

Promuovere l'autovalutazione per prevenire
la dispersione scolastica.
Promote self-assessment to prevent school leaving.

Cristina Baldi, Guillermina Nora Carnicina
Liceo "San Benedetto" di Conversano (BA)

Abstract

La somministrazione dei QSA ha consentito l'autovalutazione delle competenze strategiche degli studenti della scuola secondaria superiore. Sono state coinvolte le classi prime (227 studenti). Si è realizzata una formazione al fine di supportare i docenti nella individuazione di pratiche didattico-educative strategiche; per gli studenti, si è proceduto all'attivazione di percorsi consulenziali al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi o socio-affettivi risultati critici.

Parole chiave: promozione; autovalutazione; prevenzione; dispersione; autoregolazione

Abstract

The administration of the QSA has allowed the self-assessment of the strategic skills of upper secondary school students. The first classes (227 students) were involved. For teachers, a training has been carried out in order to support them in the identification of strategic teaching-educational practices; for students, we proceeded with the activation of counselling and individual orientation pathways in order to work on cognitive or socio-affective aspects that have been resulted critical.

Key words: promotion; self-assessment; prevention; dispersion; autoregulation

Introduzione

Interrogarsi sul fenomeno della dispersione scolastica e sui "fattori di rischio" e i "fattori di protezione" correlabili è indispensabile per tracciare un'ipotesi di intervento preventivo da attuarsi per gli studenti e con gli studenti.

Nella prima parte del contributo, con riferimento ad alcuni costrutti teorici

e paradigmi interpretativi orientati all'analisi e alla comprensione del fenomeno della dispersione, si tratteggia una ipotesi di intervento preventivo, materializzando la presupposizione secondo cui la promozione dell'autovalutazione delle competenze strategiche, da parte dello studente, funzionalizza l'adattamento psico-sociale nel percorso di istruzione e formazione da cui è interessato.

Nella seconda parte, sarà presentata e descritta l'esperienza di prevenzione promossa presso un Liceo in provincia di Bari, a favore di tutti gli studenti frequentanti il biennio; restituendo interpretazioni sui risultati emersi, e, dunque, sulla ricaduta che le esperienze di autovalutazione per studenti e di formazione sui temi delle competenze strategiche del personale docente hanno innestato nei termini di prevenzione della dispersione scolastica.

L'autovalutazione per prevenzione della dispersione scolastica

La dispersione scolastica non si manifesta ed identifica unicamente con l'abbandono, che tuttavia resta sempre il fenomeno più drammatico e culminante nell'esperienza adattiva del minore (Laneve, 2010)⁶⁸. La dispersione è anzitutto una forma d'insuccesso scolastico che si verifica quando gli studenti non riescono ad attivare pienamente il potenziale d'apprendimento.

Secondo una prospettiva multidimensionale, il concetto di dispersione "rinvia direttamente all'efficienza del sistema formativo, focalizzando l'attenzione sia sul soggetto che si disperde, sia sul sistema socio-culturale che induce fenomeni di dispersione"⁶⁹ (Pozzi & Pocaterra, 2007). Di fatto, in considerazione della multidimensionalità delle variabili che sostanziano il fenomeno, sempre più le ricerche sulla dispersione scolastica, oltre a produrre analisi numeriche, si fondano su metodi di ricerca che favoriscono il racconto delle esperienze degli studenti⁷⁰ proprio al fine di rilevare i fattori critici negativi e positivi che possono determinare la dispersione piuttosto che la persistenza dello studente nel contesto scolastico.

La letteratura di riferimento individua generalmente quattro classi di fattori di rischio: individuali, scolastici, familiari e socioeconomici. Agire esclusivamente sui fattori di rischio individuali, ovvero su quelli centrati unicamente sullo studente, non si è rilevato utile ai fini della microprogettazione⁷¹ (Dynarski & Gleason, 2000) di interventi efficaci di prevenzione⁷²; al contrario,

⁶⁸ Laneve, C. (2010). *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*, Centro Pedagogico Meridionale, Bari.

