

Cause e soluzioni della dispersione scolastica in Campania: le determinanti delle opinioni di studenti ed insegnanti

Causes and solutions of school dropout in Campania: The determinants of the opinions of students and teachers

Rosa Vegliante*, Alfonso Pellecchia**, Sergio Miranda***°

Riassunto

L'indagine descritta in questo articolo ha l'obiettivo di identificare le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica in Campania e di stimare i fattori che possano influenzare le opinioni di studenti e insegnanti. Lo strumento utilizzato è un modello econometrico che ben si presta ad elaborare dati di questionari e che rappresenta, in base a quanto rilevato, un approccio utile ed efficace anche in ambito educativo. I risultati mostrano che tali opinioni dipendono in maniera statisticamente significativa da fattori quali il genere, l'età, la localizzazione della scuola, il titolo di studio dei genitori, le motivazioni per cui si frequenta la scuola, oltre che, nel caso degli insegnanti, dagli anni di insegnamento e dal ruolo più o meno attivo degli stessi nei confronti del fenomeno. La principale implicazione dello studio è che i programmi di intervento tesi a ridurre la dispersione scolastica, dovrebbero essere tarati tenendo in debita considerazione i fattori di cui sopra, al fine di accogliere al loro interno le aspettative ed il punto di vista degli attori principali del sistema educativo.

Parole chiave: dispersione scolastica; indagine campionaria; *ordered probit*

Abstract

The analysis described in this paper aims to identify the causes and possible solutions of school dropout in Campania and to estimate the factors that can

* Università degli Studi di Salerno. E-mail: rvegliante@unisa.it.

** Università degli Studi di Salerno. E-mail: apellecchia@unisa.it.

*** Università degli Studi di Salerno. E-mail: semiranda@unisa.it.

° Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro condiviso degli autori, a Rosa Vegliante va attribuita la scrittura dei paragrafi 1 (Introduzione), 3 (Campione, strumenti, dati e variabili), 3.1 (Il questionario studenti), 3.2 (Gli studenti), ad Alfonso Pellecchia la scrittura dei paragrafi 2 (Il modello econometrico) e 4 (Risultati e discussione), a Sergio Miranda la scrittura dei paragrafi 3.3. (Il questionario insegnanti), 3.4 (Gli insegnanti) e 5 (Conclusioni).

influence the opinions of students and teachers. The tool used is an econometric model that is well suited to processing questionnaire data and that represents, based on what has been detected, a useful and effective approach also in the educational field. The results show that these opinions depend in a statistically significant way on factors such as gender, age, school location, parents' educational qualification, motivations for attending school, as well as, in the case of teachers, on the years of teaching and their more or less active role in relation to the phenomenon. The main implication of this study is that the intervention programs aimed at reducing school dropout should be calibrated taking into due consideration the above factors, to accommodate within them the expectations and point of view of the main actors of the educational system.

Keywords: school dropout; sample survey; ordered probit

Articolo sottomesso: 29/01/2025, accettato: 04/06/2025

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che coinvolge l'abbandono, la mancata frequenza o l'interruzione precoce degli studi da parte degli studenti, con impatti significativi sia a livello individuale che collettivo.

A livello individuale, abbandonare la scuola riduce le opportunità di lavoro e aumenta il rischio di disoccupazione¹, di condizioni di vita precarie e di povertà (Campolieti et al., 2010; Mussida et al., 2019; Koc et al., 2020). Inoltre, i giovani che abbandonano la scuola, di frequente, incorrono in comportamenti a rischio, come criminalità, abuso di sostanze e problemi di salute mentale (Barrowman et al., 2001; Vaughn et al., 2014; Krohn et al., 1995; Na, 2017). A livello sociale, la dispersione scolastica comporta costi elevati, in termini di ridotta produttività economica e di aumento delle disuguaglianze. Inoltre, gli individui con bassi livelli di istruzione hanno maggiori probabilità di dipendere dal *welfare*, con un impatto negativo sulle finanze pubbliche.

La dispersione scolastica, considerata la sua natura multifattoriale, trova ragione in molteplici cause (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza,

¹ La relazione tra dispersione scolastica e mercato del lavoro è, tuttavia, incerta. Alcuni ritengono che siano le condizioni del mercato del lavoro a determinare i tassi di dispersione, e non viceversa (Guio et al., 2018; Peraita e Pastor, 2000).

2022). La decisione di abbandonare gli studi, infatti, trova origine nelle caratteristiche socio-economiche del contesto in cui lo studente vive, nelle condizioni reddituali e nel *background* culturale della famiglia, nel livello qualitativo del sistema scolastico locale, fino ad arrivare alle caratteristiche individuali dello studente stesso (Russo, 2010; Lavrijsen e Nicaise, 2015; Di Sano e Balzano, 2023).

La complessità del fenomeno induce a riflettere anche sul capitale sociale, su come l'insieme delle risorse relazionali, reti di fiducia e valori civici, presenti in una comunità o nei contesti di vita degli studenti, fungano da fattori protettivi e possano supportare gli studenti posti in situazioni di svantaggio socio-economico o culturale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). In aggiunta, le principali teorie dell'agency (Sen, 1999; Nussbaum, 2011; Biesta & Tedder, 2007) enfatizzano l'importanza dei fattori individuali, di quanto la capacità del soggetto di esercitare scelte consapevoli e sentirsi protagonista del proprio apprendimento influenzi il personale percorso formativo. In questo senso, i recenti indirizzi politici e interventi educativi, come previsti nel PNRR, riconoscono e potenziano l'agency degli studenti, coinvolgendo anche famiglie, insegnanti e comunità nel sostegno attivo dei percorsi formativi.

Ciò, a sua volta richiede un notevole sforzo in termini di programmazione e risorse da parte dei *policy maker*. Non a caso, l'Agenda 2020 dell'Unione Europea fissava un target del 10% di giovani europei tra 18 e 24 anni senza diploma superiore o qualifica professionale. Fatte salve le differenze tra i diversi Paesi dell'Unione, questo obiettivo è stato raggiunto, in quanto nel 2020 la percentuale in questione si è attestata al 9,9% a livello UE.² Una risoluzione del Consiglio Europeo del febbraio 2021 (2021/C 66/01) ha fissato un obiettivo ancora più ambizioso del 9%, da raggiungere entro il 2030.

La stessa Agenda 2030 delle Nazioni Unite³, con l'SDG 4, dedicato appunto all'istruzione, pur senza fare esplicito riferimento alla dispersione scolastica, richiama l'attenzione sulle necessità di fornire ad ogni giovane le stesse opportunità di studio, obiettivo quest'ultimo chiaramente in contrasto con gli elevati tassi di abbandono che caratterizzano alcuni Paesi.

Qualunque intervento finalizzato alla riduzione dei tassi di dispersione scolastica deve basarsi su dati affidabili in grado di descrivere il fenomeno e la sua evoluzione nel tempo. Più precisamente, sono necessari sia dati di tipo macro

² Si veda il *link* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.

³ Il 25 settembre 2015, i 193 Stati membri dell'ONU hanno approvato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Tale Agenda pone 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals* - SDGs), ulteriormente suddivisi in 169 *target*, da raggiungere entro il 2030 con l'intento di "*Leave No One Behind*" (<https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>).

(contesto economico, livelli di criminalità, fattori culturali, caratteristiche della scuola e delle classi) (Lavrijsen e Nicaise, 2015), che di tipo micro (livelli di reddito e di istruzione dei genitori, caratteristiche socio-demografiche dello studente).

Il lavoro qui presentato è parte integrante del progetto di ricerca PRIN 2022 E4PED⁴, che prevede appunto sia un'analisi di contesto⁵, tesa ad evidenziare le differenze territoriali del fenomeno a livello europeo, nazionale e locale, sia un'indagine campionaria volta a descrivere le caratteristiche individuali, le motivazioni ed il punto di vista di alcuni degli attori (studenti e insegnanti) della scuola secondaria di primo grado.

