CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial – WhatsApp, the school and the family.
Some educational reflections 7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia.
Alcune considerazioni pedagogiche 11

SYMPOSIUM
Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

Margherita Musello e José González-Monteagudo
Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione 17

Pierangelo Barone
L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano 23

Francesca Bracci e Teresa Grange
Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta.
Una ricerca sul campo 45

Claudio Crivellari
Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie 65

Antonia Cunti
L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento 83

Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini
L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali 99

Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses
L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati 133

Marinella Muscarà
Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno 147

Alessandra Priore
Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola 173

Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núra Llevot
El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro 185

Rossana Sicurello
Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento 203

ESSAYS – SAGGI

Massimiliano Fiorucci
Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale 253

Maura Striano
L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione 269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Salvatore Lucchese
Sirignano F.M., *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: Franco Angeli, 2017 285

Abstracts 291

L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali[*]

Maurizio Gentile[**] e Andrea Filippo Ciabattini[***]

Riassunto

L'orientamento è tra le misure indicate per la riduzione dell'abbandono scolastico, uno dei principali obiettivi previsti dalla strategia Europa 2020. Il progetto KISS è una ricerca-intervento che ha coinvolto otto scuole della provincia di Prato nell'anno scolastico 2015/16. All'interno del progetto sono stati realizzati due interventi di orientamento a favore di alunni a rischio di abbandono scolastico. Un orientamento individuale ha supportato gli alunni nella scelta dell'indirizzo scolastico. Un orientamento collettivo ha promosso le capacità per affrontare con efficacia gli impegni scolastici futuri. La ricerca ha valutato gli effetti dell'intervento sugli stili decisionali, le preferenze lavorative, le attribuzioni causali. I risultati suggeriscono che partecipare ad un percorso di orientamento può: a) contribuire alla formazione di capacità decisionali; b) rendere la scelta scolastica più stabile e consapevole; c) inibire l'influenza dei fattori di rischio; d) aumentare l'attribuzione causale interna (variabile predittiva di una buona riuscita scolastica).

Parole-chiave: *misure di contrasto; valutazione effetti; orientamento individuale e collettivo; scuola; terzo settore.*

1. Introduzione

Nel 2011 il Consiglio d'Europa ha sottolineato che il contrasto dell'abbandono scolastico doveva diventare uno degli obiettivi più importanti della strategia *Europa 2020*. Nel 2003, il Consiglio aveva indicato che, entro il 2010, il tasso medio di abbandono avrebbe dovuto essere inferiore al 10%. L'obiettivo non fu raggiunto dalla maggior parte dei Paesi europei. Nonostante il fallimento, la riduzione dell'abbandono scolastico rimane

* Il contributo è frutto della collaborazione di due autori che hanno condiviso la progettazione e la revisione dell'articolo. Maurizio Gentile ha scritto i paragrafi 1, 3, 4, 5 e relativi sotto-paragrafi, contribuendo alla scrittura delle conclusioni. Andrea F. Ciabattini ha redatto il paragrafo 2 e il sottoparagrafo 'Orientamento individuale e collettivo', contribuendo alla scrittura delle conclusioni.

** Università degli Studi di Roma Unitelma Sapienza (Italy).

*** Pane & Rose Coop. Soc. Onlus, Prato (Italy).

una priorità europea e un mezzo che può contribuire sia alla 'crescita intelligente' – miglioramento dei livelli di istruzione e formazione – sia alla 'crescita inclusiva' – riduzione di uno dei principali fattori di rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale. Per tali ragioni la strategia *Europa 2020* indica una riduzione del tasso di abbandono dal 14,4%, registrato nel 2009, a meno del 10%, entro il 2020. Gli Stati membri si sono impegnati a indicare obiettivi nazionali, che tenessero conto delle posizioni di partenza.

Tab. 1 – Giovani che abbandonano prematuramente gli studi (valori percentuali per i 28 Paesi della UE divisi per sesso – anno di riferimento: 2013)

Paesi	**Totale**	**Uomini**	**Donne**
Tassi superiori all'obiettivo del 10% nella totalità dei casi osservati			
Spagna	23,6	27,2	19,8
Malta	20,8	23,2	18,4
Portogallo	19,2	23,6	14,5
Romania	17,3	18,6	16,0
ITALIA	**17,0**	**20,2**	**13,7**
Bulgaria	12,5	12,3	12,7
Regno Unito	12,4	13,7	11,2
Ungheria	11,8	12,5	11,1
Belgio	11,0	13,2	8,7
Grecia	10,1	12,7	7,6
Tassi inferiori all'obiettivo del 10% raggiunti nella totalità e in almeno un sesso			
Germania	9,9	10,4	9,3
Lettonia	9,8	13,6	5,8
Estonia	9,7	13,6	5,8
Francia	9,7	10,7	8,8
Finlandia	9,3	10,4	8,3
Paesi Bassi	9,2	10,9	7,4
Cipro	9,1	14,8	4,2
Tassi inferiori all'obiettivo del 10% raggiunti nella totalità dei casi osservati			
Irlanda	8,4	9,8	6,9
Danimarca	8,0	9,9	6,2
Austria	7,3	7,7	7,0
Svezia	7,1	7,9	6,2
Slovacchia	6,4	6,7	6,1
Lituania	6,3	7,8	4,7
Lussemburgo	6,1	8,4	3,7

Polonia	5,6	7,9	3,2
Repubblica Ceca	5,4	5,4	5,5
Slovenia	3,9	5,0	2,6
Croazia	3,7	4,7	2,6
UE28	**12,0**	**13,6**	**10,2**

Adattato da: Istat, 2016.

L'Unione Europea indica con il termine 'abbandono scolastico' il fenomeno di chi interrompe un ciclo d'istruzione e formazione, ha una bassa scolarizzazione, non continua gli studi né si impegna in alcun tipo di formazione. L'indicatore europeo per la stima degli abbandoni scolastici consiste nella quota di 18-24enni che ha conseguito un titolo di studio al massimo ISCED 2[1], che non possiede qualifiche professionali ottenute in corsi di durata almeno biennale e nemmeno frequenta percorsi scolastici o attività formative (cfr. Consiglio d'Europa, 2011; European Commission *et al.*, 2014). La Commissione Europea (European Commission, 2011: 5) ha definito tale indicatore come "abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione" (*Early Leaving from Education and Training*, o ELET).

In conformità a tale indicatore, nel 2013, il valore medio europeo si attestava al 12% (cfr. ISTAT, 2016). Tra i paesi con un tasso di abbandono superiore al 10% (Tabella 1)[2], l'Italia si collocava nella quinta peggiore posizione, con il 17,0%. Il divario italiano con il dato medio europeo era più accentuato tra gli uomini (20,2% contro il 13,6%) rispetto alle donne (13,7% contro il 10,2%). In entrambi i casi, sono gli uomini che fanno registrare una frequenza più elevata di abbandono scolastico. In valori assoluti, prendendo in esame la percentuale di dispersione registrata nel

1 L'ISCED (*International Standard Classification of Education*) è un sistema di classificazione internazionale dei titoli di studio e dei livelli di scolarizzazione. Sono previsti sei livelli, organizzati in tre gruppi principali: bassa scolarizzazione, che corrisponde al livello di scuola dell'infanzia (ISCED 0), primaria (ISCED 1) e secondaria di primo grado (ISCED 2); media scolarizzazione, che corrisponde al diploma conclusivo di un percorso d'istruzione secondaria superiore o al diploma di tecnico professionale (ISCED 3) o ai percorsi di perfezionamento e qualifica post-diploma, come ad esempio gli ITS (ISCED 4); alta scolarizzazione, che corrisponde alla formazione universitaria (ISCED 5), che richiede il completamento dei due livelli precedenti e comprende programmi a orientamento accademico, più teorici (tipo A), e programmi di formazione superiore pratica e tecnica (tipo B), di solito più brevi rispetto a quelli di tipo A e finalizzati all'ingresso nel mercato del lavoro (cfr. EACEA/Eurydice, 2013). All'ultimo livello si collocano master, corsi di perfezionamento, dottorati di ricerca (ISCED 6). In Italia, il livello di scolarizzazione pari a ISCED 2 corrisponde al titolo di studio che si consegue con un esame, dopo aver portato a termine i tre anni di scuola secondaria di primo grado, successivi alla scuola primaria.

2 La Tabella 1 presenta i tassi di abbandono dividendo i 28 Paesi dell'Unione Europea in tre raggruppamenti: a) valori inferiori al 10% nella totalità dei casi osservati; b) valori inferiori al 10% nella totalità dei casi osservati e in almeno uno dei sessi; c) valori superiori al 10% nella totalità dei casi osservati.

2012, pari a 17,6%, mettendola a confronto con il censimento ISTAT del 2012 (citato in Tuttoscuola, 2014) – popolazione giovanile di 18-24enni pari a 4.236.707 unità – il numero totale di abbandoni prematuri era pari a 745.660 unità[3].

Applicando l'indicatore alla situazione italiana, emerge che il fenomeno riguarda il 21,4% dei giovani delle Regioni del Sud, il 14,1% nel Centro-Nord, il 13,7% delle Regioni centrali, il 12,6% del Nord-est e il 15,5 del Nord-Ovest. Il numero più alto di abbandoni si verifica in Sicilia e in Sardegna: circa un giovane su quattro non porta a termine un percorso scolastico/formativo dopo la terza classe di scuola secondaria di primo grado. Quote elevate si riscontrano in Toscana (16,3%), Emilia Romagna (15,3%), Provincia Autonoma di Bolzano (16,7%) e Valle d'Aosta (19,8%). Dal 2009 al 2013 il tasso di abbandono era sceso complessivamente del 2,2%. Il Veneto con una riduzione del 6,7% ha raggiunto l'obiettivo europeo del 10%. Nel periodo considerato, la percentuale di abbandoni nel Sud e nelle Isole era diminuita di 6,3 punti, a fronte di una riduzione di 5,2 punti nelle Regioni del Centro-Nord (Gentile & Tacconi, 2016: 806)[4].

