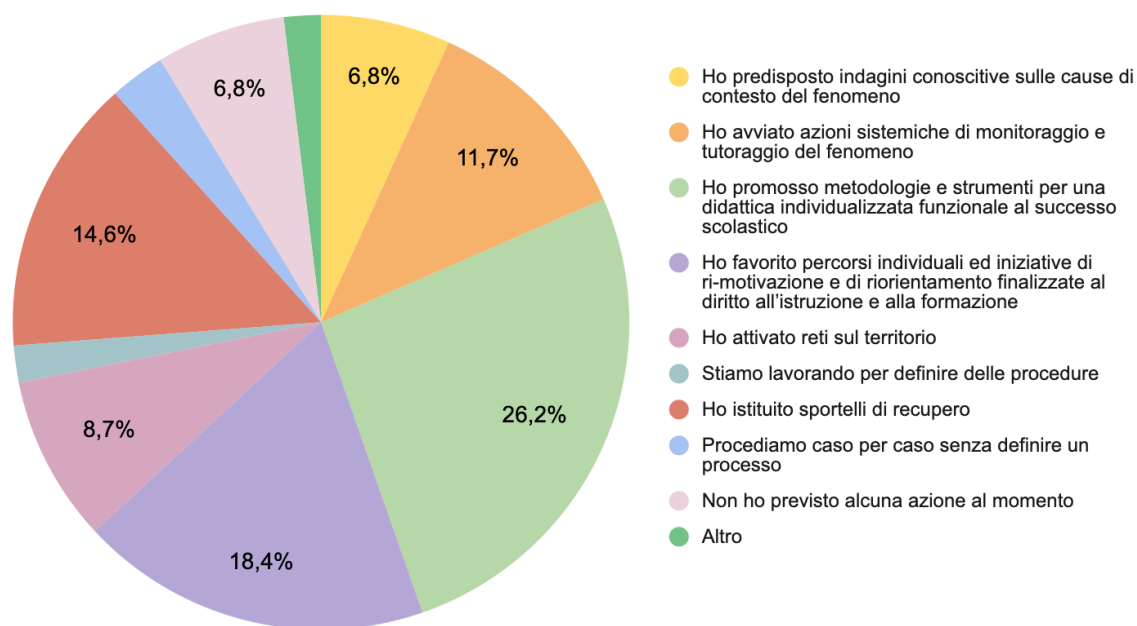
Numerosità studenti	
Abbandoni del progetto	25
Abbandoni scolastici o ritiri	11
Bocciature	54
Sospensioni in giudizio	163

Le azioni e le metodologie didattiche proposte oltre al progetto Tutti a Iscol@ per contrastare la dispersione scolastica

In aggiunta alle informazioni relative a frequenza, partecipazione, abbandoni, ritiri, bocciature e sospensioni di giudizio, una parte del questionario mirava ad esplorare la dispersione scolastica, indagando sia la presenza o meno di altre azioni attivate nelle varie Istituzioni scolastiche, oltre al progetto Tutti a Iscol@ e sia le metodologie didattiche proposte negli ultimi 3 anni.

Dalle risposte, rappresentate nel grafico successivo, emerge che l'85,45% dichiara di aver svolto altre azioni per prevenire/contrastare la dispersione scolastica, oltre quelle previste dal progetto Tutti a Iscol@, negli ultimi tre anni.

Fig. 32: Azioni messe in atto dall'Istituto per contrastare la dispersione scolastica oltre a progetto Tutti a Iscol@ negli ultimi tre anni



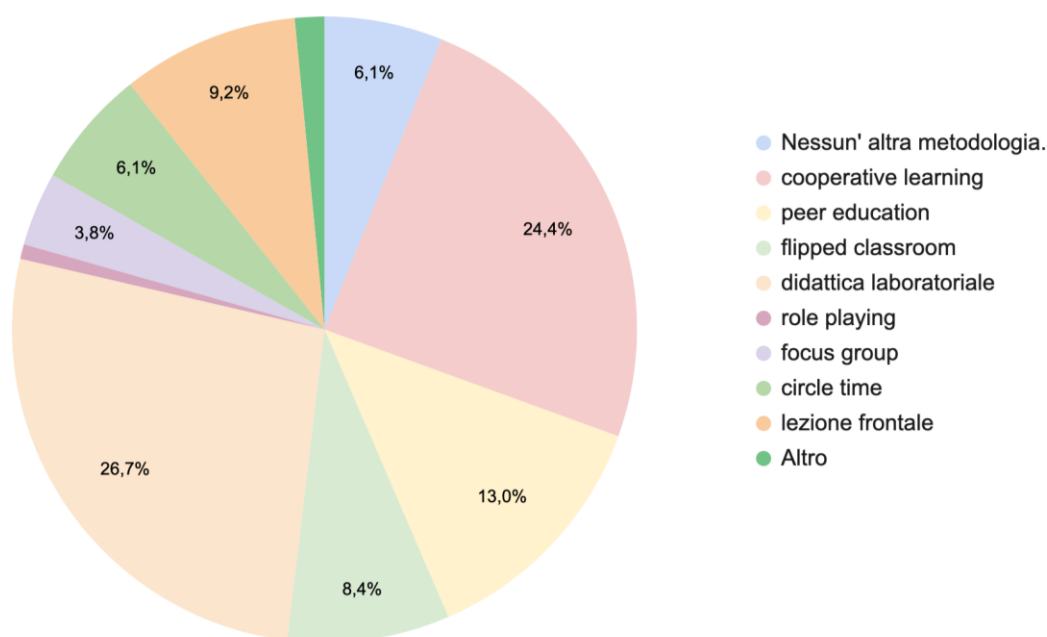
Come si vede nel grafico successivo, il 26,2% dei rispondenti ha “promosso metodologie e strumenti per una didattica individualizzata funzionale al successo scolastico”. A seguire il 18,4% ha dichiarato di aver “favorito percorsi individuali ed iniziative di ri-motivazione e di riorientamento finalizzate al diritto all’istruzione e alla formazione” e il 14,6% ha “istituito sportelli di recupero”.

Solo il 2,97% dichiara di procedere senza definire un processo e l’1,98% dichiara di star lavorando per definire delle procedure.

Solo due istituzioni scolastiche (1,98%) hanno risposto altro. Uno ha indicato tra le azioni un “supporto didattico con fondi comunali”, l’altra istituzione ha dichiarato che la propria scuola non registra tassi di dispersione scolastica.

Relativamente alla richiesta di quali fossero le metodologie didattiche proposte per contrastare la dispersione scolastica le risposte si distribuiscono principalmente tra due: “didattica laboratoriale” (26,7%) e “cooperative learning” (24,4%). Al terzo posto con il 13% vi è la peer education e al quarto posto fa capolino la “lezione frontale” con il 9,2%. Solo il 3,82% per i focus group e lo 0,76% per il role playing.

Fig. 33: Metodologie didattiche proposte dalle Istituzioni scolastiche per contrastare la dispersione scolastica



Anche in questo caso si rileva un 1,53% che ha indicato “altro” come risposta, inserendo il coaching motivazionale e la didattica innovativa digitale.

6.3.5 I fattori di rischio

Per indagare il livello di consapevolezza del fenomeno della dispersione scolastica, il questionario prevedeva delle domande relative ai quali potessero essere i maggiori fattori di rischio che incidono sul problema. Le risposte configurano un panorama non tranquillizzante.

Tab. 35: I fattori di rischio che incidono sul fenomeno della dispersione scolastica secondo i rispondenti al questionario CAWI

Quanto ritiene che incidano nella sua scuola i seguenti fattori di rischio sulla Dispersione scolastica?	Quanto ritiene che incidano nella sua scuola i seguenti fattori di rischio sulla Dispersione scolastica?				
	1	2	3	4	5
Background di basso livello	3,64%	16,36%	40,00%	29,09%	10,91%
Bocciature	14,55%	34,55%	25,45%	21,82%	3,64%
Sospensioni in giudizio	32,73%	34,55%	21,82%	9,09%	1,82%
Bassa autostima	3,64%	18,18%	30,91%	25,45%	21,82%
Cattivo rapporto con gli insegnanti	14,55%	38,18%	25,45%	18,18%	3,64%
Cattivo rapporto con gli studenti	14,55%	41,82%	23,64%	14,55%	5,45%
Didattica non sempre basata sulle competenze	7,27%	40,00%	38,18%	12,73%	1,82%
Percezione negativa del clima di classe	7,27%	41,82%	23,64%	21,82%	5,45%
Didattica non inclusiva e non coinvolgente	20,00%	23,64%	32,73%	18,18%	5,45%
Scarsa motivazione allo studio	1,82%	3,64%	34,55%	38,18%	21,82%
Utilizzo eccessivo della lezione frontale	9,09%	40,00%	40,00%	9,09%	1,82%
Orientamento inadeguato	27,27%	23,64%	23,64%	20,00%	5,45%
Differenze culturali e linguistiche	9,09%	38,18%	32,73%	12,73%	7,27%

1=Per niente. 2=Poco. 3= Abbastanza. 4=Molto. 5=Moltissimo.