Il contributo sigla la stretta interdipendenza tra l'ambito educativo e quello econometrico nel trattare una tematica che coniuga una varietà di linee interpretative. Come evidenziato dalla disamina della letteratura, il fenomeno della dispersione scolastica richiede un approccio multi-metodo, in cui i costrutti vengono rilevati con diverse tecniche di natura quali-quantitativa (Trincherò, 2002). In questo caso specifico prevale l'aspetto quantitativo che ricorre alla statistica per studiare quei fattori che influenzano il rendimento scolastico, come il background socio-economico o la qualità dell'istruzione.

Nel lavoro, infatti, si riportano alcuni dei risultati dell'indagine campionaria, condotta nelle scuole della regione Campania, e si propone un modello econometrico in grado di verificare se le opinioni degli attori di cui sopra, circa le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica, dipendano dalle caratteristiche socio-demografiche degli stessi. In particolare, si è fatto uso del c.d. modello *ordered probit* che consente di studiare l'impatto di una serie di covariate sulla probabilità di scelta tra una serie di alternative ordinabili.

L'uso di questi modelli in educazione è relativamente raro, ma essi risultano particolarmente efficaci quando si analizzano variabili ordinali (risposte su scale *Likert*). Ad esempio il modello *ordered probit/logit* è stato utilizzato per studiare le determinanti delle *performance* degli studenti (Basile et al., 2019; Cyrenne e Chan, 2022; Adejumo e Adetunji, 2013), la decisione degli insegnanti di lasciare l'incarico (Choden, 2019), la percezione degli studenti circa la qualità della docenza (Das et al., 2021; Latif e Miles, 2013) o il loro grado di soddisfazione per il mezzo di trasporto utilizzato per raggiungere la scuola (Ismael e Duleba, 2023).

⁴ Il lavoro è stato condotto nell'ambito del progetto Il lavoro è stato condotto nell'ambito del progetto "Evidence 4 Preventing Early School Dropout (E4PED)" (CODICE 20229TM9ZJ), "Bando PRIN 2022" D.D. 104/2022. Finanziato dall'Unione Europea – Next GenerationEU, Missione 4, Componente 2, CUP Master: F53D23006190006; CUP: D53D23012810006.

⁵ Per i cui risultati si rimanda a Vegliante et al. (2024).

Il resto del contributo è organizzato come segue. Nel prossimo paragrafo si descrive il modello econometrico, mentre nel paragrafo 3 si discutono le variabili necessarie alla sua stima. I risultati, per studenti e insegnanti, sono illustrati e discussi nel paragrafo 4. Infine, nell'ultimo paragrafo si traggono le conclusioni del lavoro.

2. Il modello econometrico

Il questionario somministrato ad un campione di studenti ed insegnanti delle scuole secondarie di I grado della Campania, contiene, oltre ad una serie di dati socio-demografici degli stessi, alcune domande che chiedono di esprimere il grado di accordo (su una scala *Likert* con 5 punti) su alcune affermazioni relative a cause e possibili soluzioni della dispersione scolastica.⁶

Le risposte danno luogo, dunque, ad una variabile categoriale ordinabile che può essere assunta a variabile dipendente di un modello *ordered probit*. Tale modello consente di stimare l'impatto, di ciascuna delle variabili indipendenti, sulla probabilità che il rispondente scelga di esprimere un certo grado di accordo con affermazione sottostante (Cameron e Trivedi, 2005, p. 519 e ss.).

Formalizzando, si consideri un individuo che debba scegliere tra M alternative ordinabili (come i diversi gradi di accordo) e che tale scelta sia positivamente correlata con una variabile latente y_i^* , nel senso che a valori maggiori di tale variabile, corrispondono tendenzialmente scelte, fra le M disponibili, di grado più elevato. Si supponga, inoltre, che y_i^* , a sua volta, dipenda linearmente da un vettore di variabili x_i secondo il vettore di parametri β :

$$y_i^* = x_i' \beta + \varepsilon_i$$

dove ε_i è un errore casuale. Se ε_i si distribuisce come una normale *standard*, si ottiene il modello denominato *ordered probit*.⁷ La probabilità che venga scelta l'alternativa j ($y_j = j$) è data dalla probabilità che $\gamma_{j-1} \leq y_i^* \leq \gamma_j$ con $\gamma_0 = -\infty$ e $\gamma_M = +\infty$, dove γ_j è il j -esimo *cut-off*, ossia il valore di y_i^* oltre il quale l'individuo sceglie l'alternativa di grado più elevato.

La stima dei parametri β e dei *cut-off* γ_j si ottiene massimizzando la funzione di (log-) verosimiglianza.⁸ In definitiva, il modello consente di valutare

⁶ Per maggiori dettagli, si veda il paragrafo 3.

⁷ Sono possibili altre scelte in merito al tipo di distribuzione dell'errore casuale. Ad esempio, se si ipotizza che esso si distribuisca come una logistica, si ottiene il modello *ordered logit*. In genere, i due modelli forniscono risultati molto simili.

⁸ Per i dettagli si rimanda a Verbeek, 2017, p. 204 e ss.

il segno e la forza dell'impatto di ciascuna variabile indipendente sulla probabilità che venga scelta una delle M alternative. Nel nostro caso, le alternative sono rappresentate dai diversi gradi di accordo su una serie di cause/soluzioni della dispersione scolastica e le variabili indipendenti da una serie di fattori socio-demografici e comportamentali che caratterizzano gli studenti e gli insegnanti.

3. Campione, strumenti, dati e variabili

I dati necessari alla stima del modello derivano da questionari semi-strutturati somministrati *online* e compilati da un campione di studenti, insegnanti e dirigenti delle scuole secondarie di I grado, al fine di delineare un quadro della dispersione scolastica. I questionari riservati a ciascuno dei tre gruppi contengono sia domande a risposta chiusa che a risposta aperta e, dunque, hanno consentito di raccogliere sia dati di tipo quantitativo che qualitativo.

Per quanto riguarda gli studenti, la popolazione campionata è costituita dagli studenti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado localizzate in Campania e destinatarie, effettive o potenziali, di programmi e/o finanziamenti PON/PNRR finalizzati al contrasto della dispersione scolastica. Le scuole (e le classi III) ricadenti in questa definizione sono 520, per un totale, nell'a.s. 2022/2023, di 42.233 studenti.

Il numero di studenti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado (popolazione di riferimento) ammontava, nello stesso anno scolastico, a 57.192 unità. La popolazione campionata, dunque, rappresenta circa il 74% di quella di riferimento.

Lo schema di campionamento utilizzato è stato di tipo non probabilistico (Conti e Marella, 2012, p. 18 e ss.). Essendo nota la lista delle scuole⁹, è stato chiesto al dirigente, agli studenti delle classi III e agli insegnanti di ciascuna di esse, di compilare il rispettivo questionario, reso disponibile attraverso dei *link* alla piattaforma Google Moduli. La raccolta dei dati si è svolta nel periodo febbraio-giugno del 2024 e i questionari pervenuti sono stati, 549, 288 e 9, rispettivamente per studenti, insegnanti e dirigenti.

3.1 Il questionario studenti

Il questionario somministrato agli studenti, ripreso e riadattato da un precedente strumento descritto da Batini e Bartolucci (2016) con l'integrazione di

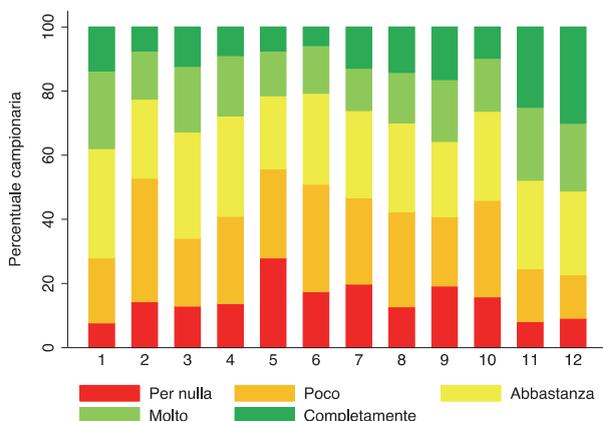
⁹ Disponibile al link <https://dati.istruzione.it/opendata/>.