Le misure di contrasto dell'abbandono scolastico si possono articolare su tre livelli: *prevenzione, intervento, compensazione* (cfr. TWG on ESL, 2013). All'interno dei tre livelli, si possono individuare 26 misure (Gentile & Tacconi, 2016: 809). Ad esempio, la prevenzione riflette il tentativo di intervenire prima che siano conclamati i segni di un insuccesso scolastico. Le misure preventive insistono sugli ambienti di apprendimento, i curricoli, la formazione dei docenti, l'orientamento e le connessioni con il mondo del lavoro. L'intervento punta, invece, sulle prime difficoltà manifestate dagli studenti. Le azioni sono indirizzate agli studenti, agli insegnanti, ai genitori. Un'attenzione è posta sui percorsi e i curricoli. Le misure di compensazione, infine, sono indirizzate a quei giovani che hanno interrotto

3 Attorno alla definizione europea di abbandono scolastico non c'è un consenso unanime tra i Paesi membri (European Commission *et al.*, 2014). Gentile e Tacconi (2016: 806), ad esempio, hanno evidenziato che l'indicatore europeo può essere messo a confronto con tre metodi alternativi di calcolo. Ciascuno di essi produce stime significativamente diverse. Senza entrare nel merito di ciascun metodo, e solo a titolo esemplificativo, se si adotta ad esempio, l'indicatore della somma tra i dati di abbandono nella scuola secondaria di primo grado (ISCED 2) e quelli nella scuola secondaria di secondo grado (ISCED 3), tale fattore produce un dato superiore a quello presentato in sede europea, 30,78% pari a 1.304.906 giovani, una stima due volte superiore a quella indicata dal tasso europeo di abbandono scolastico (per maggiori dettagli si veda Checchi, 2014: 37). Gentile e Tacconi (2016: 814) hanno suggerito la seguente impostazione: dopo aver ottenuto la stima calcolata secondo l'indicatore europeo, studi indipendenti basati su fonti ufficiali (ad esempio, anagrafe dello studente) dovrebbero confermare o meno il dato in base alle mancate iscrizioni. Entrambi i metodi dovrebbero interagire al fine di restituire una rappresentazione affidabile delle dimensioni del fenomeno la cui conoscenza rimane però da approfondire nei suoi aspetti qualitativi, nella definizione delle priorità nazionali ed europee, nelle misure di contrasto e nella valutazione degli esiti dei progetti di intervento.

4 Per ulteriori dettagli, si rimanda a ISTAT (2017).

il percorso scolastico e formativo, offrendo una seconda opportunità di apprendimento. Tali percorsi sono noti anche come 'scuola di seconda occasione'.

Recentemente, tenendo conto di quanto suggerito da Gentile (2014: 179), il Parlamento italiano, riunito nella Commissione VII della Camera dei Deputati (2014: 15) ha recepito i tre livelli di intervento come linee di azioni convergenti e come quadro di riferimento dal quale elaborare le priorità in merito alle strategie di contrasto dell'abbandono scolastico. Tra queste, la Commissione Europea (European Commission *et al.*, 2014: 81) ha indicato nell'orientamento scolastico e professionale una delle principali strategie, da impiegare sia come azione di prevenzione, intervento, e compensazione. Anche la VII Commissione ha insistito sul medesimo punto, segnalando la necessità di sviluppare un sistema di orientamento di tipo formativo da realizzare sia nell'obbligo scolastico e sia nel biennio della scuola superiore (Commissione VII – Camera dei Deputati, 2014: 15).

Nei paesi europei in cui l'orientamento è visto come misura preventiva, esso si svolge durante il tempo scolastico ordinario (cfr. European Commission *et al.*, 2014). Le scuole lo propongono come attività e contenuto obbligatorio del curricolo scolastico. Al contrario, quando l'orientamento è visto come misura d'intervento, le scuole, mediante servizi interni ed esterni dedicati, erogano le attività orientative su base individuale rivolgendosi, principalmente, ad alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico (Ibid.: 85). Quando l'orientamento è una misura di compensazione, esso si rivolge a giovani che hanno lasciato la scuola e la formazione professionale, incoraggiandoli a rientrare nel sistema scolastico, capitalizzando sulle loro abilità ed esperienze personali nonostante i fallimenti, valorizzando i potenziali di crescita.

Indipendentemente dal fatto che l'orientamento sia usato come misura di prevenzione, intervento e compensazione, esso si configura come una pratica il cui compito principale è guidare gli studenti nella scelta del proprio percorso formativo e professionale (Ibid.: 87). In questa prospettiva le finalità trasversali sono le seguenti: a) offrire ai giovani consigli e supporto; b) informare sulle opportunità formative e professionali incrementando la conoscenza dei rapporti tra scuola e lavoro; c) sviluppare la capacità di decidere, di risolvere problemi, la consapevolezza sui propri interessi e attitudini, sui punti di forza e debolezza personali; d) esplorare aspetti della propria personalità; e) prendere decisioni informate.

Tenendo conto dei riferimenti appena discussi, nell'anno scolastico 2015-16, è stato realizzato il progetto KISS (*Kit per l'Inclusione e il Successo Scolastico*) che ha coinvolto otto Istituti Comprensivi della provincia di Prato. Una delle azioni progettuali è stata centrata, specificamente, su attività di orientamento individuale e collettivo a favore di alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico, iscritti alla classe terza di scuola secondaria di primo grado. In questa linea, KISS si è configurato come un progetto di intervento poiché ha insistito su un *target* specifico di popolazione (gli alunni a rischio), si è svolto all'interno di ciascun istituto

coinvolto, ha impiegato personale esterno alla scuola. In questo quadro, il progetto si è proposto di valutare gli effetti dell'intervento in due direzione: a) consapevolezza e cambiamento delle scelte e degli stili decisionali; b) rafforzamento o meno di fattori di personalità che possono incidere sulla motivazione e il successo scolastico come, ad esempio, le cause che uno studente attribuisce ai successi e ai fallimenti.

Nelle sezioni successive dell'articolo daremo dettagli più specifici sui seguenti punti: a) il modello di orientamento adottato; b) il contesto territoriale e le azioni progettuali; c) i metodi di raccolta e analisi dei dati; d) i risultati dell'intervento.

2. L'orientamento tra consulenza e formazione

La definizione europea, secondo la risoluzione del Consiglio Europeo del 21 novembre 2008, considera l'orientamento come un

> processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze (Consiglio d'Europa, 2008: 1).

Questo processo implica una serie di attività di supporto individuali o di gruppo di tre tipi: di *informazione*, di *consulenza* (la quale comprende anche il bilancio di competenze), di "accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie" (*Ibidem*), altrimenti definita come orientamento di tipo *formativo*.

In Italia il concetto di *orientamento permanente* e di orientamento come misura di *prevenzione* e *intervento sull'abbandono scolastico* è presente in numerosi documenti fin dagli anni '90.

Già nel 1994 la Circolare Ministeriale n. 257 indica il passaggio dall'ordine di una scuola all'altro e i primi due anni della scuola secondaria come momenti critici per gli studenti, nei quali si determinano condizioni di demotivazione, accentuate dalla carenza o inadeguatezza delle attività di orientamento (cfr. MPI, 1994). Un'altra circolare del 1997 considera l'orientamento una componente importante del "processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita" e ne prevede l'utilizzo nelle scuole di ogni ordine e grado, sin dalla scuola di infanzia (cfr. MPI, 1997).

Proprio a causa del numero elevato di abbandoni e del prolungamento eccessivo degli studi, negli anni '90 in Italia le attività di orientamento hanno avuto un certo sviluppo, sebbene rimanevano episodiche e legate soprattutto alla diffusione di informazioni sulle alternative di scelta di indirizzo scolastico e professionale (MURST & MPI, 1997a: 2). Fino agli anni

'80 infatti sono stati prevalenti due impostazioni dell'orientamento: quella *informativa* e quella diagnostica o *consulenziale* (Ibid.: 3). In seguito alle indicazioni europee, raccolte e rilanciate da azioni congiunte del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, viene promosso il concetto di orientamento secondo un'ottica *formativa*, che mira a mettere in grado i giovani di orientarsi in una realtà complessa. Secondo questa concezione, l'orientamento consiste in un insieme di attività che mirano a potenziare nei giovani capacità che permettano loro di scegliere in modo efficace il proprio futuro e di partecipare attivamente negli ambienti di studio e di lavoro scelti (*Ibidem*). Questa funzione dell'orientamento deve essere portata avanti sin dai primi anni della vita scolastica, mentre le attività di consulenza e informazione si concentrano nelle fasi scolastiche in cui iniziano le scelte e puntano ad aiutare in tali scelte (cfr. MURST & MPI, 1997b).

Nonostante i contributi dei due ministeri, in Italia si stabilizza una "prassi di orientamento di tipo quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transizione e decisione" (MIUR, 2009a: 4) e ciò porta il Dipartimento per l'Istruzione del MIUR a emanare nel 2009 una circolare ministeriale (*Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*) in cui si sottolinea nuovamente l'importanza di un "approccio olistico e formativo" che si estende lungo tutto l'arco della vita, è presente sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline (MIUR, 2009b).

Le recenti definizioni e linee guida in materia di orientamento promosse dal MIUR in accordo con il Governo, le Regioni e gli Enti Locali acquisiscono gli indirizzi e le indicazioni europee sull'orientamento permanente (cfr. MIUR, 2009b; 2014; Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2012; 2013).

L'orientamento si inserisce nel quadro delle politiche del *lifelong learning*, è indispensabile per l'apprendimento permanente, preventivo dell'insuccesso scolastico, incisivo per la progettualità e occupabilità individuale e lo sviluppo economico collettivo (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2012: 3).

In base alle strategie di Lisbona e le raccomandazioni europee del 2008 (cfr. Consiglio d'Europa, 2008), l'Italia raccoglie l'invito agli stati membri a rafforzare il ruolo dell'orientamento nell'apprendimento permanente, indicando nelle *linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente* le caratteristiche dell'orientamento indicate dall'Europa: acquisizione di capacità orientative nell'arco della vita, facilità di accesso ai servizi di orientamento per i cittadini, garanzia di qualità dei servizi, sviluppo di cooperazione a livello nazionale, regionale e locale (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2013: 2-4).

In quest'ultima ottica diventa importante il contributo della scuola, che assume un ruolo strategico nel promuovere un orientamento permanente, secondo un'impostazione in cui si supera la concezione dell'orientamento a supporto della singola scelta e si dà importanza al fatto che la persona sia in grado di elaborare un progetto di vita nel quale fronteggia anche esperienze di transizione (MIUR, 2009b: 4). Secondo le linee guida del 2014, alla scuola è riconosciuto un ruolo fondamentale nei processi di

orientamento dai 3 ai 19 anni; a essa spetta il compito di diffondere una nuova cultura dell'orientamento, inteso in termini di "processo educativo" che comprende azioni sia di tipo consulenziale che formativo, realizzando, autonomamente o in rete con altri soggetti pubblici e privati, *attività di orientamento formativo o didattica orientante* (per lo sviluppo delle competenze orientative di base, *life skill* e competenze chiave) e *attività di accompagnamento e di consulenza orientativa* (per sostenere la progettualità individuale e il monitoraggio dei percorsi personali) (MIUR, 2014: 5).

3. Contesto dell'intervento e azioni progettuali

In questa parte si presenterà il contesto territoriale nel quale è stato svolto il progetto e le azioni progettuali con particolare riferimento all'individuazione degli alunni a rischio e all'articolazione del percorso di orientamento.

3.1 Contesto territoriale

Per quanto riguarda il contesto territoriale faremo riferimento ai tassi dispersivi nella provincia di Prato, al ruolo di KISS nell'ambito della politica regionale di contrasto all'abbandono scolastico, ai soggetti istituzionali e del privato sociale coinvolti nelle azioni progettuali (cfr. Torchia *et al.*, 2017).