Particolarmente significativo risulta la collocazione delle percentuali più rilevanti tra molto e moltissimo nelle risposte “bassa autostima” e “scarsa motivazione allo studio”. La collocazione in queste risposte dei principali fattori di rischio corrisponde, per gli insegnanti, in un’estroflessione della responsabilità. Le Bocciature e le sospensioni, di converso, inciderebbero poco o per niente (contrariamente a quanto afferma la letteratura in merito). Non ci sono o sono poco

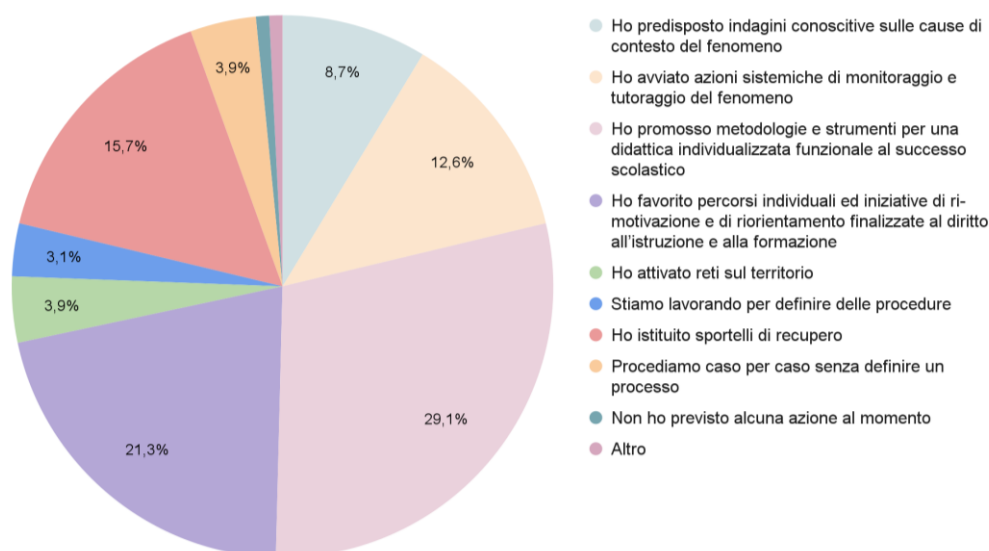
rilevanti, secondo gli insegnanti, i problemi didattici, i problemi di orientamento, le differenze culturali e l'uso eccessivo di un approccio didattico frontale. Inciderebbe poco o per niente, secondo i rispondenti, persino la relazione: sia con gli insegnanti che con i pari.

6.3.6 Le azioni messe in atto nel progetto Tutti a Iscol@

Una parte significativa del questionario puntava ad indagare la specificità delle azioni attivate dal progetto *Tutti a Iscol@*. Tra le azioni prevalenti il 29,1% dei rispondenti dichiara di aver promosso "metodologie e strumenti per una didattica individualizzata funzionale al successo scolastico"; segue un 21,3% che riporta di aver favorito "percorsi individuali ed iniziative di ri-motivazione e ri-orientamento finalizzate al diritto all'istruzione e alla formazione. Le azioni prevalenti sono dunque congruenti con quelle messe in atto attraverso altri progetti: si configurano potenziali sovrapposizioni? Si evidenzia poi un 15,7% che ha istituito "sportelli di recupero" e un 12,6% che ha avviato "azioni di monitoraggio e tutoraggio del fenomeno". E mentre solo un 8,7% sostiene di aver predisposto azioni conoscitive sulle cause del fenomeno", si evidenzia un 3,9% che dichiara di aver proceduto "caso per caso senza definire un processo".

Le altre risposte è possibile ritrovarle nel grafico successivo.

Fig. 34: Azioni messe in atto all'interno del progetto Tutti a Iscol@



Gli outcomes: la partecipazione alle attività

Il questionario ha cercato poi di indagare eventuali miglioramenti riscontrati negli alunni. Si è voluto per prima cosa indagare la partecipazione alle attività scolastiche a quelle extrascolastiche e si è cercato di individuare sottodimensioni delle stesse. Come si può vedere dalla seguente tabella le frequenze percentuali maggiori si collocano nella colonna centrale "abbastanza". Le attività extra-scolastiche sembrano distribuirsi in tutti i livelli della scala, quelle scolastiche si distribuiscono tra "abbastanza" e "molto" e analoga distribuzione hanno i relativi livelli di curiosità e di attenzione. Il livello di autonomia non ha risposte sul per niente né sul moltissimo.

Tab. 36: Livello di partecipazione alle attività

Partecipazione alle attività					
	1	2	3	4	5
Partecipazione alle attività scolastiche	0,00%	0,00%	72,73%	27,27%	0,00%
Partecipazione alle attività extra-scolastiche	12,73%	14,55%	45,45%	23,64%	3,64%
Curiosità e interesse verso le attività scolastiche	0,00%	7,27%	70,91%	21,82%	0,00%
Curiosità e interesse verso le attività extra-scolastiche	12,73%	14,55%	54,55%	14,55%	3,64%
Livello di attenzione durante le attività scolastiche	0,00%	9,09%	65,45%	23,64%	1,82%
Livello di attenzione durante le attività extra-scolastiche	12,73%	16,36%	50,91%	18,18%	1,82%
Livello di autonomia	0,00%	9,09%	69,09%	21,82%	0,00%

1=Per niente. 2=Poco. 3= Abbastanza. 4=Molto. 5=Moltissimo.

6.3.7 Gli outcomes: il comportamento in classe

Una parte del questionario CAWI ha consentito di indagare la modifica della dimensione comportamentale all'interno delle classi. Nello specifico tutte le 55 istituzioni scolastiche evidenziano che il livello di attenzione durante le attività extra-scolastiche è rimasto pressoché invariato e non si riscontrano notevoli miglioramenti.

Tab. 37: Comportamento in classe durante le attività

Comportamento in classe					
	1	2	3	4	5
Comportamento generale in classe	0,00%	7,27%	69,09%	23,64%	0,00%
Capacità di collaborare con gli altri membri del gruppo classe	0,00%	1,82%	78,18%	20,00%	0,00%
Comportamento e rapporto con i docenti	0,00%	5,45%	63,64%	29,09%	1,82%
Livello di attenzione durante le attività extra-scolastiche	10,91%	12,73%	60,00%	12,73%	3,64%

1=Per niente. 2=Poco. 3= Abbastanza. 4=Molto. 5=Moltissimo.

Sembrano, invece, essere migliorati, secondo un quarto circa dei rispondenti, i comportamenti e i rapporti con i docenti oltre al comportamento generale in classe e, per un quinto dei rispondenti, la capacità di collaborare con i pari. Il livello di attenzione durante le attività extra-scolastiche pare essere quello maggiormente in sofferenza. Tuttavia è necessario precisare che la maggior parte dei rispondenti si colloca, per tutte le aree (con una forbice compresa tra il 60% e il 78%), sulla risposta "abbastanza" che nella scala da 1 a 5 proposte risulta neutra stando a significare una certa costanza dei comportamenti.

Tab. 38: Comportamento in classe durante le lezioni

Comportamento durante le lezioni TUTTI A ISCOLA					
	1	2	3	4	5
Comportamento generale durante le lezioni Tutti a Iscola	0,00%	7,27%	69,09%	23,64%	0,00%
Livello di interesse e curiosità durante le lezioni Tutti a Iscol	0,00%	1,82%	78,18%	20,00%	0,00%
Capacità relazionali durante le lezioni Tutti a Iscola	0,00%	5,45%	63,64%	29,09%	1,82%
Livello di motivazione	10,91%	12,73%	60,00%	12,73%	3,64%

1=Per niente. 2=Poco. 3= Abbastanza. 4=Molto. 5=Moltissimo.

Rispetto al comportamento durante le lezioni di Tutti a Iscol@, sembrano essere migliorate abbastanza o molto le capacità relazionali, a differenza dei livelli di motivazione per i quali il 25,64% dei rispondenti colloca i miglioramenti tra "per niente" e "poco". Anche in questo caso la prevalenza delle risposte tende al valore centrale per tutte le aree.

Tab. 39: Comportamento in classe durante le lezioni

Comportamento nei confronti dei compagni					
	1	2	3	4	5
Capacità di relazionarsi ai loro compagni	0,00%	1,82%	69,09%	29,09%	0,00%
Rispetto verso i propri compagni	0,00%	3,64%	63,64%	32,73%	0,00%
Interesse a collaborare con i propri compagni	0,00%	5,45%	67,27%	27,27%	0,00%
Atteggiamenti prosociali verso i propri compagni	0,00%	10,91%	63,64%	25,45%	0,00%

1=Per niente. 2=Poco. 3= Abbastanza. 4=Molto. 5=Moltissimo.

Infine per quanto riguarda il comportamento nei confronti dei compagni, da quanto dichiarano i rispondenti, gli studenti sembrano essere migliorati prevalentemente dal punto di vista del rispetto verso i compagni.

I miglioramenti minori si sono riscontrati relativamente ad atteggiamenti prosociali verso i propri compagni.

6.3.8 I problemi riscontrati nello svolgimento delle attività

Come si evince dalla tabella n. 40, sembrano invece non emergere particolari problemi riscontrati nello svolgimento delle attività.

Tab. 40: Problemi incontrati nello svolgimento delle attività

Quali sono i principali problemi in ordine di importanza che sono stati incontrati nello svolgimento dell'attività?					
	1	2	3	4	5
Scarso interesse degli studenti	30,91%	49,09%	12,73%	7,27%	0,00%
Ostilità delle famiglie rispetto al progetto e alle proposte didattiche laboratoriali	56,36%	34,55%	9,09%	0,00%	0,00%
Scarso supporto fra docenti interni ed esterni	60,00%	38,18%	1,82%	0,00%	0,00%
Difficoltà organizzative	38,18%	38,18%	20,00%	3,64%	0,00%
Difficoltà incontrate nella fase di attuazione	25,45%	52,73%	16,36%	5,45%	0,00%
Nessun problema	50,91%	30,91%	5,45%	5,45%	7,27%

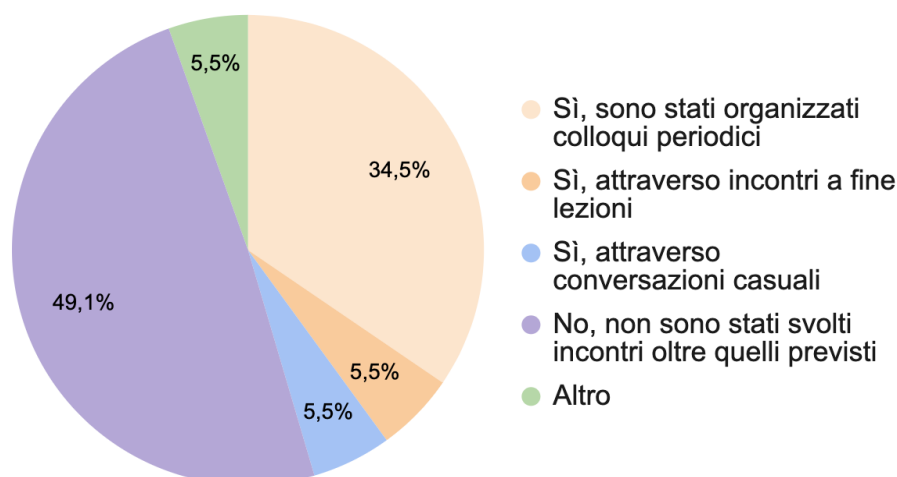
1=Per niente. 2=Poco. 3= Abbastanza. 4=Molto. 5=Moltissimo.