sotto-scale validate sulla valutazione degli obiettivi di apprendimento e sul supporto all'autonomia tratte da Alivernini, Manganelli e Lucidi (2017), si compone di 26 quesiti organizzati in specifiche aree tematiche quali:

- *Anagrafica dello studente*: blocco di 10 domande strutturate e semi-aperte contenenti variabili di sfondo (sesso, età, città, istituto scolastico, scuola e plesso, titolo di studio dei genitori, eventuale bocciatura e possibili ragioni, media dei voti conseguiti nell'anno scolastico in corso e lo scorso anno).
- *Rapporto con le discipline*: 3 domande semi-aperte (da 11 a 13) su materia preferita, detestata e ritenuta più difficile.
- *Esperienza con la scuola*: 2 domande strutturate (14 e 15) tese a registrare la frequenza, la qualità o la percezione di importanza su quattro/cinque intervalli di risposta. In particolare, il quesito 14 ingloba una rosa di 15 item organizzati su scala Likert a 5 passi (da per niente d'accordo a totalmente d'accordo) di cui 4 sul senso della scuola e 11 sulle pratiche didattiche e valutative. Il quesito 15, composto da 7 affermazioni, chiede di esprimere la propria opinione su una scala Likert a 4 passi (da per niente a molto) rispetto ai fattori interni al contesto classe.
- *Percezioni/convinzioni sulla dispersione scolastica*: sezione che aggrega un blocco di 11 quesiti (da 16 a 26) su motivi e considerazioni in merito al tema dell'abbandono scolastico, articolati in domande strutturate a scelta multipla, domande semi-aperte, domande aperte condizionate, domande su scala di ordinamento forzato e su scala Likert a 5 passi rispetto a 12 item (quesito 22). L'ultimo quesito (26) è aperto e mira a conoscere il "pensiero" dei giovani protagonisti su come rendere la scuola più interessante.

3.2 Gli studenti

Per quanto riguarda gli studenti, il modello è stato stimato utilizzando, come variabile dipendente, ciascuna delle variabili categoriali derivanti dai gradi di accordo – espressi su scala *Likert* con 5 punti: 1) Per nulla; 2) Poco; 3) Abbastanza; 4) Molto; 5) Completamente – su 12 possibili cause della dispersione scolastica (quesito 22). La Figura 1 riporta la distribuzione percentuale del campione degli studenti per grado di accordo su ciascuna delle possibili motivazioni (riportate in calce alla figura) per cui alcuni ragazzi abbandonano la scuola. Come si nota, il maggior accordo viene espresso dagli studenti con riferimento alle affermazioni “Perché non sono motivati” (*item* 11) e “Perché sono convinti di non riuscire” (*item* 12). Fra le motivazioni per le quali il grado di accordo è più basso vi sono, invece, l'*item* 2 (“Per i contrasti con gli studenti”), l'*item* 5 (“Per il livello culturale delle famiglie”) e l'*item* 6 (“Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato”).



- 1 = Per i fallimenti scolastici
- 2 = Per i contrasti con gli studenti
- 3 = Perché influenzati da cattive compagnie
- 4 = Per la situazione economica delle famiglie
- 5 = Per il livello culturale delle famiglie
- 6 = Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato
- 7 = Perché si sentono poco coinvolti nelle attività scolastiche
- 8 = A causa di valutazioni ingiuste
- 9 = A causa di offese ricevute dai docenti
- 10 = Perché si trovano male con i compagni
- 11 = Perché non sono motivati
- 12 = Perché sono convinti di non riuscire

Fig. 1 - Distribuzione del campione degli studenti per grado di accordo sui motivi di abbandono della scuola.
Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

Come variabili indipendenti del modello e, dunque, come potenziali determinanti del grado di accordo espresso su ciascuna affermazione, sono state considerate, innanzitutto, le variabili categoriali di cui alla Tabella 1, che attengono ad una serie di caratteristiche socio-demografiche e comportamentali degli studenti, ossia: 1) il genere (*GEN*), 2) la provincia campana in cui è collocata la scuola frequentata (*PROV*), 3) il titolo di studio dei genitori (*TSTUD*),¹⁰ 4) la risposta alla domanda “Hai mai pensato di abbandonare la scuola?” (*ABB*), 5) la risposta alla domanda “Cosa ti spinge ad andare a scuola?” e 6) la risposta alla domanda “In caso di problemi, ne parli con qualcuno?”¹¹

Ciascuna variabile è stata inserita nel modello sotto forma di gruppi di variabili dicotomiche. Più precisamente, data una variabile con S categorie, nel modello sono state inserite $S-1$ variabili binarie ciascuna delle quali assume valore 1 se l'individuo appartiene alla corrispondente categoria e 0 altrimenti.¹²

¹⁰ Quello di grado più elevato fra i due.

¹¹ Le modalità e le relative percentuali campionarie per ciascuna variabile sono riportate nella Tabella 1.

¹² L'esclusione di una categoria serve ad evitare la perfetta collinearità tra le variabili dicotomiche.

La categoria esclusa rappresenta il gruppo di riferimento (denotato con un asterisco nella Tabella 1) e dunque, l'effetto di una delle categorie incluse, sulla probabilità che la variabile dipendente assuma un certo valore, va inteso come differenza rispetto a tale gruppo di riferimento.

I 479 studenti che hanno risposto a tutte le corrispondenti domande del questionario si ripartiscono quasi esattamente a metà tra maschi (49,9%) e femmine (50,1%).¹³ La distribuzione del campione rispetto alle province della Campania in cui sono localizzate le scuole frequentate è caratterizzata dalla prevalenza degli studenti della provincia di Napoli che rappresentano poco più della metà del campione (50,3%), mentre percentuali superiori al 20% caratterizzano le province di Salerno (24,6%) e Avellino (21,9%). Solo il 3,1% del campione è costituito da studenti della provincia di Caserta, mentre sono del tutto assenti quelli della provincia di Benevento.

I genitori degli studenti campionati presentano un livello di istruzione alquanto elevato, visto che il 39,5% di essi possiede un Diploma di II grado, mentre il 25,1% ha conseguito la Laurea o il Dottorato di Ricerca. Circa il 73% degli studenti non ha mai pensato di abbandonare la scuola e una percentuale solo leggermente superiore (75,4%) frequenta la scuola perché è la cosa giusta da fare, piuttosto che per la mera voglia di stare con le/i compagne/i o semplicemente perché gli viene imposto dai genitori. Infine, il campione è equamente ripartito fra chi, in caso di difficoltà, ne parla con qualcuno e chi invece preferisce gestire e risolvere autonomamente i propri problemi.

Come ulteriori covariate del modello sono state considerate due variabili continue, ossia l'età (*ETA*) e il voto medio dell'anno in corso (*VOTO*). La Figura 2 mostra la distribuzione degli studenti per età. La gran parte (83,1%) ha 13 anni, coerentemente al fatto che si tratta di studenti che frequentano la terza media. Una discreta percentuale (14,6%) ha 14 anni e dovrebbe riguardare quelli che sono stati bocciati. Quelli di 15 anni, che rappresentano solo lo 0,4% del totale, dovrebbero essere coloro che sono stati bocciati più di una volta, mentre quelli di 12 anni (1,9%) dovrebbero corrispondere a coloro che hanno fatto la "primina". Il valore medio è di 13,14 anni con una *standard deviation* di 0,40.

La distribuzione del voto medio dell'anno in corso è, invece, rappresentata nella Figura 3. Quasi la totalità degli studenti (97% circa) sembra raggiungere la sufficienza, mentre solo il 3% ha un voto inferiore a 6. Il voto più frequente è 8 che caratterizza poco meno di un terzo del campione. La media è pari a 7,54 con una *standard deviation* di 1,20.

¹³ Per quanto riguarda il genere, il questionario prevedeva anche l'opzione "Non specificato". Tuttavia l'esiguo numero di studenti che ha scelto tale opzione non ha consentito la considerazione di una terza categoria.

