



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

**Corso di laurea in Scienze psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e
delle Relazioni Interpersonali**

Elaborato finale

**Dall'emergenza sanitaria a quella educativa:
la dispersione scolastica ai tempi del Covid-19**

*From a public health to an educational crisis:
early school leaving in times of Covid-19*

Relatrice

Prof.ssa Ughetta Micaela Maria Moscardino

Laureanda: Elisabetta Bordignon

Matricola: 1222040

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1	7
La dispersione scolastica	7
1.1 Definizione.....	7
1.2 Cause.....	8
1.3 Metodi e strumenti di indagine a livello nazionale e internazionale	10
CAPITOLO 2	15
Il ruolo della pandemia da Covid-19	15
2.1 L’impatto della didattica a distanza sull’apprendimento scolastico	15
2.2 Studi sul rischio nei gruppi più svantaggiati.....	19
CAPITOLO 3	25
Misure preventive, di intervento e compensative	25
3.1 Misure preventive	25
3.2 Misure di intervento.....	28
3.3 Misure compensative	30
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE	33
BIBLIOGRAFIA	35

INTRODUZIONE

Con il termine dispersione scolastica si fa riferimento alla dissipazione di intelligenze, di risorse e potenzialità dei giovani. Si tratta di un fenomeno complesso che non può essere riducibile a interpretazioni univoche di causa-effetto, ma che va analizzato secondo un modello sistemico e multifattoriale. L'individuo è, infatti, inserito all'interno di un ecosistema dove sono molteplici i fattori che concorrono al suo sviluppo e alla sua riuscita a livello accademico (Bronfenbrenner, 2010). La letteratura è comunque riuscita ad isolare il fattore socioeconomico come il più influente nella fuoriuscita dal sistema scolastico.

In questo quadro di riferimento, l'obiettivo del mio lavoro è stato quello di andare ad indagare l'impatto che la pandemia da Covid-19 ha avuto in generale sul fenomeno della dispersione scolastica e in particolar modo per i soggetti provenienti da famiglie con uno status socioeconomico più svantaggiato.

La tesi è strutturata in 3 capitoli. Nel primo viene data una definizione del fenomeno della dispersione scolastica e degli indicatori che maggiormente si utilizzano per misurarla, assieme alle possibili cause e agli strumenti d'indagine che vengono impiegati a livello nazionale e internazionale. Nel secondo vengono descritti diversi studi a supporto della tesi secondo la quale la pandemia da Covid-19 ha notevolmente peggiorato a livello globale la situazione riguardante la dispersione, con uno specifico riferimento al *learning loss*. Viene anche indagato l'impatto dell'isolamento e della didattica a distanza sull'insorgere di disturbi d'ansia e dell'umore e il ruolo del supporto sociale come fattore di protezione.

Infine, nel terzo capitolo vengono proposte delle possibili misure preventive, d'intervento e compensative volte a diminuire il rischio di dispersione per i soggetti più fragili e conseguentemente a ridurre la forbice delle disuguaglianze.

CAPITOLO 1

La dispersione scolastica

1.1 Definizione

Negli ultimi settant'anni il problema della dispersione scolastica è diventato centrale soprattutto nei Paesi avanzati, in cui il livello culturale di massa diventa requisito fondamentale a garantire il benessere e la qualità della vita sociale. Non è più sufficiente combattere l'analfabetismo, che tutt'ora persiste, ma è necessario che i cittadini usufruiscano di un'istruzione almeno di livello secondario superiore (Benvenuto et al., 2000). La dispersione scolastica, infatti, non si configura soltanto come un indicatore della mancata crescita economica di un Paese, ma è anche un segnale di riproduzione delle disuguaglianze sociali: ad essere colpiti sono per lo più gli strati sociali più sfavoriti, e, all'interno di questi, coloro che sono più fragili, riportando alla luce noti meccanismi di disuguaglianza sociale (Alistair & Leathwood, 2013).

Con il termine “dispersione scolastica” si intende “il processo attraverso cui si verificano ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal circuito scolastico, è quindi l'insieme delle bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni” (Sicurello, 2018, p. 8). Si tratta di un “termine ombrello” in cui rientrano tutte le ipotesi di interruzione o rallentamento del percorso di studio, che molto spesso sfociano poi in un abbandono definitivo. Data l'ampiezza della definizione, per circoscrivere meglio i soggetti coinvolti nel fenomeno, sono stati e sono tutt'ora utilizzati diversi termini.

Uno degli indicatori più diffusi a livello internazionale per misurare la dispersione scolastica è l'abbandono scolastico precoce (*Early School Leavers, ESL*). Questo indicatore si basa sulla percentuale di giovani dai 18 ai 24 anni d'età in possesso della sola licenza media che non sono coinvolti in ulteriori percorsi di istruzione. Esso è

diventato anche uno dei *benchmark* (indicatore consolidato a livello europeo) della Strategia “Europa 2020”, con un target fissato al 10%, poi ridotto al 9% da raggiungere entro il 2030. Recentemente è stato introdotto il termine *Early Leavers from Education and Training (ELET)* per allargare il concetto anche ai percorsi di istruzione e formazione, abbandonando un pensiero scuola-centrico (Eurostat, 2022).

Nonostante in Europa si monitori il fenomeno annualmente soprattutto in termini di abbandoni, si deve tenere in considerazione la cosiddetta “dispersione implicita”, riguardante i ragazzi che, pur andando a scuola, imparano poco, male o in modo irregolare. Il problema della dispersione implicita riguarda ragazzi che si trovano ad affrontare la vita adulta senza avere le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale (Ricci, 2019).

La dispersione scolastica è legata anche al fenomeno dei *NEET (Not in Education, Employment or Training)* ovvero giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non sono inseriti in un percorso di istruzione o di formazione e che presentano pertanto un rischio più elevato di esclusione sociale e dal mercato del lavoro. Concentrarsi maggiormente su questo fenomeno è uno degli obiettivi centrali per le politiche economiche e occupazionali proposti dalla Commissione Europea (EMCO, 2010).

1.2 Cause

Definire le cause della dispersione scolastica non è semplice, in quanto si tratta di un fenomeno complesso e multifattoriale. Come suggerito dall’Autorità Garante per l’Infanzia e per l’Adolescenza (2022), si può però partire analizzando il suo fenomeno contrario, quello della riuscita scolastica, inserendo l’individuo all’interno della teoria bioecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2010). Secondo questa teoria,

l'ecosistema nel quale l'individuo cresce è composto almeno da sei ambienti diversi in continua e reciproca interazione: l'ontosistema, il microsistema, il mesosistema, l'esosistema, il macrosistema e il cronosistema. In questo senso, dunque, la riuscita scolastica non è attinente solo allo sviluppo cognitivo, quanto al risultato dello sviluppo integrale e armonico della persona. Per comprendere i fattori di rischio e i fattori protettivi dello sviluppo del bambino e della conseguente riuscita scolastica è essenziale fare riferimento a questi ambienti e alle relazioni tra essi.