Nella provincia di Prato, il 17,8% di studenti nati nel 1993 che hanno iniziato il ciclo di scuola secondaria di secondo grado hanno abbandonato gli studi senza aver conseguito il diploma o la qualifica professionale, e senza aver frequentato un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione Toscana. Di questi, il 21,6% sono ragazzi, mentre il 14,1% ragazze. Solo il 24,4% dei ragazzi che hanno conseguito la licenza media con uno o più anni di ritardo ha ottenuto il diploma, mentre il 56,9% ha abbandonato prematuramente gli studi. Rispetto alla variabile cittadinanza straniera, il 52,5% degli studenti stranieri ha abbandonato gli studi, mentre tra gli studenti italiani la percentuale di abbandoni è pari all'11,4% (cfr. Sambo & Conte, 2016).

In questo quadro, il progetto KISS ha rappresentato la finalizzazione operativa della Risoluzione n. 49 del 29/06/11 del Consiglio della Regione Toscana. Questa è stata deliberata all'interno del Programma regionale di sviluppo 2011-2015, nel quale l'Ente regionale ha individuato tra le priorità tematiche la realizzazione di interventi per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, nel quadro più generale di un'azione strategica di rilancio e sviluppo dell'area pratese[5].

Il progetto ha coinvolto tre Comuni della Provincia di Prato (*Carmignano, Montemurlo e Prato*); otto Istituti Comprensivi residenti nei rispettivi

5 Regione Toscana, Delibera di Giunta n. 274/2014. Si veda per maggiori dettagli l'*Avviso pubblico di chiamata a progetti per la realizzazione di azioni di contrasto all'abbandono scolastico nell'area pratese*, https://goo.gl/2tuDuW, consultato il 18 Agosto 2017.

territori (*Castellani, Fermi, La Pira Lippi, Malaparte, Pontormo, Puddu, Zipoli*); sei soggetti del privato sociale in forma giuridica di associazione (*Cieli Aperti*), di cooperativa sociale (*Alice, La Ginestra, Pane&Rose*), di agenzia formativa accreditata (*Astirforma, Pegaso Network*). Tra questi ultimi è stato costituito un partenariato con capofila la *Cooperativa Sociale Pane&Rose*, inoltre, l'attuazione del progetto è stata garantita da una *cabina di regia* composta da un rappresentante per ciascun partner, da uno per ciascun Comune partecipante, da un Dirigente Scolastico per ogni istituto partecipante. Questo organo ha deciso le linee di lavoro e il controllo delle azioni progettuali. La *cabina di regia* è stata affiancata da un *comitato scientifico*, con compiti metodologici, e da un *coordinamento operativo*, con funzioni di gestione amministrativa e progettuale (cfr. Torchia *et al.*, 2017).

3.2 Azioni progettuali

Tre le azioni principali del progetto. La prima, è consistita nell'individuazione degli alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico. La seconda si è concentrata sulla realizzazione di un percorso di orientamento individuale e collettivo a favore degli alunni a rischio. La terza azione, infine, è stata focalizzata su un percorso di apprendimento di un metodo di studio (strategie, metacognizione, auto-regolazione) in vista dell'esame di Stato (cfr. Torchia *et al.*, 2017: 27). Nei due paragrafi successivi si presenteranno i dettagli concettuali e operativi riferiti alla prima e alla seconda azione.

3.2.1 Individuazione degli alunni a rischio

Come accennato in precedenza, una delle azioni progettuali è consistita nell'individuazione degli alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico. In fase progettuale[6] è stato deciso di identificare un *gruppo target* (da qui in poi GT) costituito da non meno di 150 studenti frequentanti le terze classi di scuola secondaria di primo grado. Tale decisione è stata successivamente rinforzata dalla *cabina di regia*. Questo gruppo di alunni sarebbero diventati i destinatari dell'intervento.

In primo luogo, come definire il profilo di uno studente a rischio di insuccesso e abbandono scolastico? Secondo, quali soggetti avrebbero dovuto svolgere, negli otto istituti scolastici, l'individuazione degli alunni a rischio?

Il primo punto è stato affrontato dal *comitato scientifico* del progetto. Nel definire il profilo dello studente a rischio, il comitato ha fatto riferimento a due studi. Il primo, condotto in ambito nazionale, riguarda un'analisi proposta dalla Fondazione Giovanni Agnelli (2014: 108) sugli abbandoni nella scuola secondaria superiore. Da tale studio è emerso che gli alunni a rischio sono, tendenzialmente, maschi, di origine straniera, con retroter-

6 Per fase progettuale s'intende la presentazione del progetto *KISS* in risposta alla Delibera di Giunta n. 274/2014 e all'Avviso pubblico di chiamata.

ra socio-economico svantaggiato, con carenze evidenziate nel rendimento scolastico, probabilmente in ritardo negli studi. Per costoro, il passaggio alla secondaria di secondo grado costituisce una fase assai critica. Inoltre, un orientamento poco efficace può averli indotti a compiere scelte non in linea con le proprie attitudini e interessi, con un conseguente aggravamento delle difficoltà scolastiche e un disinvestimento motivazionale nello studio. Infine, il profilo di rischio evidenziato nella scuola media sembra non risolversi nella secondaria superiore. Lo studio della Fondazione rende evidente l'affinità tra gli studenti dei due ordini scolastici: gli alunni a rischio della scuola superiore sono anch'essi, in linea di massima, maschi di origine straniera con svantaggio socio-economico. Il secondo studio, realizzato a livello europeo, è stato condotto all'interno del progetto RESLEA (*Reduction of Early School Leaving of Young People*)[7]. Una delle attività del progetto consisteva nel mettere a punto uno strumento di *screening multifattoriale*. L'esito di tale azione è stata la definizione di un profilo di studente a rischio e lo sviluppo e/o selezione di strumenti specifici di diagnosi. Per il RESLEA Project (2012: 24) l'alunno a rischio è caratterizzato dai seguenti aspetti: è ripetente, ha tre o più voti negativi nel corso di un trimestre, ha un indice di funzionalità familiare minore o uguale a tre[8], e un rischio di svantaggio socio-economico di Classe V[9].

Il secondo punto è stato gestito secondo questi passi. In un primo incontro è stata presentata ai docenti coordinatori delle classi e agli orientatori la versione iniziale del profilo, redatta sotto forma di strumento di *screening*[10], e i due studi dai quali ha preso le mosse l'individuazione dei fattori di rischio. In questa sede, sono stati costituiti dei gruppi eterogenei formati da docenti e orientatori, il cui compito era duplice: a) valutare la comprensione dei contenuti della scheda; b) rilevare elementi mancanti e suggerire miglioramenti per quanto riguarda le domande, le scale di valutazione, i valori-soglia. Nel secondo incontro è stata presentata la seconda versione dello *screening* sottoposta anch'essa a ulteriore validazione. In questa seconda sessione, è stato deciso il metodo di rilevazione. È emerso un accordo, pressoché unanime, nel considerare i consigli di classe come il luogo più adeguato per individuare gli studenti a rischio. Con la versione

7 Il progetto è stato finanziato dalla Commissione Europea e realizzato, nel biennio 2012-14, da un consorzio di soggetti pubblici e privati, appartenenti a cinque paesi europei (Germania, Portogallo, Regno Unito, Slovenia, Ungheria), operanti nei settori della formazione, della ricerca e della consulenza. Informazioni dettagliate sul progetto sono riportate qui: https://www.openeducationeuropa.eu/en/project/reslea-0.

8 Gli indici di funzionalità sono tre: funzionalità normale (punteggio pari o maggiore di 7); leggera disfunzionalità familiare (punteggio tra 4 e 6); severa disfunzionalità familiare (punteggio inferiore o uguale a 3) (RESLEA Project, 2012: 22).

9 Per definire la classe di rischio, gli estensori del progetto hanno fatto riferimento a uno strumento di valutazione definito *Family Apgar Index*. Esso permette di calcolare cinque livelli di rischio in base ai punteggi totali ottenuti nel processo di valutazione. Il livello V, corrispondente a un intervallo di punteggio pari a 22-25, definisce la classe di rischio più elevata (RESLEA Project, 2012: 24).

10 Ai due incontri hanno partecipato 36 docenti coordinatori e 14 orientatori.

definitiva dello *screening* e del profilo (si veda l'Appendice), sono stati individuati gli alunni a rischio. Nel sottoparagrafo 'Soggetti' del paragrafo 5 riporteremo ulteriori dettagli su tale procedura.

3.2.2 Orientamento individuale e collettivo

La realizzazione del percorso di orientamento è stata preceduta da un'attività di formazione rivolta a tutti gli orientatori coinvolti, con lo scopo di condividere un modello e un linguaggio comune. Gli orientatori hanno conosciuto i presupposti metodologici e sperimentato i relativi strumenti, mettendo a punto una modalità comune di erogazione. Si è cercato di garantire un'omogeneità di metodo nonostante la presenza di più orientatori.

Il percorso è stato suddiviso in due tipologie di intervento: l'*orientamento individuale e collettivo*. La prima tipologia di orientamento è stata finalizzata alla scelta dell'indirizzo scolastico e all'individuazione delle preferenze professionali. Essa rispecchia la fase consulenziale dell'orientamento. Il periodo di svolgimento è stato da novembre 2015 a febbraio 2016. Il secondo percorso è stato finalizzato allo sviluppo della motivazione e al potenziamento di capacità personali utili nell'affrontare gli impegni scolastici futuri. Esso rappresenta la componente educativa dell'orientamento. Questo secondo intervento si è svolto nei mesi di aprile e maggio 2016. Di seguito si daranno i dettagli dei due percorsi.

3.2.3 Orientamento individuale

Nell'*orientamento individuale* gli orientatori hanno implementato la metodologia del *bilancio attitudinale*. L'alunno riflette sulle proprie attitudini e preferenze per individuare gli indirizzi scolastici che più si potrebbero adattare alla sua persona. Orientatori e alunni del GT hanno esplorato tre dimensioni: gli *stili decisionali,* gli *interessi*, le *competenze attitudinali*.

Abbiamo definito lo *stile decisionale* come l'insieme delle modalità utilizzate da una persona nel compiere una scelta (Di Nuovo & Magnano, 2013). Questo fattore è stato analizzato attraverso il *Questionario sugli Stili Decisionali* (Ibid.: 148). Con il termine *interessi* si è inteso ciò che allo studente piace o piacerebbe fare. Essi rispecchiano le preferenze dell'alunno per quegli ambiti in cui è più disposto a studiare e a ricercare un impiego. Questa dimensione è stata esaminata attraverso due strumenti: a) il questionario sulle *Preferenze Scolastiche e Professionali* di Bonelli e Mancinelli (2012); b) l'*Elenco Professioni* di Antoni e Giaconi (2012). Per *competenze attitudinali* si intende l'insieme di abilità scolastiche ed extra-scolastiche (ciò che il ragazzo sa fare a scuola e fuori) e le attitudini (ciò che lo studente è portato a fare). La riflessione su questi due aspetti aiuta lo studente a spiegarsi il proprio rendimento scolastico nelle varie discipline offrendo spunti per riflettere sulla scelta degli indirizzi di studio e delle occupazioni più congruenti con il profilo attitudinale (cfr. Antoni & Giaconi, 2003; Holland, 1973). Per

l'esplorazione di tale dimensione è stato riadattato il questionario di *Bilancio delle Capacità* proposto da Antoni e Giaconi (2012: 27-31).