Le principali difficoltà paiono collocarsi nell'area delle difficoltà organizzative e di attuazione per quanto con una rilevanza non così forte. Qualcuno segnala, tuttavia, lo scarso interesse degli studenti.

6.3.9 Gli incontri aggiuntivi con le famiglie

La maggior parte dei rispondenti (49,1%) dichiara di non aver svolto incontri aggiuntivi con le famiglie, oltre a quelli già previsti. Il 34,5% dichiara invece di aver organizzato incontri periodici. Non viene indicata, tuttavia, la frequenza di tali incontri.

Fig. 35: Incontri con le famiglie degli alunni coinvolti nel progetto

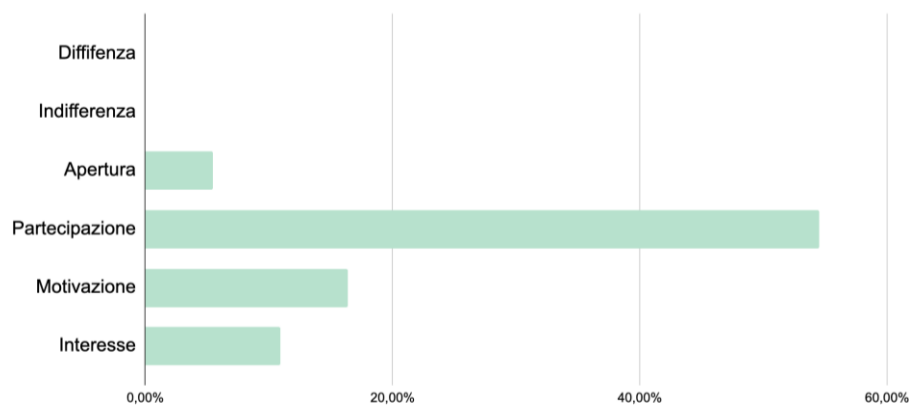


6.3.10 Livello di partecipazione, motivazione e interesse

Come mostra il grafico successivo, complessivamente gli studenti hanno mostrato partecipazione, atteggiamento riscontrato da oltre il 50%, mentre restano più bassi i livelli di motivazione e interesse.

Da quanto dichiarano i rispondenti, non sembrano essere emersi espliciti atteggiamenti di disinteresse e di indifferenza, anche se i dati precedenti relativi alla partecipazione alle varie attività segnalavano talvolta anche una bassa frequenza.

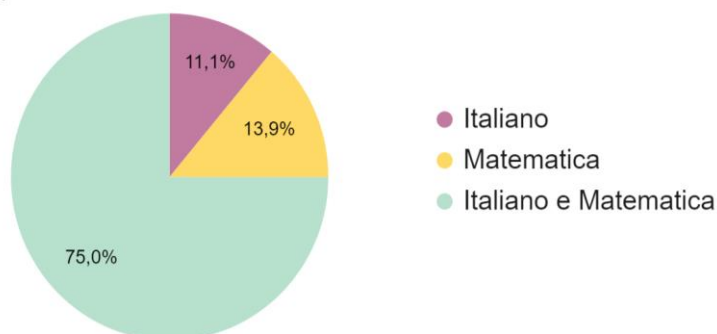
Fig. 36: Atteggiamento riscontrato negli alunni aderenti al progetto Tutti a Scol@



6.3.11 Domande linea A

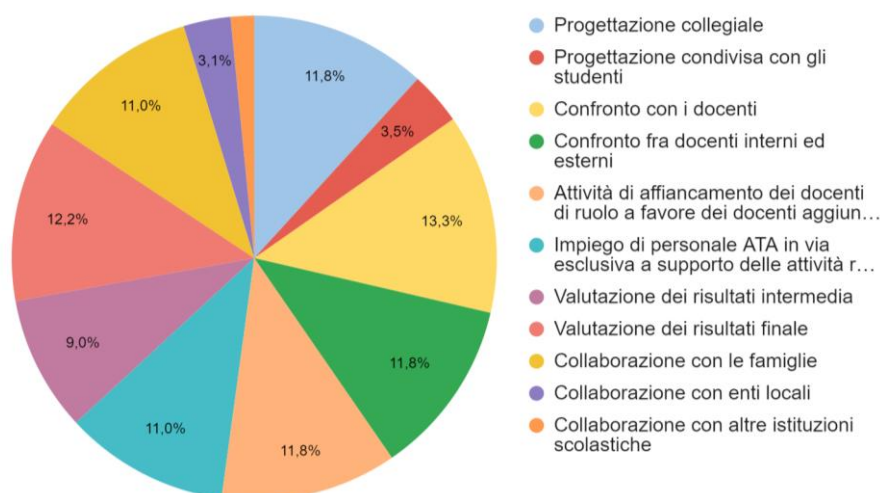
Di seguito vengono presentati i risultati emersi dall'analisi delle risposte di coloro che hanno dichiarato di aver aderito alla linea A d'intervento, linea finalizzata allo sviluppo delle competenze di base attraverso l'inserimento di docenti aggiuntivi a supporto dei docenti ordinari per 240 ore complessive.

Fig. 37: Competenze di base individuate all'interno della linea di intervento A



Nel totale delle adesioni alla linea A d'intervento, l'11,1% del campione considerato ha scelto Italiano come competenza di base della linea, il 13,9% Matematica e il 75% entrambe le discipline.

Fig. 38: Modalità di attuazione della linea di intervento A



Nel corso del progetto, le modalità di attuazione maggiormente adottate da chi ha aderito alla linea A d'intervento sono state: il confronto con i docenti (13,3%), la valutazione dei risultati finali (12,2%), la progettazione collegiale (11,8%), il confronto fra docenti interni ed esterni (11,8%), le attività di affiancamento dei docenti di ruolo a favore dei docenti aggiuntivi selezionati per l'intervento (11,8%), l'impiego di personale ATA in via esclusiva a supporto delle attività relative all'intervento (11,0%) e la collaborazione con le famiglie (11,0%). Molto bassa la percentuale di coloro che hanno coinvolto gli studenti nella progettazione.

La tabella 41 evidenzia quali sono state, secondo la percezione dei rispondenti, le modalità che hanno avuto maggiore o minore efficacia nel lavoro sulle competenze di italiano e matematica proposto all'interno del progetto.

Tab. 41: Livello di efficacia del lavoro sulle competenze

Quali modalità sono state più efficaci per il lavoro sulle competenze?		1	2	3	4	5
Italiano	Lavoro in compresenza con singoli studenti	10,34%	27,59%	41,38%	10,34%	10,34%
	Lavoro in compresenza con gruppi di studenti	0,00%	10,34%	37,93%	41,38%	10,34%
	Lavoro extra classe con singoli studenti	24,14%	27,59%	17,24%	24,14%	6,90%
	Lavoro extra classe con gruppi di studenti	3,45%	10,34%	20,69%	55,17%	10,34%
Matematica	Lavoro in compresenza con singoli studenti	11,76%	17,65%	38,24%	23,53%	8,82%
	Lavoro in compresenza con gruppi di studenti	2,94%	8,82%	35,29%	44,12%	8,82%
	Lavoro extra classe con singoli studenti	20,59%	17,65%	26,47%	26,47%	5,88%
	Lavoro extra classe con gruppi di studenti	5,88%	8,82%	20,59%	50,00%	14,71%

Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo.

Il lavoro fuori dalla classe con gruppi di studenti risulta, secondo i rispondenti, la modalità preferenziale per lavorare sia sulle competenze di base in italiano che matematiche.

Le tabelle 42 e 43, invece, sono in grado di offrire, dal punto di vista dei rispondenti, un focus sugli aspetti, relativi all'italiano e alla matematica, sui quali il progetto ha avuto maggiore efficacia. Interessante è rilevare come la maggior parte dei rispondenti in tutti gli items di entrambe le discipline si posizioni su "abbastanza".

Tab. 42 : Livello di miglioramento degli alunni rispetto agli aspetti relativi all'italiano

In quale misura ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento per la materia italiano nei seguenti aspetti?	1	2	3	4	5
Comprensione della lingua orale	0,00%	10,34%	65,52%	20,69%	3,45%
Espressione orale della lingua	0,00%	17,24%	55,17%	20,69%	6,90%
Comprensione della lingua scritta	0,00%	6,90%	65,52%	24,14%	3,45%
Espressione della lingua scritta	0,00%	27,59%	48,28%	20,69%	3,45%
Abilità di lettura	0,00%	10,34%	62,07%	27,59%	0,00%
Abilità di scrittura	0,00%	24,14%	55,17%	20,69%	0,00%
Espansione del lessico ricettivo e produttivo	0,00%	31,03%	48,28%	17,24%	3,45%
Capacità di interpretazione dei testi scritti	0,00%	17,24%	58,62%	24,14%	0,00%
Capacità di comprendere la sequenzialità degli eventi presenti nel testo	0,00%	17,24%	65,52%	17,24%	0,00%
Conoscenza delle strutture grammaticali	0,00%	20,69%	58,62%	20,69%	0,00%
Competenza tecnica della lettura analitica	0,00%	34,48%	58,62%	6,90%	0,00%
Comprensione dei testi complessi	3,45%	24,14%	58,62%	13,79%	0,00%

Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo

Tab. 43: Livello di miglioramento degli alunni rispetto agli aspetti relativi alla matematica

In quale misura ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento per la materia matematica nei seguenti aspetti?	1	2	3	4	5
Conoscenza elementi base della matematica	0,00%	2,94%	64,71%	32,35%	0,00%
Abilità di elaborazione numerica	0,00%	5,88%	67,65%	23,53%	2,94%
Abilità logico-matematiche	0,00%	14,71%	61,76%	20,59%	2,94%
Conoscenze e abilità di ragionamento scientifico	0,00%	26,47%	58,82%	8,82%	5,88%
Abilità di risoluzione dei problemi semplici	0,00%	2,94%	70,59%	20,59%	5,88%
Abilità di risoluzione dei problemi complessi	2,94%	35,29%	55,88%	5,88%	0,00%
Applicare le conoscenze logico-matematiche per la risoluzione di problemi quotidiani	0,00%	20,59%	64,71%	14,71%	0,00%

Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo

Infine, l'ultima tabella relativa alla linea di intervento A, mette in relazione le azioni del progetto con la ricaduta in termini di voti. Anche in questo caso, tuttavia, la maggior parte dei rispondenti si colloca su "abbastanza".