Bronfenbrenner (2010) negli anni ha dimostrato come l'impatto principale sia dato soprattutto dai fattori prossimali che determinano la qualità delle relazioni del bambino con il suo ambiente sociale, cognitivo e fisico. La sua teoria bioecologica può quindi essere sintetizzata attraverso un'equazione in cui P è associato alle caratteristiche del bambino, PP è associato ai processi prossimali, C ai fattori contestuali e T all'influenza del tempo. $P, PP, C, T =$ risultati di sviluppo del bambino. Questo modello spiega quindi come alcuni fattori come la capacità regolativa dei genitori, l'approccio pedagogico degli insegnanti e il clima della classe esercitino un'influenza maggiore nelle situazioni di avversità e in base all'età dei bambini. Per contrastare il problema della dispersione è quindi necessario assumere come bersaglio di interventi di prevenzione e/o contrasto non solo il singolo, ma anche le relazioni fra singolo, famiglia, classe, sistema educativo e politiche scolastiche.

Fatte queste premesse, le cause della dispersione possono essere sinteticamente suddivise in fattori individuali, fattori familiari, fattori socioeconomici, fattori scolastici (Batini & Bartolucci, 2016). I fattori a livello individuale coinvolgono le caratteristiche psicologiche degli studenti, la presenza di difficoltà di apprendimento o di bisogni educativi speciali, la percezione di inadeguatezza e degli insuccessi. In letteratura un ruolo importante è assegnato al senso di autoefficacia, per cui studenti con una migliore

percezione delle proprie capacità presentano una maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Batini, 2014).

Per quanto riguarda i fattori familiari, significativa è la correlazione tra abbandono scolastico precoce e genitori con basso livello d'istruzione (Lundetrae, 2011). Ciò che media questa relazione sono le basse attese nei confronti della scuola e della riuscita scolastica. Inoltre, un ambiente culturalmente svantaggiato porterebbe ad una minore motivazione allo studio e volontà di distinguersi dello studente.

I fattori di tipo socioeconomico sono da considerarsi una delle variabili più influenti nel fenomeno dispersivo. I ragazzi provenienti da famiglie svantaggiate economicamente sono più a rischio dispersione a causa di un sistema che (implicitamente o esplicitamente) li spinge ad essere il prima possibile indipendenti economicamente. Anche il clima culturale che si respira in famiglia dà solitamente poca importanza al percorso di istruzione prediligendo un precoce ingresso nel mondo del lavoro (Bradley & Renzulli, 2011).

Infine, i fattori scolastici afferiscono soprattutto alla relazione insegnante-studente, al modo in cui è organizzata la didattica e alle relazioni interpersonali che si instaurano a scuola (Trincherò & Tordini, 2011). Si è visto, inoltre, come classi molto numerose abbiano un effetto negativo sulla performance degli studenti, mentre la possibilità di avere curricula diversificati e di cambiare percorso in itinere permettono di contenere il fenomeno della dispersione.

1.3 Metodi e strumenti di indagine a livello nazionale e internazionale

I dati sulla dispersione scolastica provengono per lo più da indagini territoriali eseguite da enti di ricerca pubblici. Nel caso dell'Italia, i dati ufficiali provengono principalmente

da tre fonti: il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), l'INVALSI e l'ISTAT.

Il MIUR utilizza per lo studio della dispersione scolastica un approccio basato sulla quantificazione dell'abbandono, che avviene sia nel corso dell'anno scolastico, sia nel passaggio all'anno successivo. Considerando il rapporto pubblicato a maggio 2021 che riporta i dati relativi alla dispersione scolastica negli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020, il fenomeno riguarda principalmente i maschi delle zone del Sud e delle Isole. Questo dato è correlato alla presenza di lavoro minorile che interessa i ragazzi nella fascia di età 14-15 anni (MIUR, 2021). Un'altra popolazione che si ritrova ad abbandonare precocemente gli studi è quella composta dagli alunni stranieri nati all'estero, con un'incidenza tre volte più alta rispetto agli italiani. Trovano invece meno difficoltà gli alunni di seconda generazione, che sono già immersi nel contesto culturale italiano e che parlano in generale italiano fluentemente. Dalle rilevazioni si è visto infine come il fenomeno si differenzi tra i vari percorsi di studio con un tasso più contenuto nei licei (1,8%), seguiti dagli istituti tecnici (4,3%) e dagli istituti professionali (7,7%).

I dati INVALSI, d'altro canto, si focalizzano soprattutto sulla dispersione scolastica implicita che spesso non rientra nelle statistiche. Secondo le rilevazioni degli apprendimenti svolte nell' A.S 2020-21, la pandemia da COVID-19 potrebbe aver aggravato il problema della dispersione scolastica implicita portando il valore percentuale, che si attestava al 7% nel 2019, ad un valore del 9,5% nell'anno dell'indagine. Questo implica che il 9,5% degli studenti delle scuole italiane ha conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado con competenze di base attese al massimo al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, quando non addirittura alla fine del primo ciclo d'istruzione.

Le analisi periodiche dell'ISTAT forniscono il quadro più integrato e completo delle varie dimensioni del fenomeno a livello quantitativo e qualitativo. I dati più recenti fanno riferimento al 2020 e sono stati pubblicati in un report dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2021). Dal report emerge che la quota di ELET stimata nel 2020 è pari al 13,1%, un dato alto rispetto alla media europea (9,9%), ma in calo rispetto all'anno precedente (13,5%). Questo dato segue il trend positivo degli ultimi anni ma non considera, come descritto nel rapporto INVALSI, la dispersione implicita. L'Italia si trova al quartultimo posto per numero di *Early School Leavers*, con risultati peggiori solo in Romania (15,6%), Spagna (16%) e Malta (16,7%).

Ciò che viene sottolineato è anche come la pandemia da Covid-19 abbia evidenziato le forti differenze territoriali e di classe sociale che esistono per quanto riguarda le dotazioni informatiche. Nel 2019, nel Nord oltre un ragazzo su tre dichiara alti livelli di competenza digitale elevata, contro il 26,5% dell'Italia meridionale e il 18,2% dell'Italia insulare. Sempre secondo i dati ISTAT del 2020, infine, in Italia il fenomeno NEET riguarda il 23,3% degli italiani, con una maggiore incidenza tra le donne, i disabili, coloro che hanno un background migratorio, coloro che provengono da situazioni familiari svantaggiate e coloro che vivono in aree remote.

Per quanto riguarda la situazione internazionale, una delle indagini più riconosciute volte ad accertare gli apprendimenti scolastici è il progetto PISA, promosso dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), che, con periodicità triennale, accerta le competenze dei quindicenni scolarizzati nell'ambito della lettura, della matematica e delle scienze. PISA è un'indagine molto estesa nel mondo che ha coinvolto, nell'ultimo ciclo del 2018, 79 Paesi/economie. La valutazione si basa sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare competenze acquisite durante gli anni di scuola per risolvere compiti e problemi che si incontrano nella vita quotidiana. Per

meglio dire, PISA si occupa di verificare se questi ragazzi abbiano acquisito le competenze base per svolgere un ruolo attivo e consapevole nella società (INVALSI, 2014).