Tab. 1 - Distribuzione delle variabili categoriali degli studenti

Variabile	N. Oss.	%
<i>GEN (Genere)</i>		
Maschio*	239	49,9
Femmina	240	50,1
<i>PROV (Provincia della Scuola)</i>		
Avellino*	105	21,9
Caserta	15	3,1
Napoli	241	50,3
Salerno	118	24,6
<i>TSTUD (Titolo di studio dei genitori)</i>		
Licenza elementare/media*	126	26,3
Qualifica professionale	44	9,2
Diploma di II grado	189	39,5
Laurea/Dottorato	120	25,1
<i>ABB (Hai mai pensato di abbandonare gli studi?)</i>		
Mai*	348	72,7
Sì, qualche volta	114	23,8
Sì, spesso	17	3,5
<i>MOT (Cosa ti spinge ad andare a scuola?)</i>		
E' la cosa giusta da fare*	361	75,4
La voglia di stare con le/i mie/ei compagne/i	63	13,2
I miei genitori	55	11,5
<i>DIFF (In caso di problemi, ne parli con qualcuno?)</i>		
No*	242	50,5
Sì	237	49,5
TOTALE	479	100,0

* Gruppo di riferimento

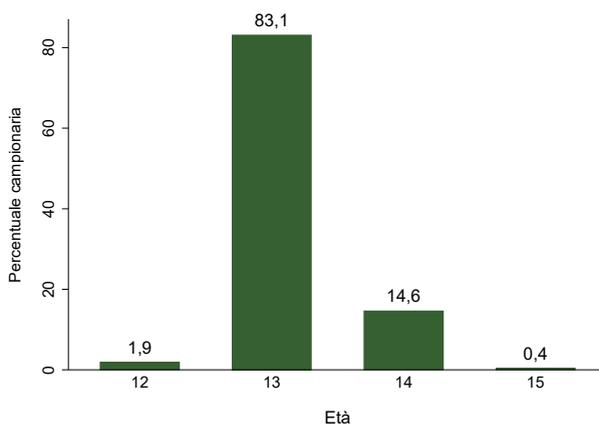


Fig. 2 - Distribuzione del campione degli studenti per età. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

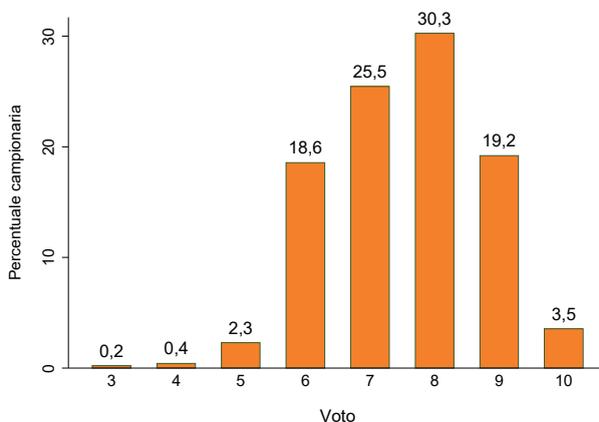


Fig. 3 - Distribuzione del campione degli studenti per voto medio dell'anno in corso. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

3.3 Il questionario insegnanti

Il questionario rivolto ai docenti, ripreso e riadattato dallo studio documentato da Batini e Bartolucci (2016), si compone di 20 quesiti organizzati nelle seguenti aree tematiche:

- *Anagrafica*: 8 quesiti strutturati in domande a scelta multipla e domande semi-aperte volte a rilevare informazioni di contesto e variabili di sfondo (sesso, età, anni di insegnamento, incarico ricoperto, disciplina insegnata).
- *Percezioni sul tema della dispersione scolastica*: 2 quesiti strutturati (9 e 10) di cui il primo indirizzato a rintracciare la voce dei docenti in merito alla dispersione scolastica e il secondo organizzato in blocchi di 14 item riguardanti le cause dell'abbandono scolastico su una scala Likert a 5 passi.
- *Fattori contestuali*: 4 quesiti (da 11 a 14) chiusi e semi-aperti, tra cui alcuni declinati su scala Likert a 4 e a 5 passi volti a indagare la frequenza con cui si manifestano determinati comportamenti da parte di allievi assenteisti, o che richiedono di esprimersi rispetto a quali azioni mettere in pratica per contrastare l'abbandono e sui possibili segnali del fenomeno della dispersione scolastica.
- *Esperienza formativa*: 6 quesiti (da 15 a 20), che alternano domande con risposte dicotomiche a domande aperte condizionate concernenti l'esperienza formativa dei docenti.

3.4 Gli insegnanti

Le domande contenute nel questionario somministrato agli insegnanti hanno

consentito di indagare le determinanti non solo delle opinioni sulle cause della dispersione scolastica, ma anche di quelle sulle possibili soluzioni al problema.

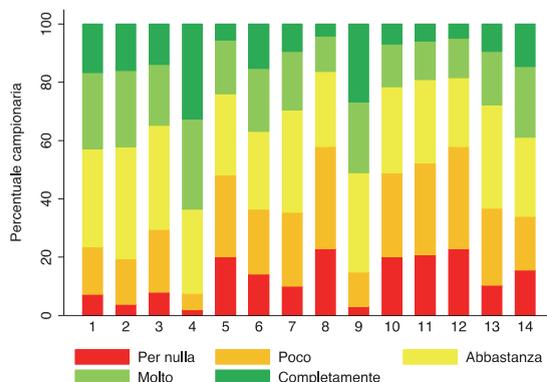
Riguardo alle cause, nella Figura 4 è rappresentata la distribuzione del campione degli insegnanti per grado di accordo su una serie di 14 cause della dispersione scolastica (quesito 10). Le motivazioni giudicate più rilevanti (in media) sono la “Scarsa motivazione allo studio” (*item 4*) e il “Il livello culturale delle famiglie di provenienza” (*item 9*). Viceversa, tra le cause meno gettonate si segnalano i “Rapporti conflittuali con gli insegnanti” (*item 5*), la “Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola” (*item 8*) e la “Non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi” (*item 12*).

La Figura 5 riporta, invece, i risultati circa il grado di accordo dei docenti rispetto a strategie/azioni utili a contrastare la dispersione scolastica (quesito 13). In questo caso, le opzioni che ricevono il maggior favore dei docenti sono: “Attivare con il territorio progetti che sostengano il diritto all’istruzione e al successo scolastico” (*item 3*) e “Promuovere il rispetto di ogni differenza” (*item 11*). Quella su cui, invece, vi è il minor grado di accordo è “Strutturare la didattica per obiettivi di apprendimento e negoziarli con gli alunni” (*item 9*).

Le covariate del modello rappresentate da variabili categoriali, con relative modalità, distribuzione e gruppo di riferimento sono contenute nella Tabella 2 e sono: 1) il genere (*GEN*), 2) la provincia campana in cui è collocata la scuola in cui si insegna (*PROV*), 3) la classe di anni di insegnamento (*CAINS*), 4) il tipo di incarico ricoperto (*TINC*), 5) la risposta alla domanda “Pratica azioni o strategie per prevenire l’abbandono scolastico?” e 6) la risposta alla domanda “Ha ricevuto una formazione specifica riguardante questo tema?”.

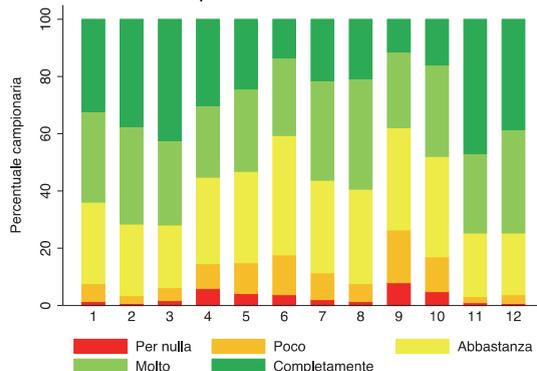
La grande maggioranza (78,1%) dei 288 insegnanti che hanno partecipato all’indagine sono di sesso femminile ed esercitano la loro attività prevalentemente nelle province di Napoli (45,1%) e Salerno (35,8%). Il numero di anni di insegnamento più frequente è quello tra gli 11 e i 20 anni (29,5%) e percentuali elevate si riscontrano anche fino a 5 anni e da 6 e 10 anni (con il 19,1% e il 22,6%, rispettivamente). Infine, gli insegnanti del campione sono, per l’84%, docenti di ruolo, laddove la parte rimanente (16%) è costituita da docenti di sostegno. Più dell’82% si attiva praticando strategie che contrastino l’abbandono scolastico, ma solo il 23,6% ha ricevuto una formazione specifica a riguardo.