Tab. 44: Livello di miglioramento degli alunni in termini di votazione

Complessivamente, ritiene che gli alunni affidati al progetto abbiano avuto un miglioramento nel rendimento in termini di votazioni?					
	1	2	3	4	5
Italiano	0,00%	17,65%	70,59%	11,76%	0,00%
Matematica	0,00%	28,57%	61,90%	0,00%	9,52%
Italiano e Matematica	0,00%	20,69%	68,97%	6,90%	3,45%

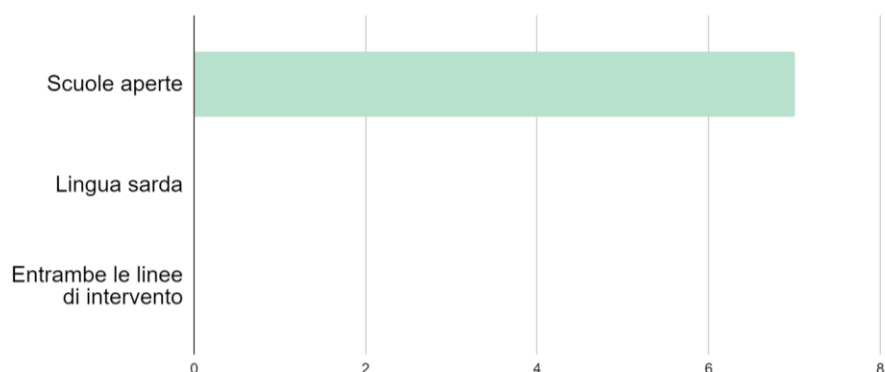
Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo

6.3.12 Domande linea B

L'azione relativa alla Linea B è finalizzata alla sperimentazione di nuove modalità di intervento didattico al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa curricolare ed extracurricolare. Più in particolare è la Linea "Lingua Sarda", che prevedeva la realizzazione di un percorso didattico sperimentale finalizzato a tutelare, valorizzare e diffondere le lingue minoritarie parlate in Sardegna. Questa linea, tuttavia, non è stata attuata.

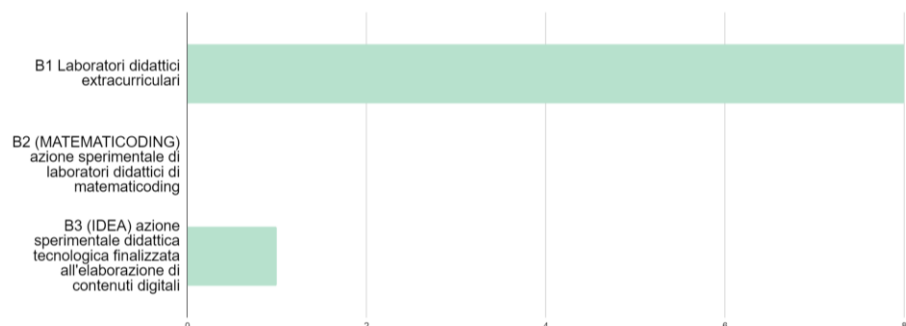
La linea di intervento scelta dalle Istituzioni Scolastiche all'interno della linea B è la linea "Scuole aperte".

Fig. 39: Linee di intervento relative alla linea B



Come si vede tutti i rispondenti della linea B si collocano sulla scelta "Scuole aperte".

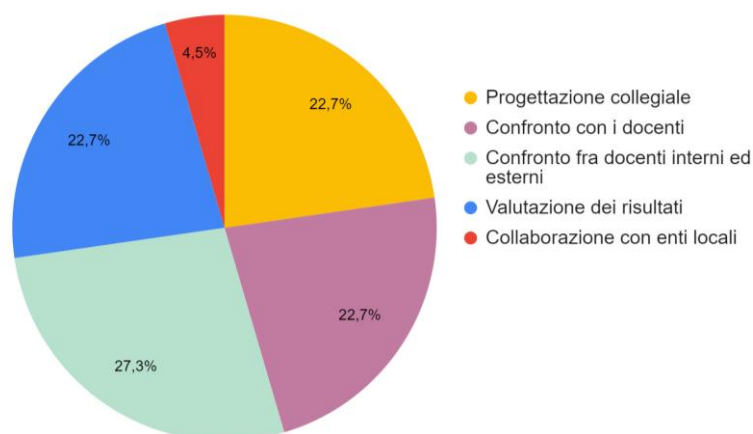
Fig. 40: Sottolinee relative alla linea d'intervento "Scuole aperte"



La quasi totalità delle scelte della linea B si colloca nella linea di intervento relativa ai laboratori didattici extracurricolari. Una sola la scuola che sceglie l'azione sperimentale finalizzata all'elaborazione di contenuti digitali.

Di particolare rilievo, visti i risultati prima presentati circa le abilità matematiche come misurate dall'Invalsi, l'assenza di scelte nella sottolinea "Matematicoding".

Fig. 41 Modalità di attuazione adottate all'interno della linea B1



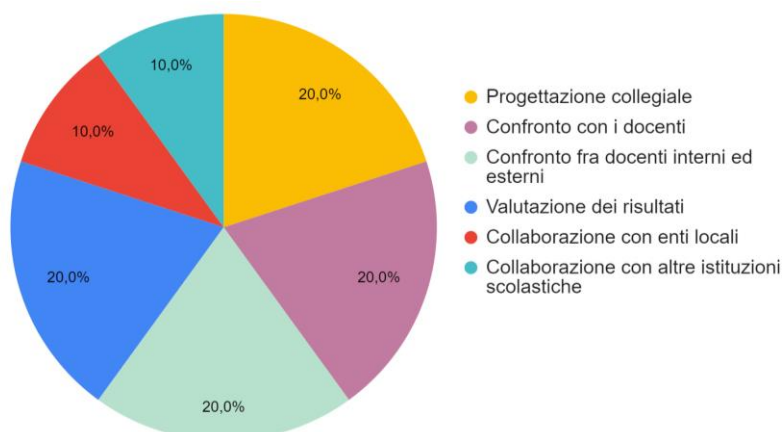
Tra le modalità di attuazione nella linea B1 quella maggiormente adottata ha favorito il confronto tra docenti interni ed esterni e risulta costantemente bassa la collaborazione con gli enti locali (si vedano anche sezioni precedenti). L'enfasi sulla valutazione dei risultati risulta contraddittoria con quanto rilevato circa le modalità di monitoraggio e valutazione.

Fig. 42: Ambito tematico scelto all'interno della linea B1



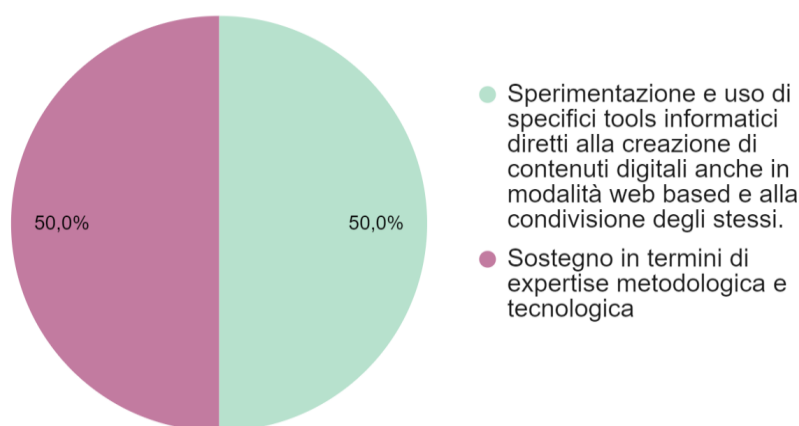
In riferimento alla linea B1 l'ambito tematico scelto dal 50% delle scuole è quello relativo all'area dell'arte e della creatività. Il resto delle scelte si distribuisce in modo equo negli altri ambiti tematici.

Fig. 43: Modalità di attuazione all'interno della linea B3



All'interno della linea B3 relativa alla sperimentazione di una didattica tecnologica, come si evince dal grafico, non si rileva una modalità dominante. Con lo stesso peso si collocano "Collaborazione con altre istituzioni scolastiche", "Confronto con i docenti", "Progettazione collegiale" e ancora come per la linea B1 "Valutazione dei risultati".

Fig. 44 : Azioni realizzate all'interno della linea B3



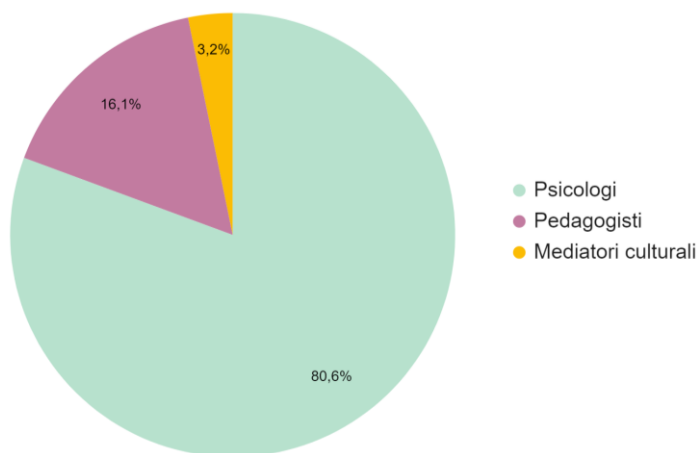
Le azioni realizzate all'interno della linea B3 si distribuiscono in modo uguale al 50% su "sperimentazione e uso di specifici tools informatici diretti alla creazione di contenuti digitali anche in modalità web based e alla condivisione degli stessi" e per il restante 50% su "sostegno in termini di expertise metodologica e tecnologica".