Per misurare l'impatto della pandemia da Covid-19 è necessario attendere i risultati del ciclo che si è svolto nel 2022 e che verrà pubblicato a fine 2023. Tuttavia, il rapporto pubblicato dall'OCSE a settembre 2021, in collaborazione con l'UNESCO, l'UNICEF e la Banca Mondiale, stima che le interruzioni dell'apprendimento causate dalla pandemia potrebbero portare a un aumento del 25% della quota di studenti delle scuole secondarie che ottengono risultati al di sotto del livello PISA 2 OECD. Il livello PISA 2 viene raggiunto dagli studenti che iniziano a dimostrare la capacità di utilizzare le loro abilità di lettura per acquisire conoscenze e risolvere una vasta gamma di problemi pratici. Gli studenti che non raggiungono il livello 2 hanno invece spesso difficoltà a confrontarsi con materiale a loro non familiare o di una certa lunghezza e complessità. Di solito, hanno bisogno di essere sollecitati con spunti o istruzioni prima di potersi impegnare con un testo. Per quanto riguarda l'abbandono scolastico, invece, il rapporto stima che uno studente su cinque in tutta l'area non ha completato il ciclo di istruzione secondaria superiore (OCSE, 2021).

CAPITOLO 2

Il ruolo della pandemia da Covid-19

2.1 L'impatto della didattica a distanza sull'apprendimento scolastico

Nel 2020, a seguito della diffusione della pandemia da COVID-19, in circa 200 stati nel mondo vennero chiuse le scuole per un significativo periodo di tempo con lo scopo di promuovere il distanziamento sociale. Queste misure di sicurezza hanno coinvolto più di 1.6 milioni di studenti (corrispondenti al 94% della popolazione studentesca mondiale) che sono passati alla didattica online (Unesco, Unicef, World Bank, 2021). Numerosi studi hanno fin da subito cercato di valutare l'impatto a breve termine di questi provvedimenti sul sistema educativo, facendo emergere come la pandemia abbia di fatto impattato negativamente l'apprendimento scolastico degli studenti.

In una recente rassegna della letteratura, Moscoviz ed Evans (2022) hanno esaminato i risultati di 29 studi riguardanti il *learning loss* e 15 studi riguardanti i tassi di abbandono di 17 Paesi. Questi studi, pubblicati tra Settembre 2020 e Febbraio 2022, prendono in esame tutti i gradi di istruzione fino alla scuola secondaria di secondo grado (*secondary school*) e confermano le considerazioni fatte precedentemente.

Il *learning loss* è definito come “lo scarto tra il livello di conoscenze, abilità o competenze accertato prima e dopo l'interruzione delle attività scolastiche.” Si compone di due elementi: il *forgotten learning*, definito come “il deterioramento delle competenze che gli studenti acquisiscono prima dell'interruzione” e il *foregone learning*, ovvero “l'apprendimento che gli studenti avrebbero acquisito se non fossero avvenute interruzioni scolastiche” (Angrist et al., 2021, p. 9). Per misurare questo costrutto, gli studi raccolti confrontano i punteggi dei test dopo la chiusura delle scuole con i punteggi dei test in un anno recente prima della chiusura delle stesse.

I risultati dimostrano che in media, nei Paesi ad alto reddito, l'apprendimento è stato inferiore rispetto a quello che ci sarebbe stato in condizioni normali, nonostante si tratti di contesti in cui l'apprendimento a distanza è stato facilitato da un accesso più ampio a Internet. Nei Paesi a basso e medio reddito si osserva un effetto ancora più forte nella scuola secondaria rispetto ai Paesi ad alto reddito, coerentemente con quanto ci si potrebbe aspettare in contesti con un accesso ridotto alle tecnologie. Un esempio è dato da uno studio in Brasile che ha confrontato i punteggi ai test del 2020 e del 2019 degli studenti di scuola secondaria, riscontrando un calo di 0,32 deviazioni standard (Lichand et al., 2021). Un punto che accomuna Paesi ad alto, basso e medio reddito è che il *learning loss* si è concentrato soprattutto tra gli studenti meno abbienti. Nei Paesi Bassi le perdite sono state fino al 60% più elevate per gli studenti i cui genitori avevano un'istruzione inferiore, con risultati paralleli in Italia. Allo stesso modo, in Pakistan i bambini più economicamente svantaggiati sembravano rimanere indietro nelle abilità di sottrazione, mentre i bambini più abbienti non lo erano (Moscoviz & Evans, 2022).

Per quanto riguarda i tassi di abbandono, nella maggior parte degli studi esaminati viene contato il numero di abbandoni in termini assoluti, così come sono riportati dalle istituzioni scolastiche, senza però contare che alcune di queste reiscrivono automaticamente gli studenti da un anno all'altro tralasciando gli studenti che non sono più tornati a scuola. Questi studi vengono poi confrontati con i tassi di abbandono degli anni precedenti (Lichand, 2021). In generale, gli studi rilevano che nei Paesi a basso e medio reddito la fascia più colpita è stata quella dei preadolescenti e adolescenti, con una spiccata incidenza nelle ragazze. In uno studio nelle zone rurali del Kenya, infatti, i ricercatori hanno osservato un rischio triplicato di abbandono nella scuola secondaria tra le ragazze, passando dal 3,2% negli anni pre-pandemia al 9,4%. Anche il rischio di rimanere incinta prima di aver completato la scuola è raddoppiato, diventando, assieme

al matrimonio, il motivo principale dell'abbandono da parte delle ragazze (Zulaika et al., 2022).

Alcune possibili spiegazioni del perché la didattica a distanza abbia riportato effetti negativi sull'apprendimento, sono stati elencati in un rapporto di Di Pietro e collaboratori (2020), secondo cui molti studenti durante il lockdown avrebbero avuto maggiori probabilità di soffrire di un disturbo psicologico, sarebbero stati privati del confronto con i pari e non avrebbero potuto beneficiare delle attività in presenza.

In uno studio condotto da Sprang e Silman (2013) viene mostrato come bambini che erano stati isolati durante epidemie e pandemie avevano una probabilità maggiore di soffrire di disturbo acuto da stress o di disturbo dell'adattamento. Questi fattori psicologici avversi possono avere un drammatico effetto sull'apprendimento, tanto da poterli comparare ai sintomi che si sviluppano dopo disastri naturali come uragani o terremoti. A questo proposito, Di Pietro (2018) usando un modello *difference-in-difference*, ha esaminato gli effetti del terremoto dell'Aquila sulla performance accademica degli studenti dell'università locale, trovando che molti studenti erano più propensi a sviluppare sintomi legati al disturbo da stress post-traumatico (PTSD) come mancanza di concentrazione, depressione, ansia e insonnia. Inoltre, alcuni risultati empirici dimostrano che il terremoto dell'Aquila ridusse la probabilità di laurearsi in tempo e aumentò quella di abbandonare gli studi.