L'*orientamento individuale* è stato suddiviso in quattro incontri. Nei primi due, gli orientatori hanno svolto un colloquio di conoscenza con lo scopo di accogliere lo studente, svolgere le prime esplorazioni su attitudini e interessi, somministrare gli strumenti del *bilancio attitudinale*. Al termine dei due incontri, l'orientatore ha riepilogato i risultati emersi. Nel terzo incontro gli alunni sono stati coinvolti in una riflessione su di sé attraverso la lettura di una tabella riepilogativa degli esiti del bilancio e di due schede informative costruite *ad hoc*. Le due schede riportavano informazioni sulle caratteristiche degli indirizzi scolastici e le offerte formative presenti nelle scuole del territorio. Allo studente si chiedeva di scegliere tre indirizzi scolastici quanto più congruenti con i propri interessi e attitudini, dando alle scelte un ordine di preferenza[11]. È stato realizzato, infine, un quarto incontro, nel quale gli orientatori hanno condotto un colloquio finale con i ragazzi e i genitori e consegnato il *bilancio attitudinale*.

3.2.4 Orientamento collettivo

Il secondo intervento è consistito nell'*orientamento collettivo*: gli studenti, divisi in otto gruppi[12], dopo aver svolto le scelte e aver ricevuto il bilancio, hanno riflettuto con l'aiuto dell'orientatore e dei compagni su alcuni fattori che potevano incidere positivamente o negativamente sugli esiti scolastici. Nell'ambito del progetto *KISS*, abbiamo deciso di puntare sui seguenti fattori: le *attribuzioni causali*, l'*immagine di sé*, l'*assertività* (cfr. Torchia *et al.,* 2017).

L'*attribuzione causale* è il processo cognitivo con cui un alunno spiega i successi e i fallimenti scolastici (cfr. De Beni & Moè, 2000). Tali eventi possono essere associati a cause interne (abilità, impegno, uso di strategie) o a cause esterne (facilità/difficoltà del compito, presenza/assenza di aiuto altrui, s/fortuna). Ad esempio, gli alunni a rischio tendono a non riconoscere l'impegno – e/o la mancanza di impegno – come causa all'origine dei propri successi e insuccessi. Essi, al contrario, danno peso ai fattori esterni o all'assenza di abilità. Per tale ragione, uno degli obiettivi dell'intervento è stato quello di promuovere la consapevolezza che ciascun alunno poteva diventare il "responsabile dei propri successi e dei propri insuccessi" (Ibid.: 57). L'*immagine del sé* è l'insieme delle credenze riferite alla propria persona (cfr. Farello & Bianchi, 2015). Gli alunni che hanno un'immagine positiva di sé hanno una maggiore autostima, credono di più in sé stessi e nelle proprie capacità di studio, sono più motivati a studiare e a impegnarsi nei compiti assegnati. L'*asser-*

11 L'iscrizione finale all'indirizzo scolastico gli alunni l'hanno compiuta in autonomia e con il supporto di genitori e insegnanti.

12 Il numero totale di gruppi corrisponde al numero di scuole partecipanti. Il numero minimo di partecipanti in una scuola è stato di 5; in un'altra, il numero massimo è stato di 24.

tività, infine, è la capacità di riconoscere le proprie emozioni, i propri bisogni e i propri valori, di esprimerli nella comunicazione interpersonale evitando di assecondare o di prevaricare. L'assertività, insieme ad altre abilità comunicative, può incidere sul buon andamento scolastico (cfr. Di Nuovo & Magnano, 2013). Durante l'intervento, una buona percezione di sé e un buon livello di assertività sono stati due ulteriori finalità perseguite dagli orientatori.

La struttura dell'*orientamento collettivo* è stata articolata in due incontri svolti in ciascuna delle otto scuole partecipanti. Lungo i due incontri, gli orientatori hanno proposto in tutto cinque attività. Sebbene gli incontri fossero di gruppo, a ogni alunno è stato consegnato un libretto individuale. L'uso del libretto è stato pensato per poter lasciare agli studenti una traccia di quanto sperimentato nelle cinque attività, al pari delle schede di *bilancio attitudinale*. Allo stesso tempo, si è ricorso a momenti di lavoro cooperativo con lo scopo di offrire ulteriori spunti originati dal confronto tra pari. Le attività del percorso sono state basate su tecniche di narrazione e visualizzazione (Farello & Bianchi, 2015: 37), di autovalutazione (Di Nuovo & Magnano, 2013: 135-142; Ravazzolo *et al.*, 2005: 77-81) e di cooperazione (cfr. Gentile, 2016; Torchia *et al.*, 2017: 20).

4. Domande e scopo della ricerca

L'individuazione degli alunni a rischio e l'orientamento individuale e collettivo sono stati progettati con riferimento alle seguenti domande di ricerca:

- il percorso di orientamento individuale produce un cambiamento negli stili decisionali degli alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico?
- tale cambiamento si può osservare in merito alle preferenze lavorative, rilevate prima e dopo l'ultimazione dell'orientamento individuale?
- a sei mesi dall'ultimazione del percorso di orientamento, sia individuale e sia collettivo, una volta iscritti ai diversi indirizzi di scuola superiore, gli alunni del GT confermano le loro scelte o in qualche misura le cambiano?
- infine, il percorso di orientamento collettivo incide in termini significativi sul rafforzamento o meno del processo attribuzionale? Gli alunni con quale intensità indicano le cause interne ed esterne che spiegano i successi e fallimenti personali?

In sintesi, si è voluto valutare se e in che misura l'intervento produceva, da un lato, dei cambiamenti nei processi decisionali, e dall'altro, se si rafforzava o meno il processo attribuzionale. In questa prospettiva, il progetto ha tentato di tradurre le raccomandazioni europee in merito agli scopi specifici e generali dei percorsi di orientamento, intesi in questo caso, come azioni di intervento a favore di alunni a rischio (cfr. European Commission *et al.*, 2014).

5. Metodo

Nella progettazione dei due percorsi di orientamento si è tenuto conto che *KISS* fosse un progetto di ricerca-intervento (cfr. Iaccarino & Gentile, 2005). Ci siamo proposti di valutare gli effetti dell'orientamento, sia individuale che collettivo, sugli stili decisionali, le preferenze lavorative, le attribuzioni causali. Per raggiungere questo obiettivo: a) è stato impostato un metodo misto di rilevazione dei dati; b) gli alunni sono stati assegnati casualmente a due diverse condizioni; c) sono stati selezionati e messi a punto quattro strumenti per la valutazione degli effetti.

Per valutare gli effetti dell'orientamento sugli stili decisionali e le attribuzioni causali, i dati sono stati raccolti seguendo un disegno sperimentale prima-dopo con gruppo sperimentale (ovvero il GT) e gruppo di controllo (o gruppo di confronto, da qui in poi GC). L'esame degli effetti sulle preferenze lavorative è stato condotto con un disegno di ricerca prima-dopo a gruppo unico. In questo caso, i soggetti di indagine erano tutti gli alunni del GT. Infine, la rilevazione dei dati in merito alla conferma o meno della scelta scolastica, è stata condotta mediante un *follow-up* a sei mesi dall'ultimazioni dell'intervento. Anche in quest'ultimo caso, i soggetti intervistati erano gli alunni del GT.

5.1 Soggetti

In fase progettuale è stato deciso di costituire un GT formato da 150 studenti a rischio. Questi ultimi avrebbero costituito i destinatari principali del progetto. Tale decisione è stata formalizzata, ulteriormente, dalla *cabina di regia,* subito dopo l'approvazione del progetto da parte della Regione Toscana. Tenendo conto del profilo di alunno a rischio (cfr. RESLEA Project, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014) e dello strumento descritto nel sottoparagrafo 'Individuazione degli alunni a rischio' del paragrafo 3, sono stati individuati 256 alunni, frequentanti le terze classi di scuola secondaria di primo grado, nelle otto scuole del progetto.

L'individuazione del totale degli alunni a rischio è stata svolta nell'ottobre 2015. I coordinatori e i consigli di classe, in collaborazione con gli orientatori, hanno redatto i profili dei 256 alunni appartenenti alle otto scuole del progetto. Dopo la redazione delle schede (si veda l'Appendice), gli orientatori hanno inserito le informazioni mediante un modulo *on-line* creato *ad hoc*. I dati acquisiti hanno permesso di ottenere, da un lato, la lista completa degli alunni da assegnare al GT e al GC, e dall'altro, una serie di variabili socio-demografiche da usare nelle analisi statistiche. Questi due punti saranno, rispettivamente, discussi nel sottoparagrafo 'Assegnazione casuale dei soggetti al GT e al GC' del paragrafo 5 e nel paragrafo 6.

5.2 Assegnazione casuale dei soggetti al GT e al GC

Per valutare gli effetti dell'intervento, i 256 alunni sono stati assegnati casualmente al GT e al GC. In riferimento a ciò abbiamo seguito una

procedura di campionamento stratificato semplice suggerita da Borra e Di Ciaccio (2008: 279) e da Wiersma (1991: 253).

Dai risultati dello *screening* è emerso che gli otto istituti scolastici presentavano un numero non omogeneo di alunni a rischio. Il totale della popolazione era, in realtà, formato da otto sub-popolazioni con numerosità eterogenea.

Di questo si è tenuto conto calcolando la proporzione di alunni da estrarre da ciascun istituto scolastico – o *strato* – secondo la frazione dove n = 150 e N = 256. Il risultato di tale proporzione è un valore pari a 0,59 che identifica la probabilità di ciascun soggetto della popolazione di far parte del GT (Ibid.: 252). Moltiplicando il numero totale di alunni a rischio di ciascun strato per il valore proporzionale di 0,59, abbiamo determinato il contributo che ciascuna scuola avrebbe dato nella composizione del GT.

La Tabella 2 riporta il numero totale di alunni e il valore proporzionale di ogni strato. Come si può vedere, la frazione è costante per tutti gli strati tanto che se lo strato è più ampio, nel GT saranno allocati più soggetti, e viceversa. I totali di colonna in Tabella restituiscono il valore di N e di n, pertanto $N \cdot 0{,}59 = n$.

La composizione del GT e del GC è stata svolta mediante l'assegnazione casuale a ciascun alunno di un numero decimale. I numeri sono stati ordinati, successivamente, dal più piccolo al più grande. Abbiamo contato i primi n alunni di ciascun strato allocandoli al GT. La seconda parte della lista avrebbe formato il GC. Ad esempio, ai 42 alunni dell'*I.C. Zipoli,* sono stati assegnati casualmente 42 numeri decimali, ordinati poi dal più grande al più piccolo. I primi 25 avrebbero fatto parte del GT, i 17 restanti del GC.