6.3.13 Domande linea C

La Linea C è la linea che mirava al coinvolgimento di esperti nei processi educativi.

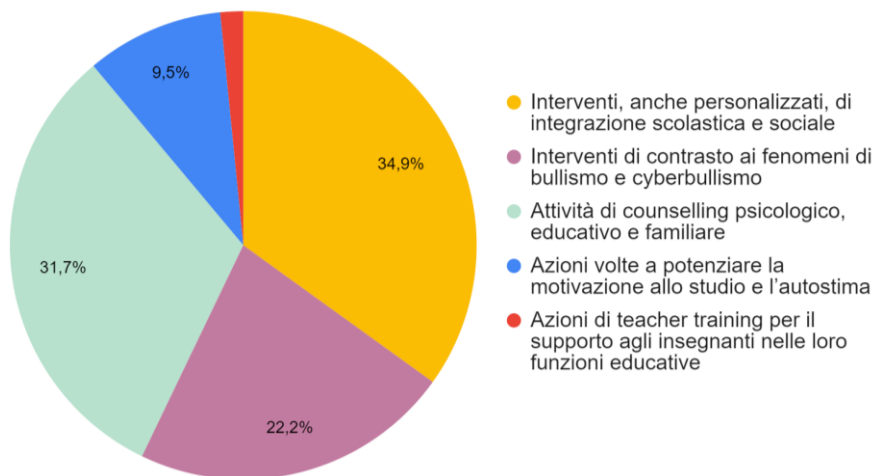
Il questionario CAWI per prima cosa richiedeva le modalità di individuazione delle figure professionali da inserire nel progetto.

Fig. 45: Figure professionali coinvolte nella realizzazione degli interventi relativi alla Linea C



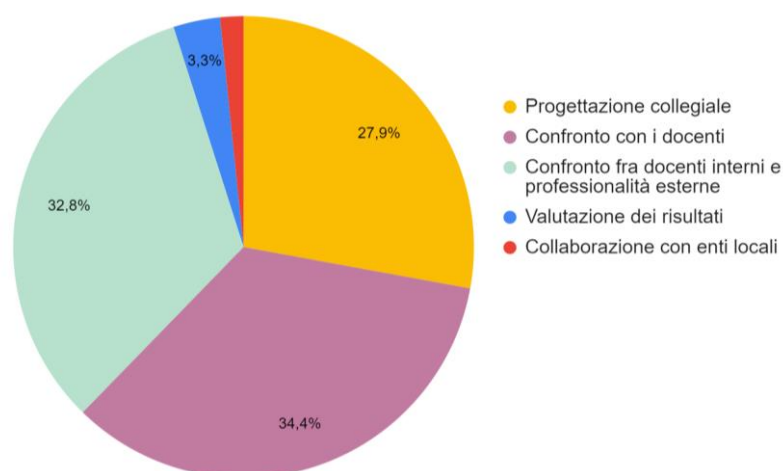
Come dimostra il grafico, l'86,6% delle Istituzioni scolastiche ha individuato per gli interventi relativi alla linea C la figura professionale dello psicologo. Scelta questa, che giustifica la contrattualizzazione di personale esterno in quanto non presente nell'organigramma interno della scuola.

Fig. 46 : Tipologie di intervento relative alla Linea C



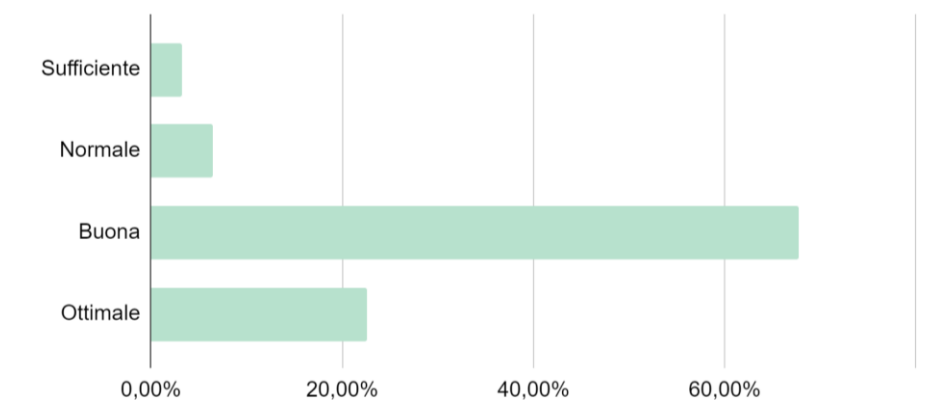
Tra le tipologie di intervento privilegiate all'interno della linea C si evidenziano in particolar modo: interventi, anche personalizzati, di integrazione scolastica e sociale (34,9%); attività di counseling psicologico, educativo e familiare (31,7%) e interventi di contrasto ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo (22,2%). Queste scelte si rilevano coerenti con la figura professionale individuata dalla maggioranza delle Scuole.

Fig. 47 : Modalità di attuazione adottate all'interno della Linea C



Tra le modalità di attuazione adottate all'interno della linea C se ne evidenziano tre maggiormente rilevanti: confronto tra docenti (34,4%); confronto tra docenti interni e professionalità esterne (32,8%) e progettazione collegiale (27,9%). Minimo all'interno del grafico è il peso percentuale attribuito alla valutazione dei risultati.

Fig. 48 : Livello di condivisione delle azioni tra i soggetti coinvolti nel progetto



Entrando nel merito dei processi relazionali e comunicativi messi in atto tra gli attori coinvolti nel progetto, in particolare tra personale interno e esterno, la maggior parte dei rispondenti (oltre il 60%) dichiara un livello di condivisione "buona". Interessanti appaiono le risposte alle domande costruite per indagare sulla percezione di efficacia delle azioni relativamente a inclusione, clima emotivo e coesione tra gli studenti.

Le tre tabelle proposte di seguito descrivono nei dettagli il quadro.

Tab.45 : Livello di efficacia delle modalità rispetto all'inclusione scolastica

Quanto le seguenti modalità hanno migliorato l'inclusione scolastica degli studenti?					
	1	2	3	4	5
Lavoro con singoli studenti	8,82%	5,88%	35,29%	41,18%	8,82%
Lavoro con gruppi di studenti	5,88%	2,94%	52,94%	35,29%	2,94%
Presenza del professionista in classe	2,94%	11,76%	47,06%	29,41%	8,82%
Incontri con le famiglie	14,71%	17,65%	32,35%	29,41%	5,88%
Incontri con i docenti	2,94%	5,88%	50,00%	38,24%	2,94%
Sportello d'ascolto	14,71%	8,82%	26,47%	29,41%	20,59%
Altre modalità utilizzate con approcci innovativi	38,24%	11,76%	32,35%	14,71%	2,94%

Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo

In particolare la prima tabella mette in evidenza come le modalità che hanno determinato un maggiore livello di inclusione scolastica degli studenti siano state: il lavoro con singoli studenti, lo sportello d'ascolto e gli incontri con docenti. Meno efficaci sembrano essere giudicati gli incontri con le famiglie.

Tab.45 : Livello di efficacia delle modalità rispetto al clima emotivo

Quanto le seguenti modalità hanno migliorato il clima emotivo delle classi degli studenti?					
	1	2	3	4	5
Lavoro con singoli studenti	8,82%	8,82%	38,24%	41,18%	2,94%
Lavoro con gruppi di studenti	5,88%	5,88%	35,29%	50,00%	2,94%
Presenza del professionista in classe	2,94%	11,76%	41,18%	35,29%	8,82%
Incontri con le famiglie	20,59%	14,71%	35,29%	23,53%	5,88%
Incontri con i docenti	5,88%	5,88%	50,00%	35,29%	2,94%
Sportello d'ascolto	14,71%	11,76%	29,41%	23,53%	20,59%
Altre modalità utilizzate con approcci innovativi	38,24%	20,59%	32,35%	5,88%	2,94%

Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo

Tra le modalità più efficaci nel miglioramento del clima emotivo si evidenziano il lavoro con gruppi di studenti; il lavoro con i singoli studenti; la presenza del professionista in classe e lo sportello di ascolto. Meno utili sembrano risultare gli incontri con famiglie.