A conferma di ciò, una ricerca condotta in Messico su un campione di 13000 studenti di scuola superiore e universitari nelle otto settimane immediatamente successive al diffondersi del virus SARS-CoV-2 ha dimostrato come i livelli di energia e le emozioni predominanti fossero negative. Le emozioni maggiormente riportate erano il sentirsi ansiosi, stressati, sopraffatti, stanchi e depressi. In generale, il 14% di coloro che

riportavano queste emozioni hanno riconosciuto il bisogno di chiedere aiuto ad un professionista proprio per imparare a gestirle (Camacho-Zuñiga et al., 2021).

Un altro studio condotto in Spagna ha invece analizzato le conseguenze dell'isolamento su ansia, sonno e funzioni esecutive in 1028 bambini e adolescenti dai 6 ai 18 anni. Confrontando i risultati del campione sopracitato con i punteggi medi riportati nei manuali dei test (intesi come popolazione non confinata), si è notato nei primi un peggioramento nell'ansia, nel riposo e nell'efficienza delle funzioni esecutive. Le analisi statistiche effettuate hanno evidenziato poi una maggiore difficoltà nell'ansia nella fascia d'età tra i 9 e i 12 anni e maggiori disturbi del sonno tra i 13 e i 18 anni. In tutte le variabili è stata trovata una correlazione elevata e positiva con l'ansia di stato che spiegherebbe, all'interno del modello, le alterazioni del funzionamento esecutivo (Lavigne-Cervàn et al., 2021).

Un altro elemento che è mancato a seguito del passaggio alla didattica a distanza è il ruolo dei pari. Il successo scolastico è, infatti, influenzato anche attraverso il cosiddetto *peer effect* che, sfruttando fattori come la competizione o l'influenza sociale può motivare gli studenti a lavorare meglio (Sacerdote, 2011). In aggiunta a questo, le attività scolastiche che vengono svolte in presenza stimolano lo studente ad acquisire competenze sociali utili in futuro, come anche un'autostima positiva e senso di identità (Goodman et al., 2015).

La didattica a distanza ha però permesso agli studenti di rimanere in contatto con gli insegnanti ed i pari, ossia di beneficiare di un supporto sociale che in letteratura viene visto come un fattore protettivo nei casi di emergenza (Saltzman et al., 2020). Il supporto sociale è definito come "la comunicazione proveniente dagli altri, di essere oggetto di amore e cure, di essere stimati ed apprezzati e di far parte di una rete di comunicazione e di obbligo reciproco" (Cobb, 1976, p. 2).

All'interno del contesto educativo, il supporto sociale è un comportamento che contribuisce al progresso accademico di bambini e adolescenti aiutandoli ad adattarsi a problemi e difficoltà di apprendimento, diventando anche soluzione per alcuni dei più complessi problemi di procrastinazione accademica e abbandono scolastico (Demaray & Malecki, 2002). A tal proposito, uno studio svolto in Indonesia ha indagato la correlazione tra supporto sociale e resilienza accademica, definendo quest'ultima come “la capacità degli studenti di raggiungere dei buoni risultati in ambito educativo nonostante la presenza di eventi stressanti o condizioni che li mettono in condizioni di svantaggio” (Permatasari et al., 2021, p. 3). I risultati hanno confermato la presenza di una correlazione positiva tra i due costrutti, evidenziando come su tutti, il supporto familiare fosse l'elemento in grado di offrire il maggiore contributo agli studenti nel processo di apprendimento online.

2.2 Studi sul rischio nei gruppi più svantaggiati

Secondo un rapporto di Save the Children (2020), a seguito dell'emergenza sanitaria da Covid-19 la dimensione educativa e culturale di bambini e adolescenti si è aggravata a causa della chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità. In particolare, sembra che la pandemia abbia enfatizzato le differenze tra minori che vivono in famiglie in condizioni di svantaggio socioeconomico e non, in quanto le esigenze principali dei primi erano focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a discapito dell'investimento in educazione. Anche un rapporto del 2021 ha mostrato come lo stato socioeconomico abbia avuto un impatto maggiore nelle abilità di lettura e scrittura rispetto al genere e alla provenienza.

Per definire lo status di “studente socio-economicamente svantaggiato” nei programmi PISA si utilizza l'indice ESCS, che si basa su tre indicatori: status

occupazionale dei genitori, livello di istruzione dei genitori e possesso di alcuni specifici beni materiali (Avvisati, 2020). Uno dei primi elementi a supporto della tesi secondo la quale la pandemia ha slatentizzato maggiormente le differenze preesistenti tra studenti svantaggiati e non, è il *digital divide*. Con questo termine si intende la disparità esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione e chi ne è escluso in modo parziale o totale (Granelli, 2008). Secondo l'Unesco, molte famiglie svantaggiate avevano un minore accesso alle risorse digitali quali computer, accesso ad Internet e conoscenze generali riguardanti l'uso di queste risorse (UNESCO, 2021). Diversi media hanno inoltre riportato che le famiglie con più di un figlio che frequentava la scuola in quel periodo si sono trovate in difficoltà perché hanno dovuto agevolare l'apprendimento di più bambini in spazi spesso angusti. Questa situazione ha avuto un impatto negativo sulla produttività dei genitori, causando ulteriore stress e il rischio di sviluppare problemi di salute (Deopke & Zilibotti, 2020).

Anche la risposta delle scuole in termini di piattaforme e risorse digitali disponibili è stata diversa. In media, tra i Paesi aderenti all'OECD e in quasi tutti i Paesi che avevano partecipato al programma PISA 2018, gli studenti provenienti da scuole più svantaggiate avevano un minor accesso ad un posto silenzioso dove studiare, un computer per la scuola e una connessione ad Internet. Oltre a ciò, PISA 2018 ha intervistato i dirigenti scolastici riguardo la capacità della loro scuola di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento utilizzando i dispositivi digitali. In media nei Paesi OCSE, solo due studenti su tre erano iscritti a scuole i cui presidi ritenevano che i loro insegnanti avessero le necessarie capacità tecniche e pedagogiche per integrare dispositivi digitali in modo efficace nell'insegnamento (Ikeda, 2021).

Ulteriori differenze nella gestione della didattica online possono essere considerate dal punto di vista delle diverse abilità (sia cognitive che non) che genitori da diversi

background socioeconomici possono avere per supportare l'apprendimento dei loro figli durante il lockdown (Di Pietro et. al., 2020). Per quanto riguarda la abilità cognitive, le ricerche dimostrano che esiste una correlazione positiva tra le abilità cognitive dei genitori e quelle dei figli. I genitori più istruiti, infatti, trascorrono più tempo con i figli e tendono ad essere più coinvolti nel loro processo di apprendimento come anche nell'assistere i figli nei compiti scolastici (Sayer et al., 2004). Zhang e Livingstone (2019) hanno dimostrato che genitori con un livello di istruzione più elevato tendevano a essere più avanzati dal punto di vista digitale, ossia a utilizzare una gamma più ampia di dispositivi digitali e ad avere maggiori competenze digitali. La mancanza di alfabetizzazione digitale dei genitori ha implicazioni importanti soprattutto per i bambini più piccoli, che difficilmente sono in grado di gestire da soli le attività scolastiche a distanza.