Tab. 2 – Numero totale (N) e proporzionale (n) di alunni per le otto scuole partecipanti

		Alunni a rischio individuati	
	Strato	*Numero totale per strato*	*Numero proporzionale per strato*
Nome della scuola	*I.C. Castellani*	$N_1 = 39$	$n_1 = 23$
	I.C. Curzio Malaparte	$N_2 = 36$	$n_2 = 21$
	I.C. Fermi	$N_3 = 16$	$n_3 = 9$
	I.C. Zipoli	$N_4 = 42$	$n_4 = 25$
	I.C. La Pira	$N_5 = 28$	$n_5 = 16$
	I.C. Lippi	$N_6 = 37$	$n_6 = 22$
	I.C. Pontormo	$N_7 = 20$	$n_7 = 12$
	I.C. Puddu	$N_8 = 38$	$n_8 = 22$
	Totale	$\boldsymbol{N = 256}$	$\boldsymbol{n = 150}$

Applicando la procedura per ogni strato gli alunni del GT sono risultati in tutto 150, quelli del GC 106. È bene ricordare che in sede di calcolo statistico i valori mancanti, la determinazione dei casi validi e il non completamento del percorso di orientamento hanno modificato, di volta in volta, i due valori citati. Ad esempio, al termine del progetto si contavano

129 alunni del GT. Di questi, 117 risultavano ammessi all'esame, 9 non ammessi, 3 ritirati prima della fine dell'anno.

5.3 Strumenti

In questa sezione presenteremo i quattro strumenti usati per la valutazione dei risultati dell'intervento. Due sono stati selezionati a partire da questionari standardizzati in ambito italiano. Due creati ad hoc nell'ambito del progetto.

5.3.1 Stili decisionali

Un primo obiettivo del progetto *KISS* era di verificare se l'*orientamento individuale* avrebbe prodotto un cambiamento negli stili decisionali degli alunni del GT rispetto ai pari del GC, prima e dopo l'ultimazione del percorso. Per valutare gli effetti dell'intervento è stato somministrato il *Questionario sugli stili decisionali (da qui in poi,* QSD*)* di Magnano e Costantino (2013: 101).

Il QSD si basa su una classificazione di quattro stili decisionali (*Ibidem*):

1. *dubbiosità*: la tendenza di una persona a vivere le situazioni decisionali con ansia e dubbi;
2. *procrastinazione*: la tendenza di una persona a posticipare una scelta;
3. *delega*: la tendenza di una persona a delegare la scelta ad altri, come ad esempio i genitori o altri adulti;
4. *no problem*: la tendenza di una persona ad affrontare le situazioni di scelta con razionalità, sicurezza e capacità.

Il questionario è rivolto ad alunni della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. I 15 *item* del QSD descrivono comportamenti che gli individui mettono in atto quando devono prendere decisioni importanti. Ogni affermazione è preceduta dal seguente stimolo: "Quando devo prendere una decisione o fare una scelta per me importante …". Seguono gli item di risposta: "Mi preoccupo e cerco di rimandare la scelta …"; "Mi confronto e perdo tanto tempo senza riuscire a decidere", ecc. Lo studente indica quanto ciascun comportamento corrisponde al proprio, in base a una scala Likert che va da 1 (*per nulla*) a 5 (*molto*).

Dalle risposte si ottiene un punteggio per ogni stile decisionale e un punteggio totale definito *Totale decisione problematica*, ottenuto dalla somma dei singoli stili, con il punteggio dello stile *No problem* invertito. Valutazioni alte nello stile *Dubbiosità*, *Procrastinazione*, *Delega* e *Totale decisione problematica* identificano difficoltà decisionali, così come valutazioni basse nella scala *No problem*.

5.3.2 Preferenze lavorative

Per valutare il cambiamento nelle *preferenze lavorative*, si è ricorso a una domanda formulata ai soli alunni del GT, nel primo incontro dell'*orientamento individuale* (novembre 2015) e alla consegna del *bilancio attitudinale*

(febbraio 2016). La domanda era: "*Quali sono le tue preferenze lavorative? Elenca tre mestieri che ti piacerebbe fare in futuro*" (Torchia *et al*., 2017: 15).

Lo stimolo, posto in anticipo rispetto alla somministrazione degli strumenti di bilancio, ha permesso di identificare quali erano le preferenze degli alunni a rischio prima di compiere l'attività di orientamento. La stessa domanda è stata posta dopo l'ultimazione del percorso, con il proposito di valutare se e in che misura l'intervento avrebbe prodotto modifiche nelle preferenze.

5.3.3 Conferma delle scelte scolastiche

Un terzo obiettivo era verificare, a sei mesi dalla chiusura del progetto, se gli alunni confermavano o meno la scelta della scuola superiore, in altre parole, se avevano avuto dei ripensamenti rispetto alla scelta compiuta nel percorso di orientamento.

Si è proceduto a un *follow-up* raccogliendo dati mediante un'intervista telefonica rivolta ai soli alunni del GT che erano stati ammessi all'esame e avevano ottenuto il titolo di licenzia media. In tutto 117. La rilevazione è stata svolta tra novembre e dicembre 2016. Lo strumento prevedeva due domande:

Domanda 1: *La scuola che stai frequentando oggi è la stessa alla quale ti sei iscritto per la prima volta a gennaio*?

Domande 2: *Se tornassi indietro ti iscriveresti alla stessa scuola che stai frequentando adesso?*

Ad entrambe le domande, gli intervistati rispondevano SI/NO. In caso di risposta negativa alla prima domanda, l'intervistatore approfondiva le cause di un eventuale cambiamento della scuola, proponendo sei motivazioni e una risposta aperta (Altro)[13]. In caso di risposta negativa alla domanda due, le opzioni erano cinque e una risposta aperta (Altro)[14].

5.3.4 Attribuzioni causali

Per ultimo abbiamo valutato l'incidenza dell'intervento sul processo attribuzionale degli alunni a rischio. Lo strumento scelto è stato il *Questionario sulle attribuzioni* proposto all'interno della batteria AMOS (Cornoldi *et al*., 2005). Il questionario è rivolto ad alunni della terza classe di scuola primaria fino alla prima classe di scuola secondaria di secondo grado.

Il questionario consiste di otto domande, quattro riferite a situazioni scolastiche favorevoli e quattro di insuccesso. Per ciascuna situazione, lo

13 a) Il percorso fatto a scuola con l'orientatore; b) gli insegnanti della scuola media; c) i genitori e parenti; d) i vecchi amici della scuola media; e) amici più grandi che già frequentavano la scuola; f) la vicinanza della scuola attuale rispetto a casa mia; g) altro.

14 a) Perché volevo fare un'altra scuola ma i genitori non hanno voluto; b) perché volevo fare un'altra scuola ma gli insegnanti mi hanno detto che era troppo difficile per me; c) perché nella scuola attuale ho difficoltà con i miei nuovi compagni; d) perché nella scuola attuale ho difficoltà con i miei nuovi professori; e) perché in questa scuola c'è troppo da studiare; f) altro.

studente indica tra cinque cause proposte le due più importanti. Le cinque cause sono: impegno, abilità, difficoltà del compito, aiuto, fortuna. Dallo strumento si ottengono dieci distinti punteggi riferiti alle cinque attribuzioni scelte in caso di successo e fallimento (Ibid.: 101). Più alto è il punteggio (fino a 8) più forte è la causa della spiegazione, più basso è il punteggio (0/1) meno intensa è la causa (Ibid.: 104-105).

Con questa misura abbiamo voluto verificare se l'intervento avrebbe prodotto un cambiamento nell'intensità delle cause con cui gli alunni spiegano i successi e i fallimenti scolastici, comparando i risultati del GT rispetto a quelli del GC, prima e dopo il percorso di orientamento. I dati di pre-test sono stati rilevati tra novembre e dicembre 2015, mentre quelli di post-test tra maggio e giugno 2016.

6. Discussione dei risultati

In ragione delle domande di ricerca e degli strumenti di rilevazioni dei dati, discuteremo i risultati dell'intervento in questo ordine: *stili decisionali, preferenze lavorative, conferma delle scelte scolastiche, attribuzioni causali*. I primi tre risultati riguardano il processo decisionale degli alunni a rischio. Essi sono stato oggetto dell'*orientamento individuale*. L'ultimo blocco di risultati fa riferimento alle convinzioni circa le cause dei successi e dei fallimenti. Quest'ultimo aspetto è stato esplorato durante l'*orientamento collettivo*.

6.1 Stili decisionali

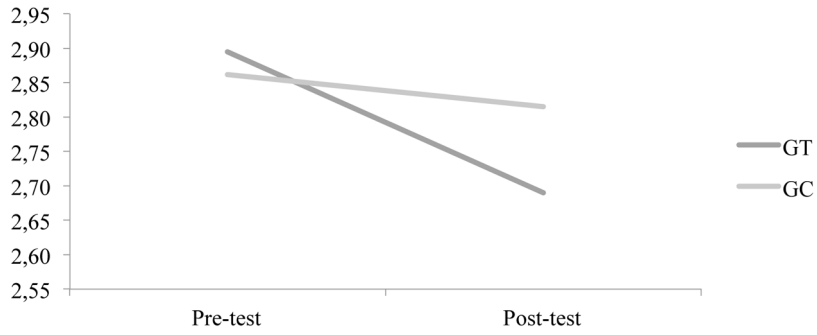
La Tabella 3 mostra le medie (*M*) e le deviazioni standard (*DS*) per il GT e il GC, prima (pre-test) e dopo l'ultimazione del percorso (post-test). Abbiamo preso in considerazione tre stili decisionali e l'indice generale di problematicità.

Tab. 3 – Medie e deviazioni standard del GT e GC prima e dopo l'ultimazione del percorso

		GT		GC	
		M	*DS*	*M*	*DS*
Dubbiosità	*pre-test*	2,89	0,89	2,86	0,82
	post-test	2,69	0,84	2,82	0,91
Procrastinazione	*pre-test*	2,65	0,87	2,58	0,86
	post-test	2,40	0,78	2,39	0,90
Delega	*pre-test*	2,29	0,91	2,18	0,92
	post-test	2,11	0,87	2,15	0,95
Totale decisione problematica	*pre-test*	1,50	0,17	1,47	0,17
	post-test	1,45	0,16	1,45	0,18

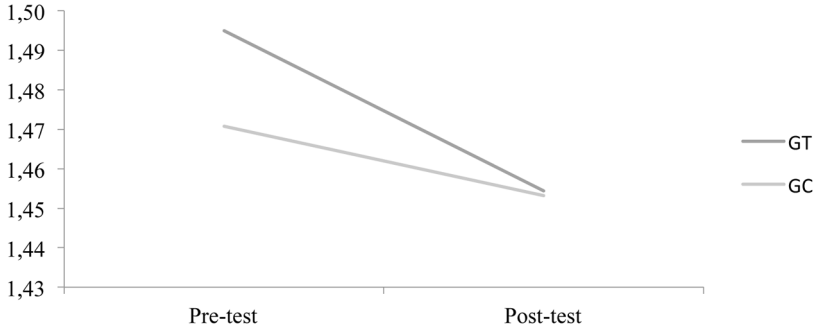
Sui valori indicati nella Tabella 3, abbiamo condotto un'analisi della varianza a metodo misto, un test statistico che permette di verificare se sono stati ottenute differenze significative prima e dopo il percorso e tra GT e GC. Con riferimento al primo stile, se si confrontano le medie rilevate prima e dopo l'intervento, si osserva una riduzione del livello di *Dubbiosità* nel GT (da 2,89 a 2,69), e una sostanziale uguaglianza di risultato nel GC (da 2,86 a 2,82). Tale cambiamento è risultato statisticamente significativo: Lambda Wilks = 0,97, F (1, 193) = 5,45, p = 0,021 (si veda la Figura 1).