L’unica covariata continua considerata nel modello degli insegnanti è rappresentata dal numero di studenti (su 20) che, nella classe in cui il docente insegna, non raggiungono la sufficienza. Come si nota (Figura 6), i casi si concentrano per circa il 70% nelle categorie più basse (1 su 20, 2 su 20, 3 su 20), segnalando un giudizio favorevole dei docenti circa il livello di apprendimento dei discenti. La media è pari a 2,89 studenti con una *standard deviation* pari a 2.



- 1 = Fallimenti scolastici
- 2 = Problemi di comportamento
- 3 = Situazione economica della famiglia
- 4 = Scarsa motivazione allo studio
- 5 = Rapporti conflittuali con gli insegnanti
- 6 = Una didattica non inclusiva e non coinvolgente
- 7 = Cattive relazioni tra pari
- 8 = Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola
- 9 = Livello culturale delle famiglie di provenienza
- 10 = Didattica eccessivamente ancorata alla lezione frontale
- 11 = Ripetizione di contenuti e nozioni desuete
- 12 = Non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi
- 13 = Ripetenze
- 14 = Scarso coinvolgimento dei ragazzi in classe durante le attività didattiche

Fig. 4 - Distribuzione del campione degli insegnanti per grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari



- 1 = Promuovere una didattica inclusiva basata su metodologie attive
- 2 = Conoscere la storia personale di ogni studente
- 3 = Attivare con il territorio progetti che sostengano il diritto all'istruzione e al successo scolastico
- 4 = Ridurre il numero degli studenti per classe
- 5 = Favorire l'aggiornamento continuo del personale docente
- 6 = Offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità
- 7 = Lavorare molto sulle competenze di base
- 8 = Attivare azioni di *peer education*
- 9 = Strutturare la didattica per obiettivi di apprendimento e negoziarli con gli alunni
- 10 = Diminuire il peso di nozioni e conoscenze a favore delle competenze
- 11 = Promuovere il rispetto di ogni differenza
- 12 = Favorire il contributo dell'esperienza personale e delle competenze di ogni ragazzo/a

Fig. 5 - Distribuzione del campione degli insegnanti per grado di accordo sulle soluzioni alla dispersione scolastica. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

Tab. 2 - Distribuzione delle variabili categoriali degli insegnanti

Variabile	N. Oss.	%
<i>GEN (Genere)</i>		
Maschio*	63	21,9
Femmina	225	78,1
<i>PROV (Provincia della Scuola)</i>		
Avellino*	34	11,8
Caserta	21	7,3
Napoli	130	45,1
Salerno	103	35,8
<i>CAINS (Anni di insegnamento)</i>		
Fino a 5*	55	19,1
Da 6 a 10	65	22,6
Da 11 a 20	85	29,5
Da 21 a 30	47	16,3
Oltre 30	36	12,5
<i>TINC (Che tipo di incarico ricopre?)</i>		
Docente di ruolo*	242	84,0
Docente precario	46	16,0
<i>STRAT (Pratica azioni o strategie per prevenire l'abbandono scolastico?)</i>		
No*	51	17,7
Sì	237	82,3
<i>FORM (Ha ricevuto una formazione specifica riguardante questo tema?)</i>		
No*	220	76,4
Sì	68	23,6
Totale	288	100,0

* Gruppo di riferimento

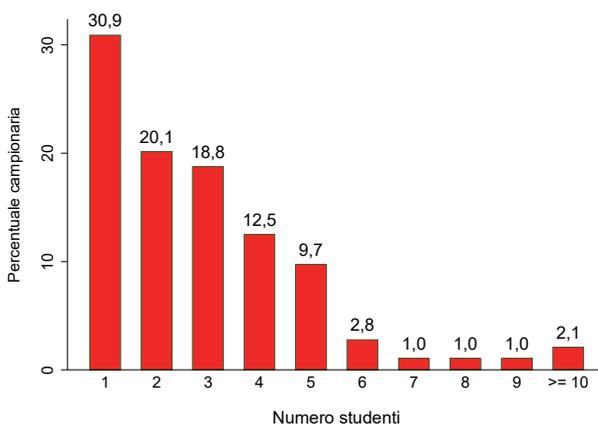


Fig. 6 - Distribuzione del campione degli insegnanti per numero di studenti (su 20) che non raggiungono la sufficienza. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

4. Risultati e discussione

I risultati delle stime del modello basato sui dati degli studenti sono contenuti nelle Tabelle 3a e 3b.¹⁴ Le variabili che impattano significativamente (almeno al 10%) sul grado di accordo dipendono dall'*item* considerato.

Il genere (*GEN*) rappresenta una variabile significativa (al 5%) solo per l'*item* 5, ossia “Per il livello culturale delle famiglie”¹⁵; più precisamente, essendo il coefficiente stimato negativo se ne deduce che, per le studentesse, la probabilità di esprimere il massimo grado di accordo su questa motivazione della dispersione scolastica, è inferiore rispetto a quella dei maschi (gruppo di riferimento).¹⁶

L'età impatta negativamente sull'*item* 1 (“Per i fallimenti scolastici”), ovvero, all'aumentare dell'età dello studente, si riduce la probabilità che questi esprima il livello più elevato di accordo su tale *item*. Viceversa, studenti più maturi, esprimono più facilmente il massimo grado di accordo rispetto all'*item* 4 (“Per la situazione economica delle famiglie”).

Alquanto elevato è, invece, il numero di *item* su cui esercita un effetto la localizzazione della scuola. Ad esempio, per gli studenti casertani la probabilità di esprimere il massimo grado di accordo sugli *item* 8, 9, 10 e 11 è più bassa rispetto agli studenti della provincia di Avellino, che rappresentano il gruppo di riferimento. Nel caso degli studenti napoletani, questa ridotta probabilità riguarda anche gli *item* 1 e 2, e lo stesso dicasi per gli studenti della provincia di Salerno, per la quale, tuttavia, l'impatto è positivo nel caso dell'*item* 7.

I coefficienti significativi relativi alla variabile *TSTUD* (titolo di studio dei genitori) sono tutti positivi, il che implica tendenzialmente studenti con genitori più istruiti presentano una maggiore probabilità di esprimere un elevato grado di accordo, rispetto a quelli i cui genitori hanno conseguito la sola licenza elementare o media, fermo restando che gli *item* rispetto ai quali ciò si verifica dipendono dal titolo di studio considerato.

Per quanto riguarda il *VOTO*, i coefficienti stimati sono positivi per quasi tutti gli *item* considerati, il che implica che gli studenti più meritevoli hanno una maggiore probabilità di esprimere un grado di accordo elevato.

Chi, qualche volta, ha pensato di abbandonare la scuola (*ABB*), ha una maggiore probabilità di esprimere il massimo grado di accordo sugli *item* 1, 7, 8, 9 e 12, rispetto a chi non lo ha mai fatto, mentre chi frequenta la scuola per il solo

¹⁴ Supposto che gli errori siano indipendentemente ed identicamente distribuiti (IID), gli *standard error* riportati nelle tabelle sono considerabili come “robusti”, poiché calcolati con lo stimatore “sandwich” sviluppato da Huber, 1967 e White, 1980.

¹⁵ Si veda la descrizione dei vari *item* in calce alla Figura 1.

¹⁶ Il coefficiente, tuttavia, non fornisce una misura di questa minore probabilità, in quanto il modello è non lineare.

piacere di stare con i propri compagni (variabile *MOT*) presenta una minore probabilità, rispetto a chi lo fa perché ritiene sia la cosa giusta da fare. Chi, invece, frequenta solo perché richiestogli dai genitori non presenta differenze significative rispetto al gruppo di riferimento. Infine, chi confida le proprie eventuali difficoltà ad altri ha una minore probabilità di esprimere il massimo grado di accordo rispetto agli *item* 4 e 8, rispetto a chi non lo fa.