I genitori provenienti da famiglie non privilegiate possono avere anche minori abilità socio-emotive. I dati PISA 2018 possono tornare nuovamente utili per ottenere ulteriori approfondimenti su questo tema, dato che, in quell'occasione, agli studenti venne chiesto di valutare il grado di supporto emotivo ricevuto dai genitori. I risultati dimostrarono che gli studenti con genitori più istruiti ricevevano un sostegno emotivo maggiore rispetto a quelli con genitori meno istruiti. Questo risultato può essere, almeno in parte, attribuito anche alla maggiore probabilità che i genitori provenienti da contesti meno avvantaggiati siano sotto stress a causa della precarietà del lavoro e di problemi finanziari. Lo stress può indurli a soffrire di problemi comportamentali ed emotivi e ad adottare pratiche genitoriali incoerenti (Coger, Coger & Martin. 2010). È possibile quindi, basandosi sui dati provenienti dalla letteratura, che il COVID-19 abbia ulteriormente ampliato le disparità socio-emotive tra le due categorie di ragazzi.

L'isolamento degli studenti dai loro amici e dagli insegnanti può, infatti, avere un effetto negativo sulle loro competenze socio-emotive e i genitori provenienti da contesti più privilegiati potrebbero essere meglio attrezzati per sostenere i loro figli in queste circostanze. In Francia, i dati di un'indagine online condotta da Delès (2020) sembrano confermare questa tesi. A seguito della pandemia, la percentuale di genitori provenienti da contesti meno avvantaggiati che dichiarano di aver avuto problemi nella relazione con i figli è del 32%, mentre la cifra corrispondente per i genitori provenienti da contesti più avvantaggiati è del 24%.

Per tutte queste ragioni, molti studenti provenienti da famiglie e da scuole che non sono state in grado di disporre di adeguate risorse per far fronte all'emergenza rischiano un distacco dalla scuola tale da portare al disimpegno e all'abbandono scolastico.

Si parla spesso di come i giovani affrontano l'ansia verso il futuro, il mondo del lavoro, la carriera da intraprendere. Alcune ricerche hanno evidenziato come la pandemia da Covid-19 abbia aumentato l'ansia nei confronti di questa presa di decisione. Alcuni ricercatori in Romania hanno condotto una ricerca su un gruppo di studenti provenienti da contesti svantaggiati con l'obiettivo di identificare delle connessioni tra la pandemia da Covid-19 e il suo impatto nelle decisioni sulla carriera futura (Mares et al., 2021). Il campione era composto da 108 studenti di scuola superiore che studiavano in scuole di città con meno di 10.000 abitanti considerate dal Ministero dell'Istruzione come svantaggiate.

I ricercatori partivano dal presupposto che la crisi da Covid-19 avesse generato un profondo impatto dal punto di vista economico, sociale, politico, educativo, sanitario e più in generale della vita di comunità, sottolineando anche come la chiusura delle scuole avesse portato ad ampliare la forbice delle disuguaglianze e delle iniquità nell'istruzione. I risultati di questa ricerca hanno dimostrato che una percezione negativa della pandemia

correlava con una più forte indecisione relativa al futuro professionale. Per questo motivo gli autori, coerentemente con quanto riportato in letteratura, hanno sottolineato l'importanza di una consulenza alla carriera nel contesto del Covid-19, dato l'aumento di intensità di emozioni legate alla paura e all'ansia.

Anche un altro studio condotto in Slovenia da Farcnik, Muren e Franca (2021), si è occupato di studiare le conseguenze dell'impatto della pandemia sulle scelte degli studenti, dimostrando che il 47.7% degli studenti intervistati avrebbe modificato i suoi piani per il futuro. Tra il 5.8% di studenti che hanno considerato di lasciare la scuola, la maggior parte erano studenti già precedentemente orientati al lavoro e appartenenti a gruppi socio-economicamente svantaggiati. Questi studenti, che per lo più vivevano in famiglia, si sono trovati ad affrontare una situazione difficile nella loro famiglia che ha richiesto loro una risposta rapida per trovare lavoro e aiutare la loro famiglia. Anche questi risultati confermano l'aumento delle disuguaglianze sociali tra studenti che possono permettersi gli studi e altri che invece devono contribuire economicamente al proprio e spesso altrui sostentamento.

CAPITOLO 3

Misure preventive, di intervento e compensative

Nel caso della dispersione scolastica, trattandosi di un fenomeno multifattoriale, risulta difficile formulare degli interventi e valutarne l'efficacia. Per questo motivo, la letteratura converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale, in modo da prendere in considerazione i molteplici fattori che entrano in gioco relativi alle caratteristiche psicologiche, alle condizioni familiari e socioeconomiche e inerenti al sistema scolastico (Batini, 2014).

L'Unione Europea ha fornito alcune linee guida sulla tematica secondo una triplice prospettiva: di prevenzione (ex ante) sui gruppi a rischio, di intervento per chi sta ancora dentro l'esperienza formativa, e di riparazione o compensazione (ex post) per offrire una seconda possibilità a chi è fuori dalla formazione (European Commission, 2011).

3.1 Misure preventive

Tra le misure preventive, importante è l'identificazione precoce dei primi segnali di disagio e di insuccesso scolastico, come anche i sintomi di allontanamento e di progressivo disimpegno (Starkey, 2010). Dalle ricerche è emerso che i fattori individuali che più correlano con l'abbandono sono problematiche disadattive come l'aggressività, un basso senso di efficacia personale e una scarsa qualità delle relazioni interpersonali (Kokko et al., 2006). Tra i fattori di protezione ci sono invece i comportamenti prosociali le esperienze positive vissute in ambito scolastico e caratteristiche di personalità come la coscienziosità e l'apertura mentale (Caprara & Gerbino, 2002).

Uno studio ha studiato il ruolo delle capacità socio-emotive andando a identificare i profili latenti di impegno scolastico e burnout tra studenti di scuole elementari e medie prima e

durante la pandemia da Covid-19 in Finlandia (Salmela-Aro et al., 2021). L'ipotesi era che studenti con buone competenze socio-emotive avessero più probabilità di appartenere al profilo di impegno e che fossero meno a rischio di burnout a seguito dello stress da Covid-19. I risultati hanno confermato le ipotesi, andando a rimarcare come anche in situazioni di crisi ed emergenza, fattori individuali di protezione come buone competenze socio-emotive possano diminuire il rischio di burnout e disimpegno.

Gli autori di questo studio suggeriscono anche l'impiego di psicologi scolastici che potrebbero aiutare gli studenti a rischio a utilizzare strategie di coping per affrontare lo stress, interpretare accuratamente le informazioni sulla pandemia e gestire le proprie emozioni (Haig-Ferguson et al., 2021). Le scuole e le istituzioni dovrebbero anche considerare quali sono le popolazioni più vulnerabili a soffrire di ansia, stress e burnout (Hoyt et al., 2021). In Finlandia, ad esempio, studenti provenienti da famiglie immigrate, rispetto ai loro pari autoctoni, potrebbero aver sperimentato maggiore stress e paura riguardante il virus. Interventi psicoeducativi focalizzati dunque ad una migliore regolazione delle emozioni e supporto sociale possono aiutare a ridurre la solitudine, che può manifestarsi con problemi del sonno o con una drastica diminuzione del benessere (Groarke et al., 2020).