Fig. 1 – *Dubbiosità*. Confronto tra GT e GC prima e dopo l'ultimazione del percorso



Al contrario, nel confronto tra gruppi non emergono differenze statisticamente significative: F (1, 193) = 0,25, p = 0,61.

Fig. 2 – *Totale decisione problematica*. Confronto tra GT e GC prima e dopo l'ultimazione del percorso



Medesimi risultati riguardo alla *Procrastinazione*. Entrambi i gruppi fanno registrare dei cambiamenti statisticamente significativi nelle due misure di pre-test e post-test, tuttavia i due gruppi a confronto non si sono differenziati. Per quanto riguarda la *Delega*, invece, non sono state osservate differenze significative prima e dopo l'intervento e tra il GT e il GC.

Con riferimento al *Totale di decisione problematica* abbiamo osservato minime differenze nel confronto prima e dopo, che tuttavia risultano stati-

sticamente significative: Lambda Wilks = 0,96, F (1, 192) = 7,98, p = 0,05. Come mostrato nella Figura 2, è il GT che fa registrare lo scarto maggiore. Al contrario, nel confronto tra gruppi non emergono differenze statisticamente significative: F (1, 192) = 0,14, p = 0,70.

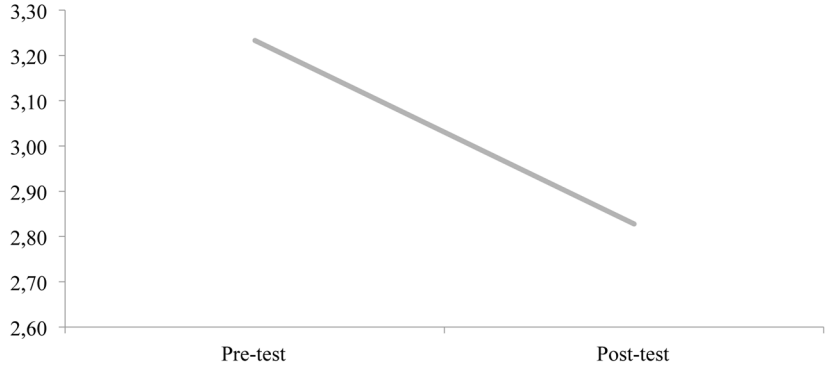
Tab. 4 – Stili decisionali: confronto tra maschi e femmine

		Maschi				Femmine			
		M		*DS*	*N*	*M*		*DS*	*N*
Dubbiosità	*pre-test*	2,74	→	0,87	79	3,23	↓	0,86	44
	post-test	2,58		0,84	79	2,83		0,84	44
Procrastinazione	*pre-test*	2,58	↓	0,88	79	2,78	→	0,81	44
	Post-test	2,30		0,75	79	2,56		0,82	44
Totale decisione problematica	*pre-test*	1,47	→	0,19	79	1,54	↓	0,14	44
	post-test	1,44		0,18	79	1,46		0,16	44

Legenda: M = Media - DS = Deviazione standard - N = Numero di casi

Tenendo conto di quanto indicato dagli autori del QSD (Magnano & Costantino, 2013: 104), e cioè che nel calcolo del punteggio attribuito a ciascun sesso i parametri si differenziano, abbiamo analizzato la variabile sesso nella condizione GT, contrastando i punteggi ottenuti prima e dopo l'intervento. I test statistici hanno evidenziato i seguenti risultati. Primo, i maschi riducono la tendenza a procrastinare le scelte: t (78) = 2,70, p < 0,05. Le ragazze riducono la tendenza a dubitare delle loro scelte e hanno una riduzione del livello totale di problematicità nel prendete le decisioni: t (44) = 3,29, p <0,005 e t (44) =3,44, p < 0,005. La Tabella 4 restituisce un quadro di sintesi, mentre la Figura 3 sottolinea il risultato raggiunto dalle ragazze nella riduzione della *Dubbiosità*.

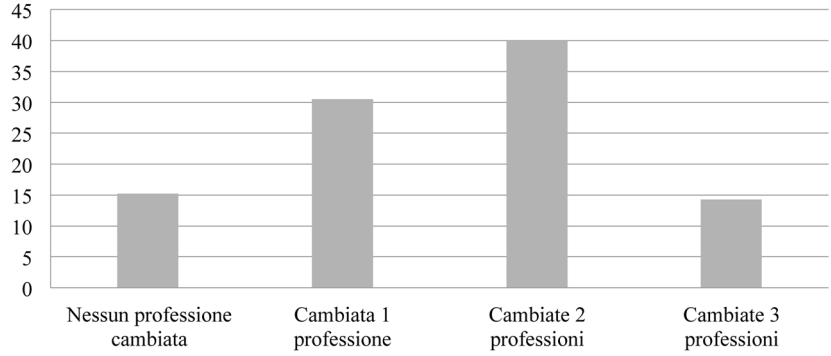
Fig. 3 – Riduzione della *Dubbiosità*: ragazze del GT



6.2 Preferenze lavorative

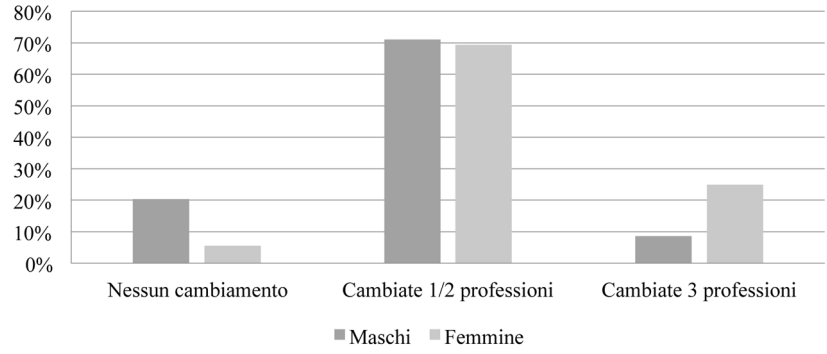
I dati evidenziano che l'84,8% degli alunni ha cambiato da 1 a 3 professioni. Di questi, il 70,5% cambia da 1 a 2 professioni, il 14,3% cambia 3 professioni. Solo il 15,2 ha confermato le tre professioni inizialmente scelte. La Figura 4 presenta la percentuale di scelte sul totale dopo l'ultimazione del percorso (*N* = 105).

Fig. 4 – Percentuale totale di scelte dopo ultimazione del percorso



Ragazzi e ragazze tendono ad avere modi diversi di gestire le scelte (si veda la Figura 5). Tra i ragazzi, il 20,3% tende a confermare la scelta iniziale. Il 71% esprime un livello moderato di scelta. Una minoranza dell'8,7% cambia tutte e 3 le scelte. Tra le ragazze, il 25% cambia 3 scelte. Una minoranza del 5,6% le conferma. Il 69,4% esprime un livello moderato di cambiamento. Sembra che vi sia stata una relazione non casuale tra sesso e livello di cambiamento delle scelte. Il test del Chi-quadrato ha confermato questa ipotesi: c^2 (2, n = 105) = 7,78, p = 0.02, V di Cramer = .27. In questa linea di ragionamento, abbiamo voluto verificare la relazione tra supporto familiare percepito dalla scuola e livello di cambiamento nelle scelte. I dati sul supporto familiare sono stati rilevati mediante lo *screening*. Le analisi hanno suggerito che tra coloro che non esprimevano alcun cambiamento, 16 ragazzi in tutto, il 75% (in tutto 12) ha rivelato un supporto percepito medio-alto. Invece, tra coloro che avevano cambiato 3 scelte, il 66,7%, 10 ragazzi in tutto, il supporto familiare era scarso. Su livello moderato di cambiamento, si sono posizionati, rispettivamente, il 59,5% di ragazzi con supporto scarso (44 in tutto) e il 40,5% di coloro che avevano un supporto medio-alto. Il test del Chi-quadrato ha confermato questo schema di risultati: c^2 (2, n = 105) = 7,78, p = 0.02, V di Cramer = .27. La Tabella 5 illustra in dettaglio tali risultati.

Fig. 5 – Differenze tra ragazzi e ragazze nella gestione delle scelte



Tab. 5 – Supporto familiare percepito dalla scuola e preferenze professionali

	Livello di cambiamento		
Supporto familiare percepito	*Nessun cambiamento* N = 16	*Cambiate 1/2 professioni* N = 74	*Cambiate 3 professioni* N = 15
Supporto scarso	25,0%	59,5%	66,7%
Supporto medio-alto	75,0%	40,5%	33,3%
Totale	100%	100%	100%

Usando come variabili indipendenti i dati dello *screening,* abbiamo voluto verificare, infine, se la cittadinanza, la condizione di studenti BES, il rischio bocciatura e la frequenza scolastica fossero in una relazione statisticamente significativa con il cambiamento delle scelte. Come evidenzia la Tabella 6, essere italiani o stranieri, alunni BES o meno, essere a rischio di insuccesso, così come il livello di frequenza scolastica, non sembra aver inciso sul cambiamento delle *preferenze professionali*. Non è emersa una relazione statisticamente significativa tra i quattro indicatori di rischio e il cambiamento nelle preferenze. L'84,5% degli alunni del GT ha, probabilmente, riconsiderato le scelte, indipendentemente da tali fattori, e sulla base degli spunti ricevuti durante il percorso di *orientamento individuale*. Il percorso può aver inibito o compensato gli effetti dei fattori di rischio.

Tab. 6 – Risultati del test Chi-quadrato (N = 105).

Variabili	c^2	gl	*p*
Cittadinanza	4,05	2	0,13
BES	0,40	2	0,81
Rischio bocciatura	0,28	2	0,87
Frequenza scolastica	2,60	2	0,27

Legenda: c^2 = Chi-quadrato – gl = Gradi di libertà - p = significatività statistica (< 0,05)

6.3 Conferma delle scelte scolastiche

A sei mesi dall'ultimazione del progetto è stata effettuata un'intervista telefonica di *follow-up*. Dei 117 alunni del GT licenziati, siamo riusciti ad intervistarne 80, definendo, in sede di analisi dei dati, 76 casi validi. La Tabella 7 riporta le percentuali di risposta alla prima domanda dell'intervista, calcolate per le otto scuole partecipanti al progetto. Qualora i ragazzi avrebbero risposto "No", l'intervistatore proponeva sette motivi di cambiamento. L'ultima colonna della Tabella 7 riporta le motivazioni con riferimento alle scuole nelle quali è stato registrato questo secondo dato.