Passando a considerare il modello degli insegnanti, i risultati riguardanti le cause (Figura 4) e le possibili soluzioni (Figura 5) della dispersione scolastica, sono contenuti, rispettivamente, nelle Tabelle 4a-4b e nelle Tabelle 5a-5b. Per quanto riguarda le cause, la probabilità di esprimere un elevato grado di accordo è maggiore, ma solo per un numero limitato di *item*, nel caso degli insegnanti delle province di Caserta e Salerno (rispetto a quelli della provincia di Avellino).

All'aumentare degli anni di insegnamento (*CAINS*), viceversa, questa probabilità è più bassa rispetto a coloro che insegnano al massimo da 5 anni. Inoltre, coloro che adottano strategie tese a ridurre l'abbandono scolastico (*STRAT*) tendono ad esprimere un accordo più elevato per cinque degli *item* sotto analisi.

Essere un docente precario aumenta la probabilità di esprimere un elevato accordo rispetto ai docenti di ruolo, ma solo nel caso dell'*item* 8, mentre il fatto di aver conseguito una formazione specifica sulla dispersione (*FORM*) la riduce per l'*item* 4. Le restanti variabili inserite nel modello non esercitano un effetto significativo per nessuna delle cause (è il caso delle variabili quali il genere - *GEN* - e il numero di studenti che non raggiungono la sufficienza - *SUFF*).

Le stesse osservazioni valgono, quasi inalterate, per i risultati del modello che studia le determinanti del grado di accordo sulle possibili soluzioni della dispersione scolastica (Tabelle 5a-5b).

In generale e fatte le dovute distinzioni circa il segno dell'impatto sulla probabilità e gli *item* coinvolti, questi risultati confermano l'ipotesi che le opinioni di studenti ed insegnanti circa le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica, dipendono in maniera statisticamente significativa da fattori sociali, demografici e territoriali.

Tab. 3a - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Studenti – Item 1-6

Variabile	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
GEN						
Donna	0,037 (0,100)	-0,006 (0,100)	0,024 (0,101)	0,146 (0,100)	-0,248** (0,100)	-0,068 (0,100)
ETA	-0,195* (0,117)	-0,031 (0,130)	-0,004 (0,122)	0,197* (0,119)	0,047 (0,121)	-0,104 (0,122)
PROV						
Caserta	-0,426 (0,269)	-0,270 (0,277)	0,049 (0,333)	-0,023 (0,345)	-0,046 (0,362)	-0,168 (0,216)
Napoli	-0,293** (0,121)	-0,330** (0,130)	-0,087 (0,123)	0,080 (0,122)	0,174 (0,125)	0,001 (0,119)
Salerno	-0,299** (0,140)	-0,404*** (0,156)	-0,143 (0,143)	0,036 (0,140)	0,019 (0,138)	0,101 (0,138)
TSTUD						
Qualifica professionale.	-0,057 (0,169)	-0,069 (0,177)	0,187 (0,177)	0,410** (0,183)	0,372* (0,210)	0,373* (0,193)
Diploma superiore	0,166 (0,131)	-0,117 (0,131)	-0,065 (0,132)	0,072 (0,125)	0,373*** (0,135)	0,158 (0,131)
Laurea	0,332** (0,147)	-0,028 (0,143)	0,190 (0,156)	0,252* (0,147)	0,507*** (0,155)	0,136 (0,152)
VOTO	0,080 (0,051)	0,046 (0,050)	0,101** (0,049)	0,087* (0,047)	0,065 (0,047)	0,009 (0,047)
ABB						
Si, qualche volta	0,352*** (0,122)	-0,039 (0,123)	-0,137 (0,127)	-0,075 (0,111)	-0,103 (0,121)	0,065 (0,118)
Si, spesso	0,260 (0,383)	0,229 (0,387)	-0,883*** (0,316)	-0,061 (0,340)	0,226 (0,347)	-0,169 (0,371)
MOT						
Stare con compagni	-0,165 (0,147)	-0,011 (0,145)	-0,323** (0,150)	0,001 (0,151)	-0,214 (0,155)	-0,024 (0,140)
I miei genitori	-0,098 (0,175)	-0,015 (0,174)	-0,126 (0,172)	-0,085 (0,157)	0,201 (0,171)	0,047 (0,166)
DIFF						
Si	-0,010 (0,098)	-0,001 (0,098)	-0,075 (0,097)	-0,197* (0,101)	-0,035 (0,099)	0,013 (0,099)
Log-likelihood	-705,58	-698,49	-717,48	-716,16	-709,36	-703,87
N. di osservazioni	479	479	479	479	479	479

Significativo al: *** = 1%; ** = 5%; * = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Lic. elementare/media, Mai, È la cosa giusta da fare.

Tab. 3b - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Studenti – Item 7-12

Variabile	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
<i>GEN</i>						
Donna	0,122 (0,101)	0,082 (0,099)	0,190* (0,100)	0,042 (0,100)	0,018 (0,099)	0,142 (0,102)
<i>ETA</i>	0,082 (0,115)	-0,055 (0,120)	0,129 (0,112)	-0,029 (0,122)	0,156 (0,108)	0,062 (0,116)
<i>PROV</i>						
Caserta	-0,026 (0,300)	-0,690*** (0,237)	-0,729*** (0,264)	-0,874*** (0,240)	-0,523* (0,287)	0,018 (0,313)
Napoli	0,007 (0,128)	-0,259** (0,128)	-0,449*** (0,121)	-0,424*** (0,119)	0,005 (0,129)	0,049 (0,130)
Salerno	0,246* (0,145)	0,014 (0,145)	-0,128 (0,140)	-0,255* (0,139)	-0,053 (0,140)	0,026 (0,149)
<i>TSTUD</i>						
Qualifica professionale	0,093 (0,187)	0,008 (0,195)	-0,037 (0,190)	-0,101 (0,185)	0,093 (0,197)	0,099 (0,184)
Diploma superiore	0,076 (0,130)	0,101 (0,127)	0,005 (0,132)	-0,055 (0,124)	0,361*** (0,126)	0,307** (0,124)
Laurea	0,298** (0,145)	0,276* (0,142)	0,132 (0,149)	0,268* (0,150)	0,566*** (0,149)	0,306** (0,148)
<i>VOTO</i>	0,086* (0,047)	0,124** (0,049)	0,158*** (0,046)	0,101** (0,046)	0,124** (0,050)	0,090* (0,052)
<i>ABB</i>						
Si, qualche volta	0,397*** (0,126)	0,568*** (0,122)	0,580*** (0,129)	0,115 (0,124)	0,074 (0,123)	0,278** (0,125)
Si, spesso	0,541 (0,378)	0,725** (0,341)	0,417 (0,350)	0,598 (0,403)	0,487 (0,347)	0,430 (0,313)
<i>MOT</i>						
Stare con compagni.	0,061 (0,143)	0,070 (0,140)	-0,019 (0,148)	0,061 (0,143)	-0,272* (0,150)	-0,057 (0,151)
I miei genitori	0,039 (0,169)	0,066 (0,177)	-0,044 (0,171)	-0,220 (0,183)	-0,109 (0,186)	0,057 (0,175)
<i>DIFF</i>						
Si	-0,142 (0,101)	-0,209** (0,100)	-0,152 (0,100)	-0,137 (0,098)	-0,088 (0,100)	-0,156 (0,102)
Log-likelihood	-732,41	-714,93	-739,92	-717,89	-716,57	-721,12
N. di osservazioni	479	479	479	479	479	479

Significativo al: *** = 1%; ** = 5%; * = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Lic. elementare/media, Mai, È la cosa giusta da fare.