L'orientamento scolastico e professionale è un altro aspetto valido da considerare per contrastare la dispersione scolastica. Esso è rivolto principalmente agli studenti della scuola secondaria, ma in alcuni Paesi europei si trova spesso anche nell'offerta formativa di scuole di grado inferiore. Introdurre precocemente gli studenti alle pratiche orientative li aiuta nel promuovere processi di consapevolezza in merito alle proprie aspirazioni, interessi e qualità dei risultati (Zollo et al., 2016). Non è un caso, infatti, che in Paesi in cui il tasso di ELET è piuttosto alto, come in Spagna e in Romania, non sia stato ancora introdotto l'orientamento scolastico e professionale fin dalle prime fasi dell'istruzione

obbligatoria, mentre in Finlandia e Islanda l'orientamento e la consulenza sono rivolti a tutti gli studenti, soprattutto a quelli con difficoltà di apprendimento e più a rischio di dispersione (Cedefop ReferNet, 2014).

L'orientamento non è indirizzato solamente a chi è ancora all'interno di un percorso formativo o professionale, ma risulta fondamentale anche per coloro che hanno già abbandonato i percorsi di istruzione e formazione professionale e desiderano rientrare nel sistema. Si tratta, infatti, di uno strumento che favorisce negli studenti il processo decisionale (*decision-making*), utile a realizzare il proprio progetto professionale (Venini & Castelli, 2002). Oltre ad agire su coloro che sono a rischio dispersione, l'orientamento può agire anche in maniera preventiva, aumentando la probabilità di continuazione in ambito scolastico, formativo o lavorativo, evitando lo stato di *NEET* (Cedefop ReferNet, 2014).

Altre misure preventive riguardano il coinvolgimento degli studenti attraverso il movimento denominato *Student Voice*, ossia quella prospettiva che intende includere nella ricerca sui percorsi di apprendimento anche il punto di vista degli studenti. L'idea è nata da Rudduck e Flutter (2004), due ricercatrici inglesi che sostengono che gli studenti dovrebbero avere il diritto di essere ascoltati e rispettati così come essere incaricati, in parte, della responsabilità del loro stesso apprendimento. Anche in Italia molti ricercatori sostengono l'importanza di sollecitare gli studenti sulle questioni didattiche per migliorare le pratiche scolastiche (Bertolucci & Batini, 2016).

Necessario risulta poi il coinvolgimento della famiglia attraverso supporti economici, ma soprattutto attraverso attività nell'ambito delle quali i genitori possano capire il ruolo prezioso della scuola e l'importanza del diritto allo studio dei figli. Se i genitori per primi, infatti, non riconoscono il valore dell'istruzione e di conseguenza mancano di sostegno al percorso dei propri figli prediligendo discorsi orientati al lavoro

e alla necessità di contribuire al budget familiare, allora questi ultimi saranno più propensi ad interrompere l'esperienza scolastica. Il sistema finlandese in questo caso offre un modello a cui aspirare, vista l'efficacia del lavoro d'insieme tra docenti e genitori e del sostegno economico alle famiglie tramite la fornitura gratuita di materiale scolastico fin dalla scuola primaria (Giosi, 2011).

3.2 Misure di intervento

Se si vuole concepire l'educazione in maniera più globale, è necessario rinnovare i contenuti e i metodi di insegnamento e migliorare i contesti di insegnamento e di apprendimento (Delors, 1997). A questo proposito, centrale è la formazione degli insegnanti che, diventando protagonisti attivi del cambiamento, necessitano di capacità decisionali e competenze sia teoriche che operative. Gli insegnanti, infatti, secondo questa prospettiva, non devono semplicemente fornire delle conoscenze, ma avviare un processo di costruzione di un pensiero critico fra gli studenti. La Commissione delle comunità europee (2007) ha redatto un documento che richiama alcune delle competenze che i docenti dovrebbero avere. Tra queste, vengono considerate il comprendere le esigenze di ciascun allievo, offrire agli alunni strumenti efficaci e risposte didattiche idonee e valorizzare le diversità culturali.

A confermare la necessità di una formazione per gli insegnanti, una ricerca di Knesting-Lund (2015) svolta negli Stati Uniti ha preso in considerazione la possibilità che uno scarso senso di autoefficacia dell'insegnante nel supportare gli studenti a rischio possa essere correlata ad una minore propensione a supportare interventi e azioni di prevenzione contro l'abbandono. Alcuni insegnanti, infatti, pensano che i problemi di alcuni studenti siano fuori dal loro raggio d'azione e controllo. I risultati suggeriscono che gli insegnanti con un maggior senso di autoefficacia nel supportare gli studenti a

rischio sono più propensi a identificare le cause dell'abbandono e più favorevoli a supportare il ruolo della scuola nella prevenzione dell'abbandono.

Gli insegnanti possono anche influenzare il senso di autoefficacia degli alunni stessi aiutandoli a migliorare la loro motivazione e il conseguente successo accademico. L'autoefficacia è un termine che viene definito come “la consapevolezza di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico o sociale” (Bandura, 1994, p. 2). In altre parole, si tratta della convinzione di essere capaci di organizzare e realizzare azioni per affrontare in modo efficace le situazioni della vita e raggiungere risultati sperati. Un basso senso di autoefficacia può impedire il successo accademico perché crea, a lungo termine, una condizione di impotenza appresa in cui l'alunno, dopo aver sperimentato una serie di insuccessi, crede davvero di non essere capace a svolgere un determinato compito.

Alcune strategie che gli insegnanti possono adottare sono le seguenti (Margolis & McCabe, 2006):

- Pianificare i compiti sulla base delle abilità dello studente: i compiti, infatti, non dovrebbero essere né troppo facili da annoiare o imbarazzare lo studente al punto tale da pensare che l'insegnante dubiti delle sue capacità, né troppo difficili da generare paura del fallimento o frustrazione.
- Usare un modello di interazione *peer-to-peer*: ciò significa affiancare gli studenti con più difficoltà ad altri studenti simili a loro a livello di età, etnia, genere, abilità, interessi e cerchia sociale, che eseguono bene i compiti assegnati. Osservando come gli studenti “modello” superano gli errori, gli studenti con un più basso senso di autoefficacia possono pensare di essere in grado di fare lo stesso.
- Insegnare e monitorare strategie d'apprendimento: gli insegnanti dovrebbero identificare due o tre strategie critiche e aiutare gli studenti ad usarle fino a che

non sono in grado di farlo da soli. Senza che ci sia una padronanza delle strategie e una conoscenza di quando usarle è più probabile che gli studenti le abbandonino.

- Sottolineare i recenti successi: gli insegnanti, mostrando agli studenti i recenti successi, possono aiutarli a credere che possono ancora riuscire nei propri compiti. Per fare questo risulta fondamentale trovare uno spazio in cui discutere con loro le ragioni per le quali hanno precedentemente avuto successo.