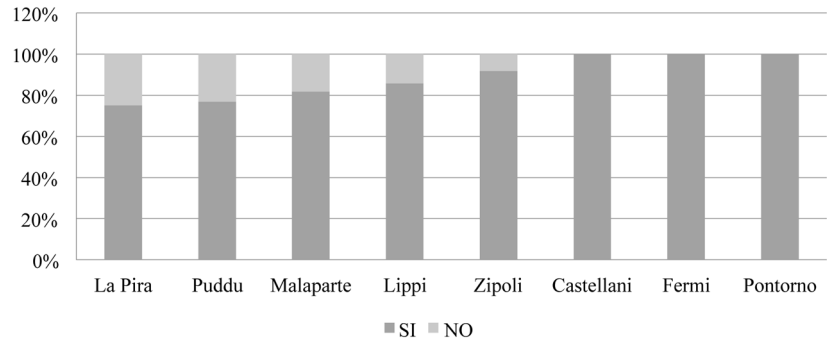
Tab. 7 – Risultati del *follow-up*. Valori assoluti e percentuali di risposta x Scuola

Domanda 1 *"La scuola che stai frequentando oggi è la stessa alla quale ti sei iscritto per la prima volta a gennaio?"*							
	Si		**No**		**Totale**		**Motivazioni del cambiamento per chi ha risposto No**
Scuola	*N*	%	*N*	%	*N*	%	
I.C. Castellani	15	100%	0	0%	15	100%	
I.C. Fermi	4	100%	0	0%	4	100%	
I.C. La Pira	6	75%	2	25%	8	100%	*Gli insegnanti della scuola e i vecchi amici della scuola*
I.C. Lippi	6	86%	1	14%	7	100%	
I.C. Malaparte	9	82%	2	18%	11	100%	*I genitori e i parenti*
I.C. Pontormo	6	100%	0	0%	6	100%	
I.C. Puddu	10	77%	3	23%	13	100%	*I vecchi amici della scuola media, amici più grandi che già frequentavano la scuola*
I.C. Zipoli	11	92%	1	8%	12	100%	

Come mostra la Figura 6, in media, l'89% dei ragazzi (in tutto 67) di ciascuna scuola conferma al momento dell'intervista la sua scelta. Solo un'esigua minoranza dell'11% (in tutto 6 ragazzi) non conferma la scelta indicando figure diverse come causa del cambiamento: i genitori e i parenti, i vecchi amici della scuola, ecc. Questo gruppo di ragazzi proviene dai seguenti Istituti Comprensivi: "La Pira", "Malaparte", "Puddu".

Abbiamo cercato di controllare la veridicità delle risposte alla prima domanda ponendo un secondo interrogativo (Tabella 8). I dati confermano quanto già evidenziato in precedenza: mediamente, l'84% dei ragazzi di ciascuna scuola conferma la scelta fatta a gennaio mentre il 12% no, dando le motivazioni più diverse: difficoltà con i nuovi compagni, troppo studio, problemi familiari, ecc. Come mostrato nella Figura 7 questi ragazzi (in tutto 10) si concentrano nella scuola "La Pira" (2), "Zipoli" (4), "Puddu" (3), "Lippi" (1).

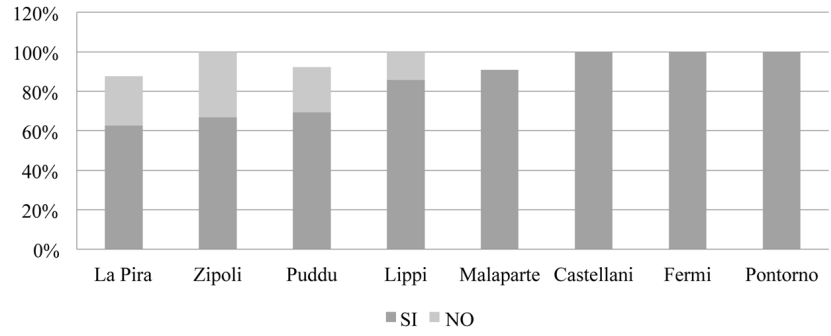
Fig. 6 – Domanda 1. Percentuali di risposte Si/No x Scuola



Tab. 8 – Risultati del *follow-up*. Valori assoluti e percentuali di risposta x Scuola

Domanda 2: *"Se tornassi indietro ti scriveresti alla stessa scuola che stai frequentando adesso?"*							
	Si		**No**		**Totale**		**Motivazioni del cambiamento**
Scuola	N	%	N	%	N	%	
I.C. Castellani	15	100%	0	0%	15	100%	
I.C. Fermi	4	100%	0	0%	4	100%	
I.C. La Pira	5	63%	2	25%	7	100%	*Nella scuola attuale ho difficoltà con i miei compagni; in questa scuola c'è troppo da studiare*
I.C. Lippi	6	86%	1	14%	7	100%	*Altro: ho seguito le mie amiche ma non fa per me*
I.C. Malaparte	10	91%	0	0%	10	100%	
I.C. Pontormo	6	100%	0	0%	6	100%	
I.C. Puddu	9	69%	3	23%	12	100%	*Altro: ho scopeto che non mi piace l'informatica; in questa scuola c'è troppo da studiare*
I.C. Zipoli	8	67%	4	33%	12	100%	*Altro: problemi familiari, è troppo difficile; in questa scuola c'è troppo da studiare*

Fig. 7 – Domanda 2. Percentuali di risposte Si/No x Scuola



6.4 Attribuzioni causali

Le Tabelle 9 e 10 mostrano i valori medi, le deviazioni standard e il numero di casi validi per ciascuna delle cause considerate: impegno, abilità, difficoltà del compito, aiuto, fortuna.

I risultati hanno evidenziato alcune tendenze. L'impegno, sia nel caso dei successi e dei fallimenti, è stata la causa che gli studenti a rischio hanno indicato in misura maggiore. I valori del GT e del GC si equivalgono e nel passaggio tra la prima e la seconda misurazione sono stabili. Gli studenti del GT, nella seconda rilevazione e con riferimento alle situazioni di successo, tendono ad aumentare il valore attribuito all'abilità e a ridurre il valore attribuito alle difficoltà del compito. Abbiamo testato questi due risultati mediante una procedura di T-Test per campioni appaiati, e gli esiti sono statisticamente significativi: t (126) = - 3,095, p = 0,009; t (126) = 2,670; p = 0.002. Non abbiamo osservato la stessa tendenza nel GC. Nelle situazioni di fallimento, il GT ha ridotto il valore attribuito all'abilità come causa per spiegare gli insuccessi. Non abbiamo osservato la stessa tendenza nel GC.

Tab. 9 – Attribuzioni causali in caso di successo

		Condizione					
		GT			*GC*		
Cause		M	DS	N	M	DS	N
Impegno	*pre-test*	4,53	2,60	139	4,39	2,42	84
	post-test	4,56	2,63	139	4,50	2,53	84
Abilità	*pre-test*	1,40 ↑	1,56	139	2,13	2,18	84
	post-test	2,01	1,82	139	2,06	2,16	84
Difficoltà del compito	*pre-test*	2,45 ↓	1,98	139	2,51	1,75	84
	post-test	1,96	1,68	139	2,25	1,95	84
Aiuto	*pre-test*	1,64	1,93	139	1,40	1,82	84
	post-test	1,35	1,80	139	1,32	1,69	84
Fortuna	*pre-test*	1,83	1,81	139	1,51	1,78	84
	post-test	1,80	1,98	139	1,64	2,04	84

Legenda: M = Media DS = Deviazione standard N = Numero di casi

Tab. 10 – Attribuzioni causali in caso di insuccesso

		Condizione					
		GT			*GC*		
Cause		M	DS	N	M	DS	N
Impegno	*pre-test*	4,71	2,17	139	4,61	2,30	84
	post-test	4,01	2,67	139	4,25	2,56	84

Abilità	*pre-test*	2,18	2,03	139	2,27	2,01	84
	post-test	1,93	2,07	139	2,16	1,92	84
Difficoltà del compito	*pre-test*	3,68	2,08	139	3,77	2,01	84
	post-test	3,27	2,14	139	3,16	2,03	84
Aiuto	*pre-test*	0,59	1,10	139	0,61	1,19	84
	post-test	0,66	1,04	139	0,58	1,10	84
Fortuna	*pre-test*	0,69	1,09	139	0,70	0,94	84
	post-test	0,77	1,03	139	0,75	1,22	84

Legenda: M = Media DS = Deviazione standard N = Numero di casi

7. Conclusioni

Il progetto *KISS* riflette un'iniziativa di contrasto all'abbandono scolastico attraverso la realizzazione di un percorso di orientamento centrato sul supporto alla scelta e sull'esplorazione di fattori associati alla riuscita negli studi. Il percorso è stato progettato tenendo conto: a) dei quadri di riferimento concettuali e operativi espressi a livello europeo e nazionale; b) del profilo di alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico.

Si è proceduto con un orientamento della durata di un anno, articolato in due percorsi – individuale e collettivo – le cui funzioni informative, consulenziali e formative, da un lato, potessero guidare gli alunni a rischio nella definizione di una scelta informata sul proprio futuro scolastico e professionale; dall'altro lato, potessero promuovere atteggiamenti e capacità personali associati alla riduzione delle probabilità di insuccesso e abbandono scolastico.

Per quanto riguarda il processo decisionale degli alunni a rischio abbiamo osservato i seguenti cambiamenti. Nello *stile decisionale* gli alunni hanno manifestato un livello minore di ansia e dubbi (*Dubbiosità*), una tendenza meno accentuata a procrastinare la scelta (*Procrastinazione*), maggiore capacità di decidere con più razionalità e sicurezza (*Totale decisione problematica*). Le ragazze hanno ridotto, rispetto ai ragazzi, il carico di dubbi e di problematicità associati al processo di scelta. Questi cambiamenti sono stati osservati in misura maggiori nel GT rispetto al GC, sebbene tra i due non siano emerse differenze statisticamente significative. Benché su queste specifiche variabili, le differenze tra il GT e il GC non sempre si siano rivelate statisticamente significative – tanto da poter concludere che tale cambiamento sia stato influenzato dall'intervento – possiamo ragionevolmente affermare che l'aver partecipato a un percorso di orientamento alla scelta possa aver contribuito al potenziamento della capacità decisionale degli alunni a rischio.

Di questo ne abbiamo avuto prova nella seconda dimensione presa in esame: *le preferenze lavorative*. L'84,5% degli studenti del GT presenta da uno a tre cambiamenti in relazione alle preferenze lavorative. Tale cambiamento è stato influenzato dalla variabile sesso (le femmine mostrano maggior di-

sponibilità al cambiamento) e dal supporto familiare (chi ha un supporto familiare scarso tende a cambiare maggiormente). Al contrario, nel processo di scelta sembrano non aver inciso fattori di rischio come: a) la cittadinanza non italiana; b) la condizione di alunno con BES; c) il rischio di insuccesso scolastico; d) il basso livello di frequenza scolastica. Il percorso di *orientamento individuale* ha, probabilmente, inibito l'influenza dei fattori di rischio.