Tab. 46 : Livello di efficacia delle modalità rispetto alla coesione degli studenti

Quanto le seguenti modalità hanno favorito la coesione degli studenti?					
	1	2	3	4	5
Lavoro con singoli studenti	8,82%	20,59%	44,12%	23,53%	2,94%
Lavoro con gruppi di studenti	5,88%	8,82%	32,35%	47,06%	5,88%
Presenza del professionista in classe	2,94%	11,76%	50,00%	26,47%	8,82%
Incontri con le famiglie	17,65%	23,53%	35,29%	20,59%	2,94%
Incontri con i docenti	2,94%	11,76%	58,82%	26,47%	0,00%
Sportello d'ascolto	14,71%	8,82%	35,29%	29,41%	11,76%
Altre modalità utilizzate con approcci innovativi	38,24%	20,59%	32,35%	5,88%	2,94%

Nota: 1=Per niente, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto, 5=Moltissimo

Abbiamo analizzato le relazioni finali fornite dalle scuole con il fine di indagare le evidenze che emergono per macroaree, quali: scelta del professionista esterno, criteri di selezione dei destinatari coinvolti, azioni messa in atto nello svolgimento della linea di intervento e risultati raggiunti. Dall'analisi di 18 Relazioni finali riferite al Programma Tuttialscol@ per la linea di intervento C emerge che in 7 Autonomie scolastiche è stato selezionato lo Psicologo come professionista esterno, in 8 Autonomie scolastiche sono stati selezionati come esperti esterni sia lo Psicologo che il Pedagogista, in 2 Autonomie scolastiche sono stati selezionati come esperti esterni sia lo Psicologo che il Mediatore culturale e in un solo caso tutte e tre le figure professionali. Analizzando le relazioni finali abbiamo indagato tutte le macroaree sopracitate in

modo generale, mettendo insieme tutte le evidenze che emergevano. In linea generale i criteri di selezione dei destinatari sono molteplici e si diversificano in base alle specifiche azioni messe in atto. I professionisti, come emerge dalle relazioni finali analizzate, hanno ritenuto opportuno prevedere una fase introduttiva volta a far conoscere la loro figura professionale, per realizzare tale obiettivo, le prime giornate di lavoro sono state interamente dedicate ad avviare questo percorso di conoscenza. Questa fase conoscitiva, del professionista e degli interventi, ha coinvolto tutta l'istituzione scolastica e in larga misura anche le famiglie degli studenti. Gli studenti sono stati individuati tramite varie modalità, quali: segnalazione del consiglio di classe; rilevazione iniziale e in itinere del profitto degli studenti, adesione volontaria, osservazioni e segnalazioni da parte delle insegnanti, osservazioni sistematiche e prove specifiche, segnalazioni da parte delle famiglie, individuati dagli esperti dopo l'osservazione del gruppo classe, individuati dall'istituto o su richiesta da parte del gruppo docente.

Di seguito vengono riportati i criteri attraverso i quali vengono selezionati i destinatari degli interventi:

- le difficoltà di inserimento e di integrazione con gli altri studenti;
- le problematiche di natura sociale e/o economica della famiglia di provenienza;
- i casi di disabilità o con disturbi specifici di apprendimento;
- alunni con lacune tali da pregiudicare il successo scolastico;
- atteggiamenti di demotivazione e scarso interesse verso il percorso scolastico;
- alunni con forte rischio di abbandono e/o insuccesso;
- alunni con BES (tra questi alunni minori migranti, con disabilità e DSA);
- alunni che hanno mostrato problematiche relazionali e comportamentali,
- alunni provenienti da contesti deprivati sul piano affettivo e sociale;
- alunni che hanno espresso la necessità di un supporto psicologico;
- alunni con svantaggio socio-culturale;
- alunni che non hanno ancora interiorizzato le regole del vivere civile;
- alunni con difficoltà nella gestione delle relazioni interpersonali;
- alunni non Italofoeni
- alunni di origine migrante, appartenenti a minoranze linguistiche o a comunità nomadi
- alunni con difficoltà nel rendimento scolastico

Gli interventi dei professionisti esterni hanno preso in considerazione i specifici bisogni del singolo alunno, della classe, degli insegnanti, delle famiglie o dell'intera istituzione scolastica per programmare l'intervento e calibrarlo in base alle necessità dei destinatari. Gli interventi si sono realizzati mediante una serie di azioni articolate e differenziate. Di seguito vengono dettagliate le varie tipologie di azioni messe in campo dalle figure professionali che sono intervenute, riportando in modo sommativo tutte le evidenze raccolte:

L'intervento dello Psicologo

- presentazione del servizio;
- attivazione dello sportello d'ascolto per alunni, famiglie e docenti;
- progettazione e implementazione di interventi nelle classi su richiesta degli studenti;
- interventi, anche personalizzati di integrazione scolastica e sociale;
- attività di counselling psicologico;
- azioni volte a potenziare la motivazione allo studio e l'autostima
- azioni di teacher training per il supporto agli insegnanti nelle loro funzioni educative
- laboratori di intervento in classe attraverso l'alfabetizzazione emotiva;
- interventi di potenziamento delle competenze affettivo relazionali, per favorire lo sviluppo di relazioni sociali positive e la capacità di gestire i conflitti;
- interventi sul linguaggio della comunicazione non violenta (CNV);
- percorsi di educazione affettivo-sessuale;

- interventi per la gestione dei conflitti tra gli alunni e tra alunni e docenti;
- interventi rivolti al sostegno psicologico di vittime di bullismo e agli aggressori;
- corso di formazione sullo Stress lavoro correlato per gli insegnanti;
- attivazione di laboratori di rimotivazione per gli studenti;
- istituzione di uno spazio dedicato per accogliere le famiglie;
- incontri formativi/informativi rivolti ai docenti sui temi "Educazione socio-emotiva" e apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES";
- osservazione in classe finalizzata a comprendere le dinamiche relazionali e di gruppo;
- interventi di classe programmati come sostegno e rinforzo alla scolarizzazione dei ragazzi;
- workshop e seminari a tema;
- parent training.

L'intervento del Pedagogista

- attività di counselling educativo;
- interventi psico-pedagogici volti a migliorare le performance di bambini con difficoltà comportamentali, privilegiando il lavoro con il gruppo classe;
- consulenze pedagogiche di potenziamento motivazionale allo studio, di gestione delle emozioni, di educazione alle regole e al rispetto delle diversità, di individuazione di metodi di studio efficaci e, in alcuni casi, di supporto alla genitorialità anche in presenza;
- supporto metadidattico;
- osservazione del gruppo classe;
- workshop e seminari a tema;
- analisi dei bisogni attraverso confronto con i docenti e osservazione dei beneficiari in aula durante l'attività didattica;
- formazione docenti attraverso un corso di otto ore su tematiche relative all'adolescenza e allo sviluppo emotivo-relazionale, soprattutto in relazione alle nuove tipologie di dipendenze dei nativi digitali;
- attività di gruppo, giochi di conoscenza, circle time, giochi cooperativi, visione di film a tema con discussione a seguire, attività di gruppo e lavori in sottogruppi sulle abilità sociali;
- attività di supporto alla didattica per migliorare il proprio metodo di studio svoltisi sia con singoli studenti che in piccoli gruppi di studenti.

L'intervento del Mediatore culturale

- presentazione degli interventi di mediazione culturale;
- incontri tematici attraverso attività ludiche: differenze culturali come risorsa per la collettività, stereotipo, mito e pregiudizio;
- attività di mediazione culturale per gli alunni, i docenti e le famiglie;
- intervento professionale attraverso colloqui individuali e di gruppo utili al superamento delle difficoltà di inclusione nel gruppo classe e nel contesto culturale in generale.
- promozione del dialogo interculturale.

I risultati raggiunti sono stati molteplici e in linea generale hanno apportato un beneficio a tutti gli attori della scuola, quindi agli alunni, ai docenti, alle famiglie e a tutta l'istituzione scolastica. I risultati riflettono il forte impatto che il programma Tuttialscol@ e le azioni realizzate hanno generato. Nello specifico per ciò che riguarda l'intervento dell'esperto psicologo i risultati raggiunti possono considerarsi ottimi se si considera il tasso di affluenza allo sportello di ascolto, e la richiesta di intervento nelle classi; quest'ultimo si è rivelato una risorsa efficace per accogliere le richieste più disparate da parte degli alunni, dei docenti e delle famiglie. I percorsi effettuati all'interno dei gruppi classe

hanno consentito la costruzione di esperienze significative. Gli alunni hanno partecipato con interesse permettendo la formazione e la sensibilizzazione verso i temi delle difficoltà affettivo-relazionali. Il Progetto ha permesso agli alunni di attivare le proprie risorse personali, di migliorare la fiducia in sé stessi e il proprio senso di autoefficacia, in modo da relazionarsi positivamente con gli altri, migliorando anche le prestazioni scolastiche. I docenti hanno trovato un supporto, soprattutto nel riconoscere i comportamenti disfunzionali e i genitori sono stati guidati verso una riflessione sul ruolo della coppia genitoriale e sul concetto di responsabilità educativa. La presenza del pedagogo, si è rivelata fondamentale per affrontare problematiche relative ai rapporti tra gli alunni e con i docenti, soprattutto nelle classi in cui, la presenza di alunni provenienti da contesti socio-familiari complessi ha messo a rischio l'attività didattica educativa degli alunni. L'intervento del mediatore culturale ha migliorato l'inclusione nel contesto sociale e culturale della scuola per gli alunni di altra nazionalità e ha permesso una maggiore conoscenza della lingua italiana per gli studenti stranieri. In generale il progetto ha mirato alla creazione di una rete di soggetti educandi di supporto, che hanno contribuito con la loro professionalità e attività specifiche, alla realizzazione di un sistema educativo complesso.

Riassumendo, i risultati che emergono dagli interventi realizzati accorpati in modo unitario dalle evidenze emerse nelle relazioni finali sono:

- promozione delle potenzialità individuali per contrastare l'abbandono e l'insuccesso scolastico;
- miglioramento delle competenze socioaffettive e relazionali;
- aumento delle capacità di gestione delle difficoltà relative ad alunni problematici;
- miglioramento della collaborazione scuola-famiglia;
- miglioramento del clima scolastico, della cooperazione e dell'integrazione nel gruppo classe;
- miglioramento della motivazione allo studio e del livello degli apprendimenti scolastici;
- riduzione dei conflitti tra gruppi di pari, attraverso la promozione di un atteggiamento empatico;
- creazione di situazioni di apprendimento personalizzate in grado di fornire agli studenti gli strumenti adeguati per il raggiungimento del successo formativo;
- supporto per i problemi di recupero sociale e cognitivo;
- miglioramento dell'offerta formativa destinata agli alunni, ai docenti e alle famiglie in ottica inclusiva;
- rafforzamento del patto di corresponsabilità educativa scuola/famiglia;
- aumentata capacità di comunicazione negli interventi di mediazione interculturale;
- rafforzata la motivazione allo studio;
- ridotto il disagio scolastico come vissuto personale;
- miglioramento del metodo di studio;
- accresciuta consapevolezza del percorso di studio e professionale grazie all'esplorazione delle proprie attitudini, aspirazioni e interessi;
- migliorata la conoscenza della lingua italiana per gli studenti stranieri;
- migliorata l'inclusione nel contesto sociale e culturale della scuola per gli alunni di altra nazionalità.