Tab. 4a - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Insegnanti – Item 1-7

Variabile	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
GEN							
Donna	0,242 (0,156)	0,130 (0,144)	-0,097 (0,150)	-0,116 (0,165)	-0,065 (0,164)	0,034 (0,149)	0,159 (0,136)
PROV							
Caserta	0,153 (0,294)	0,700** (0,277)	-0,051 (0,301)	0,399 (0,280)	0,554** (0,269)	0,381 (0,265)	0,392 (0,290)
Napoli	-0,173 (0,205)	0,012 (0,198)	-0,195 (0,206)	0,107 (0,217)	-0,051 (0,177)	-0,025 (0,170)	-0,248 (0,236)
Salerno	0,068 (0,210)	0,175 (0,202)	-0,071 (0,214)	0,217 (0,221)	0,418** (0,179)	0,216 (0,173)	0,057 (0,240)
CAINS							
Da 6 a 10	0,091 (0,196)	-0,085 (0,214)	-0,302 (0,203)	-0,213 (0,183)	-0,349* (0,205)	-0,187 (0,201)	-0,198 (0,206)
Da 11 a 20	-0,100 (0,188)	-0,132 (0,218)	-0,448** (0,202)	-0,303 (0,192)	- (0,198)	-0,363* (0,191)	-0,257 (0,198)
Da 21 a 30	-0,137 (0,219)	-0,188 (0,235)	-0,407* (0,223)	-0,339 (0,209)	-0,281 (0,208)	-0,030 (0,208)	-0,068 (0,208)
Oltre 30	-0,084 (0,241)	- (0,252)	- (0,231)	-0,352 (0,244)	-0,558** (0,233)	-0,249 (0,240)	0,004 (0,271)
TINC							
Docenti precari	0,047 (0,190)	-0,134 (0,202)	-0,157 (0,215)	-0,026 (0,173)	0,089 (0,200)	0,079 (0,188)	0,229 (0,206)
SUFF							
	0,016 (0,037)	0,027 (0,039)	0,024 (0,039)	0,010 (0,035)	-0,016 (0,029)	-0,019 (0,027)	-0,040 (0,031)
STRAT							
Si	0,334* (0,179)	0,245 (0,181)	-0,111 (0,172)	0,284 (0,197)	0,216 (0,182)	0,552* (0,173)	0,048 (0,184)
FORM							
Si	-0,147 (0,143)	-0,159 (0,143)	-0,204 (0,149)	- (0,148)	-0,140 (0,158)	0,051 (0,160)	0,022 (0,162)
Log-likelihood	-426,44	-401,88	-425,21	-376,37	-420,49	-444,82	-420,21
N. di osservazioni	288	288	288	288	288	288	288

Significativo al: *** = 1%; ** = 5%; * = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Tab. 4b - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Insegnanti – Item 8-14

Variabile	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
GEN							
Donna	-0,072 (0,157)	-0,049 (0,158)	-0,137 (0,151)	-0,033 (0,154)	-0,212 (0,151)	0,141 (0,150)	-0,018 (0,150)
PROV							
Caserta	0,001 (0,287)	-0,364 (0,296)	0,423 (0,317)	0,530* (0,309)	0,245 (0,320)	0,165 (0,296)	0,212 (0,285)
Napoli	-0,161 (0,202)	0,018 (0,212)	-0,144 (0,209)	-0,048 (0,193)	-0,038 (0,216)	0,008 (0,185)	-0,110 (0,203)
Salerno	-0,084 (0,218)	-0,313 (0,225)	0,035 (0,213)	0,206 (0,203)	0,248 (0,216)	0,228 (0,178)	0,056 (0,203)
CAINS							
Da 6 a 10	-0,028 (0,211)	-0,312 (0,214)	-0,450** (0,209)	-0,139 (0,213)	0,040 (0,214)	-0,180 (0,203)	-0,092 (0,199)
Da 11 a 20	-0,127 (0,216)	- (0,203)	-0,283 (0,210)	-0,199 (0,217)	0,051 (0,228)	-0,437** (0,205)	-0,277 (0,202)
Da 21 a 30	0,182 (0,237)	0,602** * (0,203)	0,004 (0,214)	0,363* (0,208)	0,337 (0,224)	-0,216 (0,239)	0,113 (0,205)
Oltre 30	0,142 (0,284)	- (0,257)	-0,126 (0,252)	0,069 (0,254)	0,229 (0,262)	-0,032 (0,256)	-0,164 (0,236)
TINC							
Docenti precari	0,347* (0,209)	-0,144 (0,208)	0,231 (0,228)	0,213 (0,225)	0,293 (0,235)	-0,113 (0,202)	0,161 (0,224)
SUFF							
	-0,019 (0,029)	0,049 (0,037)	0,009 (0,032)	0,008 (0,033)	-0,017 (0,032)	-0,024 (0,028)	-0,011 (0,032)
STRAT							
Si	0,281 (0,179)	-0,010 (0,190)	0,438*** (0,166)	0,356** (0,163)	0,244 (0,170)	0,254 (0,163)	0,361* (0,179)
FORM							
Si	0,014 (0,158)	-0,073 (0,155)	0,081 (0,155)	0,064 (0,164)	-0,122 (0,154)	-0,097 (0,157)	0,120 (0,156)
Log-likelihood	-410,48	-398,39	-423,11	-416,14	-414,94	-422,22	-447,98
N. di osservazioni	288	288	288	288	288	288	288

Significativo al: *** = 1%; ** = 5%; * = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Tab. 5a - Determinanti del grado di accordo sulle possibili soluzioni alla dispersione scolastica – Insegnanti – Item 1-6

Variabile	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
GEN						
Donna	0,010 (0,152)	0,117 (0,168)	0,131 (0,166)	-0,049 (0,166)	0,031 (0,165)	-0,058 (0,159)
PROV						
Caserta	0,831** (0,333)	0,819** (0,374)	0,536 (0,374)	0,423 (0,314)	0,387 (0,321)	0,408 (0,278)
Napoli	0,131 (0,190)	0,186 (0,201)	0,426** (0,207)	-0,151 (0,195)	-0,273 (0,210)	-0,246 (0,214)
Salerno	0,399** (0,201)	0,460** (0,214)	0,577*** (0,208)	0,117 (0,201)	0,009 (0,209)	0,133 (0,210)
CAINS						
Da 6 a 10	0,095 (0,198)	0,024 (0,216)	0,155 (0,224)	0,068 (0,201)	-0,298 (0,215)	-0,041 (0,195)
Da 11 a 20	-0,045 (0,191)	-0,087 (0,195)	-0,060 (0,212)	-0,347* (0,204)	-0,398* (0,214)	-0,181 (0,194)
Da 21 a 30	-0,449** (0,219)	-0,321 (0,220)	-0,328 (0,256)	0,149 (0,222)	-0,613*** (0,230)	-0,290 (0,213)
Oltre 30	0,104 (0,262)	-0,447* (0,250)	-0,098 (0,265)	-0,285 (0,223)	-0,345 (0,246)	-0,075 (0,264)
TINC						
Docenti precari	0,141 (0,190)	0,107 (0,201)	0,156 (0,206)	0,001 (0,218)	0,154 (0,220)	0,429** (0,186)
SUFF						
	-0,033 (0,035)	-0,095*** (0,033)	-0,028 (0,033)	-0,001 (0,035)	-0,012 (0,035)	-0,002 (0,035)
STRAT						
Si	0,530*** (0,186)	0,183 (0,180)	0,137 (0,202)	0,225 (0,185)	0,464** (0,187)	0,132 (0,168)
FORM						
Si	0,068 (0,149)	0,093 (0,156)	-0,044 (0,152)	0,014 (0,145)	0,170 (0,148)	0,215 (0,161)
Log-likelihood	-365,51	-337,21	-357,46	-408,48	-400,49	-387,83
N. di oss.	288	288	288	288	288	288

Significativo al: *** = 1%; ** = 5%; * = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Tab. 5b - Determinanti del grado di accordo sulle possibili soluzioni alla dispersione scolastica – Insegnanti – Item 7-12