Continuando l'esame del processo di scelta, i dati del *follow-up* hanno mostrato che l'89% (in tutto 67 soggetti) degli alunni intervistati continua a frequentare la scuola che avevano scelto dopo l'ultimazione del percorso. I 6 ragazzi che hanno cambiato scuola lo hanno fatto soprattutto a causa dell'influenza degli amici e solo in due casi a causa degli insegnanti o della famiglia. L'84% dei ragazzi si iscriverebbe nella stessa scuola se dovesse tornare indietro. Gli unici 6 studenti che non lo farebbero danno varie motivazioni: a) "c'è troppo da studiare nella scuola scelta" (3 casi); b) "ho difficoltà con i compagni attuali" (1 caso); c) "perché ho seguito le amiche" (1 caso); d) "per problemi familiari" (1 caso). Questi risultati suggeriscono che un percorso di orientamento basato su decisioni informate e *bilanci attitudinali*, può rendere la scelta scolastica più stabile e consapevole, tanto da poter prevedere che questi 67 ragazzi non abbandoneranno prematuramente gli studi.

Con riferimento agli effetti dell'*orientamento collettivo*, abbiamo osservato alcuni cambiamenti in relazione al processo attribuzionale, sia nel confronto prima-dopo che tra GT e GC. Gli studenti del GT hanno incrementato in modo significativo il valore attribuito all'abilità, e ridotto il valore attribuito alla difficoltà del compito nei casi di successo. Tali cambiamenti non sono emersi nella stessa misura negli alunni del GC. In caso di fallimento il GT riduce il valore relativo all'abilità, a differenza del GC. Questi dati ci dicono che nel GT, a differenza del GC, aumenta l'attribuzione causale interna, variabile predittiva di un buon andamento scolastico futuro (cfr. De Beni e Moè, 2000). Può farsi strada così una convinzione positiva circa le abilità personali (causa interna), diminuendo contestualmente la tendenza a scegliere cause esterne incontrollabili come la difficoltà del compito. In caso di fallimento, abbiamo visto che si riduce il valore attribuito all'abilità. Sebbene l'abilità sia una causa interna, essa non è utile in caso di insuccesso perché dire "non sono stato bravo" determina un'immagine negativa di sé, incidendo negativamente sulla motivazione personale e sulla convinzione di non potercela fare in occasioni future.

Infine, dei 150 alunni assegnati al GT, 129 hanno ultimato il percorso di orientamento (Torchia *et al., 2017*: 132). Di questi, 117 sono tati ammessi e promossi all'esame di licenzia media. Se prendiamo come riferimento il successo scolastico – ottenimento dell'ISCED 2 – il rendimento del progetto è stato del 78%. Se guardiamo, invece, all'abbandono scolastico – a sei mesi dalla chiusura del progetto – possiamo valutare la ricaduta dell'intervento in base ai risultati del *follow-up*. Degli 80 studenti intervistati, abbiamo potuto analizzare 76 casi validi, di cui 67 hanno confermato la scelta fatta durante il percorso di orientamento; 9 hanno avuto dei ripensamenti. Se prendiamo come riferimento i 150 assegnati al GT, la ricaduta in

termini di riduzione dell'abbandono è stata del 45%. Mentre se tale cifra è posta in rapporto ai 129 che effettivamente hanno completato il percorso, il rendimento cresce di 6 punti percentuali.

Quanto riportato è un limite rispetto al proposito iniziale di portare l'intero GT fino al titolo di licenzia media e di valutare la sua permanenza nell'indirizzo scelto di scuola secondaria.

Una stima elaborata dal Centro Tiresia del Politecnico di Milano ha misurato l'impatto economico degli studenti non più in dispersione scolastica. Per 50 alunni che completano un percorso di istruzione e formazione, si può ottenere un risparmio di 650.000 euro di spesa pubblica (cfr. Vita, 2017). Pur consapevoli che tale indicatore è stato costruito su un caso specifico di contrasto alla dispersione[15], potremmo in base a questi risultati valutare l'impatto del progetto *KISS*. Calcolando un valore di 13.000 euro per ogni alunno, il risparmio generato dal progetto è di 817.000 euro, prendendo come riferimento i 67 alunni intervistati a sei mesi dall'ultimazione del progetto. Se, invece, prendiamo in considerazione i 117 usciti dal primo ciclo, prevedendo ottimisticamente una situazione simile a quella riscontrata nel *follow-up,* l'impatto è nell'ordine di 1.521.000 euro. Due esiti incoraggianti per la realizzazione di interventi futuri.

Bibliografia

Antoni, G. & Giaconi, N. (2012), *Trova il tuo lavoro. Esercizi pratici per trovare lavoro*, Milano: Gruppo 24 Ore.

Idd. (2003), *Scegli la tua professione. Il bilancio delle competenze per la creazione dell'obiettivo professionale*, Rimini: Maggioli Editore.

Bonelli, E. & Mancinelli, M.R. (2012), *Preferenze Scolastiche e Professionali (PSP/3)*, Milano: Vita e Pensiero.

Borra, S. & Di Ciaccio, A. (2008), *Statistica. Metodologie per le scienze economiche e sociali*, Milano: McGraw-Hill.

Checchi, D. (2014), "Qual è la misura corretta dell'abbandono scolastico in Italia?", in WeWorld Onlus, ABT & FGA (a cura di), *LOST. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Milano: WeWorld Onlus, pp. 23-37.

Commissione VII – Camera dei Deputati (a cura di) (2014), *Documento approvato dalla VII Commissione Permanente a conclusione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, Roma: Parlamento Italiano.

Consiglio d'Europa (2008), *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 – "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente"*, Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.

15 Lo studio ha preso in esame il modello di scuola-impresa Cometa. Per maggiori dettagli si consulti: http://www.puntocometa.org/.

Id. (2011), *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Menichetti, C. (2005), *AMOS. Abilità e motivazione allo studio*, Trento: Erickson.

De Beni, R. & Moè, A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna: Il Mulino.

Di Nuovo, S. & Magnano, P. (2013), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*, Trento: Erickson.

EACEA/Eurydice (2013), *The structure of the European education systems 2013/14. Schematic diagrams*; http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf, consultato il 16 aprile 2016.

European Commission (2011), *Reducing early school leaving*, Bruxelles: European Commission, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:0096:FIN:EN:PDF, consultato il 30 giugno 2014.

European Commission, EACEA, Eurydice & CEDEFOP (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf, consultato il 25 maggio 2015.

Farello, P. & Bianchi, F. (2015), *Progetto di vita e orientamento. Attività psicoeducative per alunni dagli 8 ai 15 anni*, Trento: Erickson.

Fondazione Giovanni Agnelli (2014), "Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati", in Commissione VII – Camera dei Deputati (a cura di), *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica. Atti parlamentari – XVII Legislatura*, Roma: Camera dei Deputati, Roma: Parlamento Italiano, pp. 98-111.

Gentile, M. (2014), "Successo formativo e abbandono scolastico: strategie d'intervento", in Commissione VII – Camera dei Deputati (a cura di), *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica. Atti parlamentari – XVII Legislatura*, Roma: Camera dei Deputati, pp. 179-186.

Id. (2016), "Interdipendenza e Cooperative Learning", in M. Gentile & T. Chiappelli, *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano: Franco Angeli, pp. 30-60.

Gentile, M. & Tacconi, G. (2016), "Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto", in *Orientamenti Pedagogici*, n. 63, p. 797-825.

Holland, J.L. (1973), *Making Vocational Choices: a theory of careers*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Iaccarino, C. & Gentile, M. (2003), "La ricerca-intervento nella scuola a supporto dell'agire didattico", in *Psicologia scolastica*, vol. 1, n. 1, pp. 81-92.

ISTAT (2016), *Noi Italia*, Roma: ISTAT, http://bit.ly/1UP7HF1, consultato il 18 agosto 2017.

Id. (2017), *Giovani che abbandonano prematuramente gli studi*, Roma: ISTAT, http://bit.ly/1UP7HF1, consultato il 18 agosto 2017.

Magnano, P. & Costantino, E. (2013), "Stili decisionali", in S. Di Nuovo & P. Magnano, *Competenze trasversali e scelte trasformative*, Trento: Erickson, pp. 95-105.
MIUR (2009a), *Circolare Ministeriale 15 aprile 2009, n. 43*, Roma: MIUR.
Id. (2009b), *"Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" Allegato alla Circolare Ministeriale 15 aprile 2009, n. 43*, Roma: MIUR.
Id. (2014), *"Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (Nota prot. n. 4232 del 19 febbraio 2014)*, Roma: MIUR.
MPI (1994), *Circolare Ministeriale 9 agosto 1994, n. 257*, Roma: MPI.
Id. (1997), *Circolare Ministeriale 6 agosto 1997, n. 487*, Roma: MPI.
MURST & MPI (1997a), *"L'Orientamento nelle scuole e nelle università". Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento, 29 aprile 1997*, Roma: MURST & MPI.
Idd. (1997b), *Parere della Commissione MURST-MPI (Art. 4 L. 168/1989) 23 maggio 1997 – "L'orientamento nelle scuole e nelle università"*, Roma: MURST & MPI.
Presidenza del Consiglio dei Ministri (2012), *Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali, concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente – Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012*, Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
Id. (2013), *Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali, sul documento recante: "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente" – Conferenza Unificata del 5 dicembre 2013*, Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
Ravazzolo, C., De Beni, R. & Moè, A. (2005), *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*, Trento: Erickson.
RESLEA Project (2012), *Toolkits development*, European Commission: Lifelong Learning, http://www.cecoa.pt/files/dbdownload/56c4a816ffd87be514ec63b-6c7b70057, consultato il 31 agosto 2015.
Sambo, P. & Conte, M. (2016), (a cura di), *La scuola pratese: rapporto 2015*, Prato: Osservatorio Scolastico della Provincia di Prato.
Torchia, C., Ciabattini, A.F., Gentile, M. & Nistri, J. (2017), *KISS – Kit per l'Inclusione e il Successo Scolastico. Report Finale*, Prato: Regione Toscana/ Pane&Rose.
Tuttoscuola (2014), *Dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore,* Roma: Editoriale Tuttoscuola.
TWG on ESL (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support, Brussels, European Commission/Education and Training*, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf, consultato il 06 maggio 2014.
Vita (2017), *Ecco perché la finanza di impatto deve puntare sulla scuola*, http://www.vita.it/it/article/2017/07/03/ecco-perche-la-finanza-di-impatto-deve-puntare-sulla-scuola/143891/, consultato il 27 agosto 2017.
Wiersma, W. (1991), *Research methods in education*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
da Digital Team - Fano (PU)