7 CONCLUSIONI E SUGGERIMENTI

In che contesto opera il sistema di istruzione italiano? Il contesto è quello di una popolazione adulta con livelli di alfabetizzazione davvero molto bassi (la quota di 25-64enni con almeno un titolo di istruzione secondario di secondo grado) e con livelli di competenze di base (come dimostrano le indagini internazionali come quella PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) altrettanto bassi.

Se guardiamo al sistema di istruzione in termini di produttività di “titoli di studio” vediamo come, nel 2020, tra i giovani di 25-34 anni solo il 29% degli italiani contro il 46% della media OCSE aveva conseguito un titolo terziario. Un giovane ogni quattro, inoltre, risulta non possedere nessun titolo successivo all’istruzione secondaria di primo grado e la stessa percentuale (25,1%) può essere annoverata, nella fascia 15-34, tra i Neet. I Neet (coloro che non lavorano, non studiano e non sono coinvolti in percorsi formativi) sono oltre tre milioni in Italia (1,7 milioni sono ragazze). Peggio di noi fanno soltanto Turchia (33,6%), Montenegro (28,6%) e Macedonia (27,6%). Il 25,1% dei giovani italiani tra i 15 e i 34 anni (1 su 4) non lavora, né studia, né è coinvolto in un percorso formativo (il 27,1% in Sardegna).

Se a questi dati si aggiungono quelli della dispersione implicita, stimata dall’Invalsi (sulla base di coloro che pur raggiungendo il diploma di scuola secondaria di secondo grado raggiungono, al più, livelli di competenze che avrebbero dovuto possedere in uscita dalla secondaria di primo grado), la dispersione totale (somma della dispersione esplicita e implicita) viene stimata, seppur con qualche problema di interpretazione e nella contabilizzazione, all’incirca al 20% come media nazionale italiana e al 37,4% in Sardegna (oltre un terzo della popolazione scolastica). **Sono oltre il 22%, secondo l’Invalsi, i ragazzi e le ragazze sardi che terminano le secondarie di primo grado con evidenti difficoltà e lacune (un ragazzo, una ragazza ogni 4,5).**

La Sardegna ha inoltre un tasso di abbandono (una delle componenti della dispersione scolastica) molto alta con percentuali, sul singolo anno, nettamente superiori a quelle della media nazionale.

Tutti a Iscol@ ha l’indubbio merito di aver tentato di strutturare una politica organica e pluriennale per combattere la dispersione scolastica, tuttavia da quanto si è potuto verificare gli effetti, se ci sono, sono modesti. I punti interrogativi incontrati sono molti, cercheremo, nei paragrafi seguenti di richiamarli e, poi, di suggerire piste di lavoro possibili.

La pandemia ha, senza dubbio, costituito un fortissimo impedimento alla valutazione effettiva dell’impatto e dell’efficacia di questo ambizioso programma pluriennale: il contesto in cui scuole e docenti si sono trovati a operare, infatti, è stato del tutto differente da quello precedente e ha, almeno inizialmente, sorpreso e messo in difficoltà tutti le autonomie scolastiche. La risposta, poi, è stata differente a seconda delle capacità logistico organizzative dei diversi istituti e a seconda del contesto e della platea di fruitori nel quale il singolo istituto scolastico era inserito.

I noti problemi relativi prima all’organizzazione della risposta, poi all’accesso e al raggiungimento di tutti, poi all’organizzazione della didattica e delle modalità valutative hanno prodotto effetti che, in termini di dispersione (esplicita e implicita), sono ancora tutti da valutare. Le stime sino ad oggi prodotte evidenziano come, ancora una volta, i più colpiti siano bambini e ragazzi che provengono da contesti socio-economicamente e culturalmente svantaggiati. Tuttavia va ricordato anche come la pandemia e le problematiche organizzative e burocratiche che ha richiesto siano state tra le motivazioni più frequenti per rimandare, posticipare a data da destinarsi, non effettuare la compilazione del questionario o lo svolgimento dell’intervista.

La raccolta dati ha costituito un elemento di rilevante problematicità: già ottenere un colloquio telefonico con il dirigente scolastico (o con una/un referente del progetto) o una risposta a una mail ha necessitato di molti tentativi, del coinvolgimento di più attori, di tempi lunghissimi.

Le diverse fonti e modalità che hanno consentito di raccogliere dati, poi utilizzati per la costruzione del rapporto, permettono di rappresentare la situazione in modo non omogeneo: i dati non completi relativi alle iscrizioni a ciascuna classe di ciascun grado di ogni scuola, per ogni anno (spesso organizzati in modo diverso a seconda degli anni); i dati relativi ai risultati Invalsi, fortemente incompleti, organizzati in modo differente e con scale di punteggio differenti per il primo triennio; le sostituzioni che si sono rese necessarie per i casi di studio, la difformità territoriale nelle risposte al questionario, nonostante i numerosi solleciti anche istituzionali e la totale mancanza di altri dati, consegnano un quadro complesso da ricomporre.

Le difficoltà rilevanti, incontrate nel contatto e nell’ottenere risposta dal campione individuato sia per le rilevazioni qualitative che quantitative e la maggior parte delle motivazioni addotte determinano già un primo esito sul quale riflettere: cosa possiamo comprendere dalla non disponibilità nelle scuole di dati elementari rispetto a progetti finanziati

per contrastare la dispersione scolastica? Come si può agire su un problema senza conoscerne i confini? La logica di continuità che il bando voleva proporre è stata recepita dalle istituzioni scolastiche?

7.1 UN QUADRO CHE NON MOSTRA SEGNI DI MIGLIORAMENTO

La scelta di esaminare, con particolare attenzione le scuole secondarie di secondo grado, rispetto alla perdita di studenti di ogni coorte nei cinque anni di corso, ha consentito di restituire una fotografia che, seppure con tutte le accortezze che i dati relativi agli ultimi due anni scolastici conclusi richiedono, ci consente di raggiungere alcune certezze.

La dispersione scolastica (nemmeno nelle sue componenti più evidenti, l'abbandono scolastico, formalizzato o meno, e le ripetenze) non è diminuita in Sardegna. I numeri degli ultimi due anni, seppure fortemente influenzati dalle direttive e dalle indicazioni ministeriali sulla valutazione e le ripetenze, segnalano una fluttuazione (in alto e in basso), ma non mostrano la presenza di un dato di miglioramento stabile. Sarà necessario effettuare nuove rilevazioni puntuali a conclusione di questo anno scolastico (e dei prossimi tre anni) per verificare sia il dato annuale che il dato di coorte. La complessità dei dati che ci sono pervenuti dal Ministero dell'Istruzione, e la loro scarsa omogeneità interna, ci porta a ritenere che in futuro sarà consigliabile effettuare rilevazioni specifiche a campione per controllare la rispondenza effettiva dei dati complessivi alla realtà.

I risultati Invalsi che abbiamo potuto comparare, ugualmente, ci dicono di punteggi della regione Sardegna al di sotto della media nazionale che rimangono, sostanzialmente stabili, dove non ci sono, addirittura, cadute.

Dunque dai dati emerge un quadro che non mostra segni di miglioramento, mentre un programma pluriennale come Tutti a Iscol@ avrebbe dovuto, idealmente, produrre, nell'arco di sei anni di interventi, almeno alcuni primi risultati misurabili sia in termini di riduzione dell'abbandono che in termini di performance nelle competenze di base (sulle quali, peraltro, agiva direttamente).

7.2 L'ANDAMENTO DEI LIVELLI DELLE COMPETENZE DI BASE

I livelli di competenze di base risultano strategici, come già anticipato, per il successo formativo. Poiché il successo formativo unito a una buona qualità delle relazioni (così come percepite dal singolo attore) intessute all'interno del sistema di istruzione costituiscono il miglior fattore protettivo contro la dispersione scolastica.

Gli approfondimenti compiuti dal gruppo di lavoro per confrontare le rilevazioni Invalsi, nei gradi con dati utilizzabili, e il confronto con i dati regionali forniti dall'Invalsi stesso per il 2021 (che individua un peggioramento generalizzato (tranne che in Molise) nelle secondarie di primo e secondo grado rispetto alle rilevazioni precedenti, del 2019) continuano a presentare un panorama problematico. Al termine delle secondarie di primo e secondo grado la situazione in Sardegna confrontata con quella nazionale è riportata nella tabella seguente:

Percentuale di ragazzi con competenze sufficienti/adequate in matematica e italiano in Italia e Sardegna

	Italiano				Matematica			
	2019		2021		2019		2021	
	I grado	II grado	I grado	II grado	I grado	II grado	I grado	II grado
Italia	65,6%	65,4%	60,8%	56,1%	61,3%	58,2%	54,8%	49%
Sardegna	58,5%	58,3%	51,3%	47,2%	47,3%	41,4%	46,7%	37,2%

Nota: ns. elaborazione su dati InvalsiOpen 2021

Si noti come il peggioramento in italiano è di circa 5 punti percentuali per la conclusione delle secondarie di primo grado a livello nazionale, mentre raggiunge i 7 punti percentuali per la Sardegna che così vede allargarsi la forbice con la media nazionale.

Analogamente il peggioramento medio nazionale per le competenze in italiano per la secondaria di II grado è di 9 punti percentuali, mentre arriva a 11 per la Sardegna, che anche in questo caso vede allargarsi la distanza con la media nazionale.

Si riduce la distanza, invece, nelle competenze in matematica rilevate dai test Invalsi per gli studenti in uscita dalle scuole secondarie di primo grado, ma questo avviene per effetto di un crollo della media nazionale e in una dinamica per cui, comunque, la Sardegna, che pure è in calo, versa in una condizione nella quale nemmeno la metà degli studenti riescono a sviluppare abilità sufficienti in matematica. Analoga la situazione per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado con esito finale nel 2021: soltanto il 37,2% di coloro i quali portano a termine raggiungono livelli di competenza in matematica sufficiente o adeguata (in alcune aree regionali siamo vicini a un solo studente su quattro con competenze adeguate).