Variabile	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
GEN						
Donna	-0,293* (0,162)	0,052 (0,152)	-0,124 (0,160)	-0,106 (0,173)	-0,184 (0,173)	-0,127 (0,161)
PROV						
Caserta	0,370 (0,272)	0,365 (0,315)	0,517* (0,270)	0,249 (0,308)	0,444 (0,411)	0,544 (0,344)
Napoli	0,020 (0,191)	0,020 (0,204)	0,162 (0,189)	0,011 (0,194)	-0,364 (0,225)	0,092 (0,208)
Salerno	0,291 (0,200)	0,217 (0,196)	0,266 (0,187)	0,071 (0,198)	-0,099 (0,232)	0,285 (0,212)
CAINS						
Da 6 a 10	0,029 (0,203)	0,077 (0,190)	-0,344* (0,203)	-0,299 (0,218)	0,004 (0,210)	-0,086 (0,212)
Da 11 a 20	-0,120 (0,184)	-0,022 (0,182)	-0,070 (0,195)	-0,004 (0,192)	0,025 (0,215)	-0,078 (0,221)
Da 21 a 30	0,154 (0,220)	-0,171 (0,210)	-0,416* (0,223)	-0,169 (0,226)	-0,141 (0,245)	-0,265 (0,244)
Oltre 30	0,076 (0,247)	0,004 (0,264)	-0,003 (0,248)	-0,049 (0,261)	0,127 (0,284)	-0,252 (0,280)
TINC						
Docenti precari	0,141 (0,202)	0,455** (0,200)	-0,025 (0,207)	0,223 (0,206)	0,409* (0,210)	0,216 (0,222)
SUFF						
	0,004 (0,036)	0,010 (0,032)	0,035 (0,034)	-0,028 (0,033)	-0,049 (0,034)	(0,034)
STRAT						
Si	0,257 (0,184)	0,375** (0,178)	0,127 (0,148)	0,144 (0,163)	0,473** (0,199)	0,267 (0,194)
FORM						
Si	0,394** (0,156)	0,243 (0,160)	0,156 (0,156)	0,112 (0,157)	0,064 (0,162)	-0,017 (0,154)
Log-likelihood	-382,52	-361,92	-419,79	-406,56	-326,98	-341,20
N. di osservazioni	288	288	288	288	288	288

Significativo al: *** = 1%; ** = 5%; * = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Conclusioni

In anni recenti, la dispersione scolastica ha attirato l'attenzione dei *policy maker*, fra cui la Commissione Europea, per via dei suoi effetti deleteri sia a livello macroeconomico che individuale. Nonostante i progressi realizzati

nell'ultimo ventennio, il tasso di dispersione dell'Italia si mantiene ancora al di sopra della media europea, con le regioni meridionali notevolmente in ritardo rispetto al resto del Paese. In particolare, la Campania si colloca al terz'ultimo posto nella classifica delle regioni italiane e presenta notevoli differenze tra le diverse province.

La programmazione e l'implementazione di interventi volti a debellare il fenomeno, o quantomeno ad attenuarlo, non possono prescindere dalla consapevolezza e dalle opinioni degli attori principali del sistema educativo, ossia studenti ed insegnanti. Solo comprendendo il punto di vista, le motivazioni e le aspettative di tali soggetti è possibile mettere in campo strumenti realmente efficaci.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di dimostrare, attraverso la stima di un modello *ordered probit* su dati provenienti da questionari somministrati ad un campione di studenti ed insegnanti delle classi III delle scuole secondarie di I grado localizzate nella regione Campania, che le opinioni di tali soggetti circa le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica dipendono da una serie di fattori socio-demografici e comportamentali.

Più precisamente, nel caso degli studenti, tali opinioni sono influenzate dal genere, dall'età, dalla localizzazione della scuola, dal titolo di studio dei genitori e dalle motivazioni per cui si frequenta la scuola. Per gli insegnanti, oltre al genere ed alla localizzazione della scuola, risultano significativi anche gli anni di insegnamento e un approccio più o meno attivo rispetto al fenomeno della dispersione.

Ciò implica che non esistono soluzioni efficaci per ogni situazione, ma piuttosto risulta fondamentale che qualunque intervento sia preceduto da un'indagine approfondita sulle caratteristiche socio-demografiche e comportamentali dei soggetti destinati a riceverlo, perché tali caratteristiche rappresentano le determinanti fondamentali del modo di percepire ed affrontare il fenomeno da parte di studenti ed insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Adejumo A.O., Adetunji A.A. (2013). Application of ordinal logistic regression in the study of students' performance. *Mathematical Theory and Modeling*, 3(11): 10-19.
- Alivernini F., Manganelli S., & Lucidi F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15): 21-52.

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. -- Testo disponibile al sito: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>, consultato in data 27/12/2024.
- Barrowman C., Nutbeam D., Tresidder J. (2001). Health risks among early school leavers: Findings from an Australian study examining the reasons for, and consequences of, early school drop out. *Health Education*, 101(2): 74-82.
- Basile A., Cataldo R., Fano S. (2019). Determinants of student performance in higher education. In: Bini M., Amenta P., D'Ambra A., Camminatiello I., a cura di, *Statistical Methods for Service Quality Evaluation. Book of short papers of IES 2019* (pp. 380–383). Napoli: Cuzzolin.
- Batini F., & Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Biesta G., & Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Cameron A.C., Trivedi P.K. (2005). *Microeconometrics. Methods and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Campolieti M., Fang T., Gunderson M. (2010). Labour market outcomes and skill acquisition of high-school dropouts. *Journal of Labor Research*, 31: 39-52.
- Choden K. (2019). An ordered probit model on quitting decision of secondary public school teachers in Bhutan. *Journal of Administrative and Business Studies*, 5(2): 65-78.
- Conti P.L., Marella D. (2012). *Campionamento da popolazioni finite. Il disegno campionario*. Milano: Springer.
- Cyrenne P., Chan A. (2022). The determinants of student success in university: A generalized ordered logit approach. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(1): 83-107.
- Das S., Hossain M.E. e Akter K. (2021). Students' perception of online class during COVID-19 pandemic: an ordered probit model estimation. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2): 392-401.
- Di Sano S., Balenzano C. (2023). The influence of socio-economic-cultural background on academic results in the INVALSI tests of Italian and Mathematics in two Southern regions: Puglia and Abruzzo. In: Falzetti P., a cura di, *The school and its protagonists: the Students* (pp. 61-83). Milano: FrancoAngeli.
- Guio J., Choi Á., Escardíbul J.O. (2018). Labor markets, academic performance and school dropout risk: evidence for Spain. *International Journal of Manpower*, 39(2): 301-318.
- Huber, P.J. (1967). The Behavior of Maximum Likelihood Estimates under Nonstandard Conditions. *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability, vol. I*, pp. 221-233.
- Ismael K., Duleba S. (2023). An integrated ordered probit model for evaluating university commuters' satisfaction with public transport. *Urban Science*, 7(3): 83-103.
- Koc M., Zorbaz O., Demirtas-Zorbaz S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23(5): 1149-1171.

- Krohn M.D., Thornberry T.P., Collins-Hall L., Lizotte A.J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use: An examination of the causes and consequences of dropping out of school. In: Kaplan H.B., a cura di, *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations. Longitudinal Studies* (pp. 163-183). Berlin: Springer.
- Latif E., Miles S. (2013). Students' perception of effective teaching. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1): 121-129.
- Lavrijsen J., Nicaise I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4): 295-310.
- Mussida C., Sciulli D., Signorelli M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4): 547-567.
- Na C. (2017). The consequences of school dropout among serious adolescent offenders: More offending? More arrest? Both? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54(1): 78-110.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Peraita C., Pastor M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education economics*, 8(2): 157-168.
- Russo F. (2010). *Risorse, fattori di contesto socio-economici e esiti scolastici: una applicazione su dati Invalsi 2005-06*. -- Testo disponibile al sito: [http://www.siepweb.it/siep/wp/wp-content/uploads/2021/10/201083.pdf](http://www.sie-pweb.it/siep/wp/wp-content/uploads/2021/10/201083.pdf), consultato in data 27/12/2024.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaughn M.G., Salas-Wright C.P., Maynard B.R. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Journal of Public Health*, 22: 265-270.
- Vegliante R., Pellicchia A., Miranda S., Marzano A. (2024). School Dropout in Italy: A Secondary Analysis on Statistical Sources Starting from Primary School. *Education Sciences*, 14(11): 1222-1241.
- Verbeek M. (2017). *A Guide to Modern Econometrics*. New York: John Wiley & Sons.
- White, H. (1980) A Heteroskedasticity-Consistent Covariance Matrix Estimator and a Direct Test for Heteroskedasticity, *Econometrica*, 48: 817-838.