⁶⁹ Pozzi, S., Pocaterra, R., (2007) *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano .

⁷⁰ Gallagher, C.J., (2002). "Stories from the strays: What dropouts can teach us about school", American Secondary Education, pp. 36-60.

⁷¹ Dynarski, M., Gleason P., (2000), "How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations", Journal of Education for Students Placed At Risk, 7, 1: 43-69.

tendono ad essere più efficaci gli approcci che comprendono diverse strategie d'azione⁷³ (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). D'altro lato, se agire sui fattori di natura strutturale come, ad esempio, lo status socioeconomico è difficile quanto complesso, necessitando in tal caso il soggetto di una serie di interventi di sostegno e monitoraggio di competenza dei Servizi del Welfare, su altri di carattere scolastico, come la capacità di autoregolarsi nel processo di apprendimento, il benessere che il soggetto esperisce nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni con i pari e con gli insegnanti, il clima della classe, ecc., è possibile agire, grazie a interventi efficaci da parte di docenti e personale educativo⁷⁴ (Alivernin, Manganelli, & Lucidi, 2017).

In particolare, porre l'attenzione sulla qualità della relazione didattico-educativa studente-docente è fondamentale, sia nella comprensione delle motivazioni dell'abbandono, sia nello sviluppo di interventi più efficaci a sostegno della permanenza e persistenza degli allievi nel contesto scolastico⁷⁵ (Davis & Dupper, 2004). I fattori legati alle pratiche disciplinari e al rapporto studenti-insegnanti influenzano, infatti, le decisioni educative degli studenti⁷⁶ (Tyler & Lofstrom, 2009). È nota da tempo, ad esempio, la correlazione tra le aspettative positive dei docenti e il successo formativo degli alunni: aspettative che, tuttavia, non possono e non devono essere il frutto di percezioni soggettive che il docente formula sulla base delle performance dello studente (e dunque della mera valutazione sommativa); ma, di atto, l'esito di un processo in cui le pratiche valutative e autovalutative portino non solo alla rilevazione dei livelli di conoscenze e competenze di base ma anche delle competenze strategiche.

Diverse ricerche hanno, inoltre, confermato che la qualità della relazione insegnante-studente ha un impatto significativo, sia sui risultati scolastici, sia sul disimpegno e l'abbandono. Relazione che si nutre, nel processo comunicativo e relazionale, grazie alla conoscenza, da parte del docente, delle capacità personali⁷⁷ (Becciu & Colasanti, 2003) possedute dallo studente, come anche

⁷² Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. and Carlson, B. (2000), "A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development", *Journal of school psychology*, 38, 6: 525-549.

⁷³ Glogowski, K (2015). "What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge", Pathways to Education Canada, Toronto, ON.

⁷⁴ Alivernin, F., Manganelli, S. e 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

⁷⁵ Davis, K.S. and Dupper, D.R. (2004), "Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout", *Journal of human behavior in the social environment*, 2004, 9, 1-2: 179-193.

⁷⁶ Tyler, J.H., Lofstrom, M., (2009), "Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery", *America's High Schools*, 19, 1: 77-103

⁷⁷ L'espressione capacità personali indica "quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al Sé, e precisamente ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti cognitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale". Becciu, M., Colasanti, A., (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*,

della consapevolezza di quest'ultimo del livello di sviluppo dei repertori, del potenziale di accrescimento, ma anche delle richieste di intervento nel caso in cui le stesse risultino non sviluppate o compromesse. All'origine dei fallimenti dei ragazzi si ritrovano, infatti, anche gli insuccessi degli adulti, siano essi genitori e/o insegnanti: sconfitta dei genitori per non essere riusciti a fornire il bagaglio di competenze socio-relazionali necessarie per affrontare il momento della nascita sociale; insuccesso della scuola, incapace di mantenere le promesse formative e educative.