Non è possibile, con le informazioni raccolte e con i dati a disposizione, ipotizzare effetti significativi dei progetti sulla dispersione scolastica in senso generale e sui livelli di competenza di base dei partecipanti. Specifici affondi e disponibilità di dati più completi potrebbero consentire di verificare eventuali effetti a medio termine degli interventi nei gradi inferiori.

7.3 PROGETTI TRA VOLONTÀ DI INCLUSIONE E CRITICITÀ

Dall'indagine emerge una buona capacità delle strutture regionali sia nel supportare le autonomie scolastiche nei diversi passaggi della procedura, dall'avviso fino ai pagamenti, sia nel rispondere in modo tempestivo ed adeguato alle richieste delle Autonomie scolastiche.

Dal punto di vista delle scuole, pur rilevando, un'apprezzabile volontà di inclusione e, in alcuni casi, anche un buon livello di consapevolezza delle problematiche, pure la maggior parte delle problematiche appaiono come trasversali. Si rilevano, nei progetti delle autonomie scolastiche finanziate da Tutti a Iscol@ diverse aree di criticità che, probabilmente, possono aver influenzato anche i risultati.

Indubbiamente si ravvisano criticità riguardo alle seguenti aree, analizzate in dettaglio nel corso del rapporto. Le criticità verranno di seguito richiamate e sintetizzate in ordine "temporale", a partire cioè da quelle che possono essersi determinate già dalla fase di progettazione:

- una scarsa conoscenza del costrutto della dispersione scolastica e dei fattori che la facilitano o determinano;
- criticità di definizione degli interventi (la denominazione di interventi quali "recupero delle competenze di base" consente, infatti, un'ampissima possibilità di interpretazione), troppo spesso tradotti poi, nel concreto dispiegarsi nel tempo in forme tradizionali e che hanno già mostrato altrove bassa efficacia: attività di sportello, attività di recupero pomeridiano;
- criticità delle scelte (e dei livelli di consapevolezza/preparazione?) metodologiche: la consapevolezza metodologica, anche rilevata con domande di approfondimento, nel corso delle interviste, appare molto bassa.

In tutto il corpus di interviste non si rileva affatto la capacità di individuare metodologie specifiche legate al tipo di problema e il riferimento nominale a metodi e strumenti appare, appunto, solo tale;

- criticità relative alla pertinenza: interventi come quelli dello “sportello di ascolto” ove non inseriti in un insieme integrato di azioni rischiano di essere controproducenti (opportunità utilizzate soprattutto da ragazzi e ragazze non a rischio di abbandono/dispersione) rispetto al problema della dispersione scolastica (ovviamente non si possono escludere, e anzi si ritengono probabili, effetti positivi sul benessere dei singoli fruitori);
- criticità relative all’analisi dei bisogni: non si rilevano forme di coinvolgimento degli studenti nell’analisi dei bisogni, non si rilevano analisi strutturate delle problematiche e legami ipotizzati tra problemi- azioni - risultati attesi;
- criticità relative alla definizione dei gruppi e del target: la scelta dei raggruppamenti appare, complessivamente (con alcune eccezioni) legata più alle esigenze organizzative del tipo di progetto che ai bisogni effettivi. Nel caso di scelte determinate dall’individuazione di target specifici ritenuti maggiormente bisognosi di intervento si sono prodotte due tipi di criticità: la bassa frequenza/partecipazione da una parte e, dall’altra, una possibile definizione di sé come “soggetto a rischio”;
- criticità di scelta delle risorse umane: secondo le interpretazioni e le linee si è attinto alle graduatorie (quindi affidando interventi specialistici a persone spesso prive anche di esperienza tradizionale) oppure si è cercato di attingere ai propri docenti come si rileva da alcune risposte (la linea C è, in questo caso, chiaramente eterodossa avendo coinvolto, in netta prevalenza, professionisti). La proposta o ri-proposta dei metodi e degli approcci che, come sopra dettagliato, producono risultati non soddisfacenti in termini di esiti di competenze appare una scelta dagli esiti prevedibili;
- criticità, rilevate dagli stessi intervistati, in relazione alla continuità di utilizzo delle risorse umane;
- una fortissima criticità risiede nelle modalità di monitoraggio e valutazione dei progetti: anche laddove si è riferito di aver utilizzato sistemi di monitoraggio e valutazione questi appaiono non adeguati né al tenere sotto controllo il funzionamento dei progetti né alla valutazione dell’effettiva efficacia degli interventi sui percorsi degli studenti (impatto effettivo); Gli effetti delle azioni di prevenzione della dispersione possono infatti essere valutati solo osservando, longitudinalmente, i comportamenti di frequenza, partecipazione e rendimento nei passaggi tra anni scolastici. Dall’osservazione non sono emerse azioni intraprese dalle scuole per migliorare gli interventi né per scegliere con maggiore consapevolezza metodologie efficaci nel tempo. Così come non è stata prevista l’attuazione di interventi sulle stesse classi e sugli stessi studenti in anni successivi, magari comparandone le dimensioni osservate con quelle di altre classi non coinvolte dal progetto.

7.4 INDICAZIONI OPERATIVE PER UNA POLITICA DI PREVENZIONE E CURA DELLA DISPERSIONE

Quali indicazioni possono emergere dall’analisi comparata del rapporto e della letteratura teorica e basata sui dati ricavati dall’indagine proposta in questo rapporto rispetto a ciò che si può fare per agire in modo da garantire una parificazione delle opportunità di mobilità sociale tra soggetti provenienti da contesti socio-economico-culturali differenti?

Possiamo individuare tre livelli di azione per un intervento che riesca a incidere sulle dinamiche complessive della dispersione scolastica e sui livelli di competenza: a partire da un programma di intervento regionale che promuova una Politica di istruzione regionale trasformativa (con logica bottom up) basata su una serie di centri di sperimentazione locali, le cui attività siano monitorate e valutate con attenzione, per poi diffondere i modelli che hanno dimostrato di funzionare.

Tale intervento regionale dovrebbe porsi chiari obiettivi quantificati di sviluppo delle competenze di base e di riduzione dell’abbandono scolastico e della dispersione implicita ed esplicita, e prevedere azioni rivolte alle scuole per le quali l’assegnazione delle risorse sia legata a una progettazione pluriennale vincolata, oltre che alla politica regionale, anche a indicatori di realizzazione stabiliti ex ante e ad output di monitoraggio uguali per tutti.

Al tempo stesso i bandi dovrebbero prevedere vincoli stringenti sull’erogazione delle risorse legate a precisi step di monitoraggio regionale e con risultati minimi attesi (e quote premiali di finanziamento legate al raggiungimento di quanto definito). Per tutti i docenti coinvolti nei progetti dovrebbe essere organizzato un programma regionale di formazione (per i temi vedi riquadro successivo) che permetta di condividere concetti e tecniche e di rendere omogeneo l’intervento su tutto il territorio regionale.

Il programma di intervento regionale dovrebbe infine incentivare in tutto il sistema educativo e di istruzione sardo forme di consultazione e partecipazione diretta degli studenti, attraverso l'organizzazione a livello regionale di seminari diffusi di confronto tra studenti e insegnanti; la diffusione di una cultura della valutazione condivisa con differenti strumenti; la strutturazione di pratiche di ascolto e coprogettazione con facilitazione e tutoraggio esterno.

Livelli, azioni, contenuti, tempi: indicazioni operative

Livello	Tipologie di azione	Contenuti specifici azione	Tempistica
1 - Sistema educativo e scolastico regionale	Politica di istruzione regionale trasformativa (con logica bottom up, partendo da una serie di centri di sperimentazione locali monitorate e valutate con attenzione e poi diffondendo i modelli che hanno dimostrato di funzionare).	Definire un programma di intervento regionale (politica educativa e di istruzione) sulla base delle evidenze in letteratura. Obiettivi intermedi in termini di sviluppo delle competenze di base e finalità complessiva di ridurre abbandono scolastico e dispersione implicita ed esplicita.	Intervento strutturale pluriennale integrato che accoglie al proprio interno le due azioni successive
2 - Docenti	Programma regionale di formazione docenti inserito nel programma di intervento regionale	Il costrutto della dispersione scolastica; Le modalità di misurazione e andamenti longitudinali comparati; Le cause della dispersione scolastica; Gli approcci basati sulle evidenze per la prevenzione e la cura. Formazione sulle pratiche didattiche promosse dal programma regionale	Intervento pluriennale
3 - Autonomi e scolastich e	Assegnazione risorse legata a progettazione pluriennale vincolata (alla politica regionale) e ad output di monitoraggio uguali per tutti.	Realizzazione bandi in attuazione del programma regionale con vincoli stringenti sull'erogazione delle risorse legate a precisi step di monitoraggio regionale e con risultati minimi attesi (e quote premiali di finanziamento legate al raggiungimento di quanto definito)	Intervento pluriennale
4 - Studenti	Incentivare in tutto il sistema educativo e di istruzione sardo forme di consultazione e partecipazione diretta degli studenti	Organizzazione a livello regionale di seminari diffusi di confronto tra studenti e insegnanti; diffusione di una cultura della valutazione condivisa con differenti strumenti; strutturazione di pratiche di ascolto e coprogettazione con facilitazione e tutoraggio esterno.	Intervento strutturale ad autonomia progressiva.

8. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.

Bartolucci, M., & Batini, F. (2016). *C'era una volta un pezzo di legno*. Milano: Franco Angeli.

Batini, F. (2006). *Apprendere è un diritto*. Pisa: Edizioni ETS.

Batini, F. (2002). *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Arezzo: Zona.

Batini, F., & Surian, A. (2004). *Caccia al tesoro. La business agenda delle riforme educative e i percorsi di resistenza*. Pisa: Edizioni ETS.

Batini, F., & Benvenuto, G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. In G. Szpunar, P. Sposetti & A. Sanzo (A cura di), *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.

Istat (2021). *Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica*. Roma.

Sempio, O. L., Gonfalonieri, E., & Scaratti, G. (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.

Surian, A., (a cura di), (2002). *Un'altra educazione è possibile: forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre*. Editori Riuniti, Roma.