Un'altra misura di intervento può essere individuata nel *Service Learning*, un approccio pedagogico molto diffuso negli Stati Uniti, nell'America Latina e in molti Paesi europei (Tapia, 2006). Esso permette di realizzare percorsi di apprendimento in contesti di vita reale, finalizzati allo sviluppo di competenze disciplinari, trasversali, professionali e volti alla partecipazione attiva degli studenti. Per i soggetti a rischio questa proposta può essere utile affinché essi, attraverso azioni solidali, possano aprirsi alla reciprocità, alla collaborazione con gli altri e al confronto. Nel *Service Learning* gli studenti possono applicare i saperi appresi in aula in modo da generare una spinta verso l'elaborazione di nuove conoscenze e lo sviluppo di competenze, come anche creare legami con gli attori del territorio. In previsione dell'ingresso nel mondo del lavoro, questo tipo di approccio favorisce l'ottenimento di competenze disciplinari, prosociali e trasversali (*soft skills*).

3.3 Misure compensative

Tra le misure compensative si annoverano i cosiddetti “percorsi di seconda occasione formativa”, che si pongono come obiettivo il reinserimento nel circuito formativo e/o professionale di giovani a rischio di esclusione sociale a causa dell'insuccesso scolastico.

Il termine “scuole della seconda opportunità” è stato presentato per la prima volta all'interno del testo fondativo della politica culturale europea pubblicato dalla

Commissione dell'Unione Europea (1995). La scuola della seconda occasione è una scuola che interviene a danno già avvenuto o probabile con l'obiettivo di riparare un percorso fallito. Non è obbligatoria, ma si basa sulla volontarietà di chi sceglie, proprio per permettere al soggetto in difficoltà di manifestare una volontà personale di ripresa. Il senso di *agency*, infatti, è un fattore determinante nelle situazioni di *re-engagement* proprio perché dà ai ragazzi con alle spalle un fallimento formativo, la capacità di investire su obiettivi a cui essi stessi danno valore (Vitale, 2015).

Questi interventi sono caratterizzati da una costante attenzione alla relazione educativa, alla cura della ricostruzione del senso di sé e il costante sostegno alla motivazione. L'obiettivo è quello di aumentare le capacità di assunzione di responsabilità da parte dei ragazzi, come la consapevolezza dei propri interessi e dei propri obiettivi possibili o desiderati. In Italia si ricordano alcune esperienze in alcune città, tra le quali Torino, in cui nel 1989 è nato il progetto "Provaci ancora Sam!" che ha coinvolto 8300 ragazzi e 25 scuole con lo scopo di fornire ai ragazzi gli strumenti per immaginare un futuro migliore.

Anche il terzo settore, inteso come insieme di attori che formano la "comunità educante", può essere d'aiuto nel recupero di studenti fuori dai processi di istruzione e formazione. Secondo LOST, un'indagine italiana sulla dispersione scolastica promossa da WeWorld Intervita con Associazione Bruno Trentin e Fondazione Agnelli (2014), l'abbandono scolastico non si esprime solo con il mancato conseguimento del titolo di studio superiore, ma comporta il rischio di esclusione lavorativa e sociale andando ad aumentare il fenomeno dei *NEET*. La comunicazione tra scuola e terzo settore può dunque creare un contesto ricco di opportunità per i ragazzi promuovendo la partecipazione alla vita democratica del Paese.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente elaborato aveva l'obiettivo di descrivere gli effetti dell'isolamento dovuto alla pandemia da Covid-19 e del conseguente passaggio alla didattica a distanza sulla dispersione scolastica, con particolare riferimento ai soggetti con un *background* svantaggiato.

Dagli studi è emerso che, globalmente, durante il lockdown dovuto alla pandemia, il livello di apprendimento è stato inferiore rispetto a quello che ci sarebbe stato in condizioni normali. A livello nazionale, ad esempio, nell'A.S 2020-2021 la dispersione implicita è salita dal 7% nel 2019, ad un valore del 9,5% (INVALSI, 2021). Per quanto riguarda l'abbandono scolastico, invece, si stima che nel 2021 uno studente su cinque, in tutta l'area OCSE, non abbia completato il ciclo di istruzione secondaria superiore (OCSE, 2021).

Questi dati possono essere letti come conseguenza dei diversi problemi che l'isolamento sociale e la didattica a distanza hanno comportato. Le ricerche hanno dimostrato come le reazioni emotive principali sperimentate dai ragazzi siano state legate ad ansia, stress, stanchezza e depressione, e come queste variabili abbiano avuto un impatto negativo sulle funzioni esecutive (Lavigne-Cervàn et al., 2021). Anche il mancato contatto diretto con i pari ha provocato importanti ripercussioni sull'apprendimento (Sacerdote, 2011).

Nonostante questi dati generali possano far credere che la pandemia abbia colpito tutti indistintamente, gli studi dimostrano che il *learning loss* si è concentrato soprattutto tra gli studenti più socioeconomicamente svantaggiati, con perdite dell'apprendimento più elevate per gli studenti i cui genitori avevano un'istruzione inferiore.

Ecco, quindi, che la variabile socioeconomica, come anche prima della pandemia, risulta essere quella che maggiormente spiega il fenomeno della dispersione scolastica.

La prima causa va riscontrata nel divario digitale esistente tra chi ha un effettivo accesso alle tecnologie e chi invece ne è escluso in modo totale e parziale, come anche alle minori competenze digitali tra i genitori e gli insegnanti delle scuole che questi ragazzi frequentano. Si è visto, inoltre, come genitori più istruiti siano più coinvolti nell'assistere i figli nei compiti scolastici e più propensi ad offrire sostegno emotivo rispetto a genitori meno istruiti. Per quanto riguarda le prospettive future, quali il lavoro e la carriera da intraprendere, anche in questo caso tra gli studenti intervistati durante uno studio, la maggior parte di coloro che avevano considerato di lasciare la scuola appartenevano a gruppi socio-economicamente svantaggiati (Farcnik et al., 2021).

Infine, all'interno dell'elaborato vengono proposti degli interventi volti a migliorare *l'engagement* scolastico e quindi a diminuire il fenomeno della dispersione scolastica attraverso misure di prevenzione, di intervento e compensative. Tra le misure preventive si trova l'orientamento scolastico e professionale, tra quelle di intervento la formazione degli insegnanti e tra quelle compensative i percorsi di seconda occasione formativa.

La speranza è che la pandemia da Covid-19 sia stata capace di mettere in luce le evidenti lacune di sistemi scolastici che, come quello italiano, ancora non riescono ad arginare il problema della dispersione scolastica. Per una scuola inclusiva non è di fatto accettabile che ancora oggi tra i dispersi ci siano per lo più studenti provenienti dagli strati sociali più fragili e vulnerabili. La scuola dovrebbe, al contrario, erigersi come un'istituzione dove al suo interno le disuguaglianze vengano appianate e dove possa avvenire la mobilità sociale.

BIBLIOGRAFIA

AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2021). *Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica*. In https://www.istat.it/it/files//2021/07/Allegato-Audizione-sulla-dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. In <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Alistair, R. & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 3, 405-418.

Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B., & Stern, J. (2021). Building back better to avert a learning catastrophe: Estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development*, 84: 102397.

Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assess Educ* 8, 8.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.

Batini, F. & Bertolucci, M., (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.

Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuorionda.

Benvenuto, G., Rescalli, G., Visalberghi, A. (2000). *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.

Bradley, C.L. & Renzulli, L.A. (2011). The complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to drop Out of High School, *Social Forces*, 90, 521-545.

Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani: Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.

Camacho-Zuñiga C., Pego L., Escamilla J., Hosseini S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*. 7(3).

Caprara, G.V. & Gerbino, M. (2002). Determinanti personali del fallimento scolastico: correlati, antecedenti e conseguenze della bocciatura, *Età evolutiva*, 73, 18-32.

Cedefop ReferNet (2014), *Early leaving from vocational education and training*, Brussels: ReferNet partners.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314.
- Coger, R.D. Coger, K.J., and Martin, M.J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704.
- Commission of the European Communities (1995). *Insegnare a imparare, verso la società conoscitiva*, Brussels: Libro Bianco su Istruzione e Formazione.
- Commission of the European Communities (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. In <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en>
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Roma: Armando.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316.
- Di Pietro, G., (2018). The academic impact of natural disasters: evidence from L'Aquila earthquake. *Taylor & Francis Journals*, 26(1), 62-77.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. and Mazza, J., (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EMCO, Employment Committee (2010). *Ad hoc group report on the 2010 thematic review [part 1. 'Policies to support youth]* Brussels: EMCO Reports.
- Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training*: In [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)
- Farcnik, D., Muren, P. D., Franca, V. (2021). Drop-out, stop-out or prolong? The effect of COVID-19 on students' choices. *International Journal of Manpower*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- Giosi, M. (2011), Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia, *Studi sulla formazione*, 14(1), 141-158.
- Goodman, A., Nasim, B., Joshi, H., & Tyler, C. (2015). *Socio-emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. A review for the Early Intervention Foundation*. In <http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/EIF-Strand-1-Report-FINAL1.pdf>

Graneli, A. (2008). In *Enciclopedia della Scienza e della Tecnica*. Consultabile al seguente link: https://www.treccani.it/enciclopedia/digital-divide_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/

Groarke JM, Berry E, Graham-Wisener L, McKenna-Plumley PE, McGlinchey E, Armour C (2020). Loneliness in the UK during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional results from the COVID19 Psychological Wellbeing Study, *PLoS ONE* 15(9).

Haig-Ferguson, A., Cooper, K., Cartwright, E., Loades, M., & Daniels, J. (2021). Practitioner review: Health anxiety in children and young people in the context of the COVID-19 pandemic. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 49(2), 129-143.

Hoyt, L., Cohen, A., Dull, B., Castro, E. & Yazdani, N. (2020). Constant Stress Has Become the New Normal: Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*. 68(2), 270-276.

Ikeda, M. (2020), Were schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely?. *PISA in Focus*, No. 108, Paris: OECD Publishing.

INVALSI, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2021). *I risultati in breve delle prove invalsi*. In https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/rilevazioni_nazionali/rapporto/Sintesi_Prove_INVALSI_2022.pdf

INVALSI, (2014). *OECD Organisation for Economic Cooperation and Development: Prova sul campo*. In https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/Fascicolo_presentazione_PISA2015.pdf

Knesting-Lund, K., O'Rourke, B. & Gabriele, A., (2015). Teachers' Efficacy for Supporting At-Risk Students and Their Perceived Role in Dropout Prevention. *Journal of Studies in Education*. 5, 187.

Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S. & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behaviour and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence, *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403-428.

Lavigne-Cervàn R., Costa-López B, Juárez-Ruiz de Mier R., Real-Fernández M., Sánchez-Muñoz de León M. & Navarro-Soria I. (2021). Consequences of COVID-19 Confinement on Anxiety, Sleep and Executive Functions of Children and Adolescents in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 565516.

Lichand, G., Doria, C.A. & Leal-Neto, O. (2021). The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. *Nat Hum Behav* 6, 1079–1086.

Lundetræ, K. (2011). Does Parental Educational Level Predict Drop-out from Upper Secondary School for 16- to 24-year-olds When Basic Skills are Accounted For? A Cross Country Comparison, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 625-637.

- Mares, G., Cojocariu, V. & Cîrțiță-Buzoianu C. (2021). Making Career Decisions in the Context of the COVID-19 Pandemic. An Analysis of Disadvantaged Student Groups. *Postmodern Openings*, 12(1), 328-346.
- Margolis H & McCabe PP (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- Ministero dell'istruzione (2021) DGSIS - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica, *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 e aa.ss.. 2018/2019 - 2019/2020*, Roma.
- Moscoviz, L. & Evans, D. (2022). *Learning Loss and Student Dropouts during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Evidence Two Years after Schools Shut Down*. CGD Working Paper 609. Washington DC: Center for Global Development.
- OCSE, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (2019). *PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed*, Paris: OECD Publishing.
- OCSE (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing
- OCSE (2021). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Paris: OECD publishing
- Permatasari, N., Rahmatillah Ashari, F. & Ismail, N. (2021). Contribution of Perceived Social Support (Peer, Family, and Teacher) to Academic Resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 1(1), 1 – 12.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. In https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004), *How to improve your school: Giving pupils a voice*, London: Continuum Press.
- Sacerdote, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far?. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 249-277.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. and Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31, 796-807.
- Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S55–S57.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>

- Sayer, L., Gauthier, A., and Furstenberg, F. (2004). Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations. *Journal of Marriage and Family*, 66(5), 1152-1169.
- Sicurello, R. (2018). Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'Istruzione. *Civitas educationis, education, politics and culture. Vol. 1*.
- Sprang G & Silman M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Prep*, 7(1), 105-10.
- Starkey, J. (2010). *A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*, Cardiff: Welsh Assembly Government Social Research.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Roma: Città Nuova.
- Trincherò, R. & Tordini, M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO; UNICEF; World Bank. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Paris: UNESCO, New York: UNICEF, Washington DC: World Bank.
- Venini, L. & Castelli, C. (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Milano: Franco Angeli.
- Vitale, A. (2015). Diventare adulti in comunità minori. Le famiglie, i giovani adulti e gli operatori socio-educativi si interrogano sull'orientamento al mercato della formazione e del lavoro. Bonato R. (a cura di). *La Famiglia, una prospettiva multidisciplinare*. Milano: Ledizioni.
- We World Intervista, Associazione Bruno Trentin & Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di) (2014). *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Roma: Ediesse.
- Zhang, D., and Livingstone, S. (2019). *Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies*. London School of Economics. In <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/preparing-for-a-digital-future/P4DF-Report-4.pdf>
- Zollo, I., Pace, E.M., Agrillo, F. & Sibilio, M. (2016), Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14-28.
- Zulaika, G., Bulbarelli, M., Nyothach, E., van Eijk, A., Mason, L., Fwaya, E., & PhillipsHoward, P. A. (2022). Impact of COVID-19 lockdowns on adolescent pregnancy and school dropout among secondary schoolgirls in Kenya. *BMJ Global Health*, 7(1).