Le capacità personali sono preziose per l'adattamento personale e interpersonale dello studente: se sviluppate e potenziate sono determinanti perché uno studente "persista" nel contesto scolastico e non si disperda. Esse permettono non solo di sperimentare benessere soggettivo, ma anche di vivere più positivamente il rapporto con altri e con il contesto di vita, riuscendo a far fronte con efficacia ai vari compiti da svolgere. Il successo personale di uno studente "deve così essere ascrivito sia alle conoscenze e competenze tecnico-professionali, sia al possesso di qualità di natura personale e sociale. Alla radice di queste qualità stanno significati, valori, motivi, conoscenze, abilità che i soggetti riescono a valorizzare nell'agire sia professionale, sia di natura più etico-sociale"⁷⁸ (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010).

Il percorso metodologico

I questionari QSA somministrati nell'ambito degli interventi consulenziali del progetto DIRITTI A SCUOLA 2017-2018-Regione Puglia (Avviso Pubblico 7/2017-Tipologia D-Profilo Psicologo e Orientatore), hanno posto come finalità quella di diffondere e migliorare la fruibilità di strumenti (QSA) utili a promuovere negli studenti della scuola secondaria superiore l'autovalutazione di alcune competenze strategiche, che sono alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio.

Sono state coinvolte tutte le 9 classi prime dei tre indirizzi dell'Istituto per un totale di 227 studenti.

Le fasi del percorso consulenziale sono state così definite:

- Prima fase: somministrazione online del QSA nelle prime classi A.S. 2018-19;
- Seconda fase: restituzione dei risultati dei QSA ai gruppi-classe con indicazioni per l'analisi dei risultati;
- Terza fase: restituzione dei dati ai docenti a partire da una formazione

Collana CNOS - Progetti - Istituto Salesiano Pio XI, Roma, p.7.

⁷⁸ Bay, M., Grzadziel, M., Pellerey, M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona - Rapporto di ricerca*, Collana CNOS - Progetti - Istituto Salesiano Pio XI, Roma Giugno, p.72.

- ad hoc* per i coordinatori di classe e per i docenti dell'Istituto;
- Quarta fase: percorsi consulenziali degli esperti esterni per gli allievi (individuali, in diade, in piccolo gruppo);
 - Quinta fase: lavoro in aula da parte dei docenti già formati sulle competenze strategiche.

In ciascuna delle 9 classi coinvolte in cui si è proceduto alla somministrazione è stata compiuta una restituzione non direttiva dei profili individuali e di classe ai docenti del consiglio di classe e agli studenti stessi. Per i docenti, è stata realizzata una formazione *ad hoc* al fine di supportarli nella individuazione di pratiche didattico-educative strategiche; per gli studenti si è proceduto all'attivazione di percorsi consulenziali psico-pedagogici e orientativi di tipo individuale, in diade o gruppale, al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi o socio-affettivi risultati critici. L'intervento precoce e la corresponsabilità dei docenti nella gestione dei percorsi attivati ha garantito un supporto di tipo preventivo-promozionale che, durante il corso dell'anno scolastico, ha diminuito significativamente le varie forme di dispersione scolastica.

Il campione

L'Istituto "San Benedetto" di Conversano, in provincia di Bari, è situato nell'Ambito Territoriale 06 della Regione Puglia. Accoglie un bacino d'utenza molto vasto (Conversano, Rutigliano, Noicattaro, Cellamare, Casamassima, Capurso, Mola di Bari, Castellana, Polignano a Mare, Monopoli, Turi, Putignano, Triggiano, Sammichele di Bari), molto più ampio di quello che corrisponde al suo territorio naturale. Questo dato, prova dell'alto livello di apprezzamento e di credibilità di cui l'Istituto gode, lo impegna in un cammino ininterrotto di miglioramento nella qualità dell'offerta formativa.

L'Istituto è comprensivo di tre indirizzi di studio: Liceo Linguistico, Liceo delle Scienze Umane, Liceo Economico Sociale; consta di quarantatré classi con una popolazione studentesca di circa mille alunni, la maggior parte dei quali pendolari. L'Istituto è diventato statale nel 1963 e vanta una lunga e significativa storia nel panorama culturale cittadino e nel contesto dei comuni limitrofi, per la specifica natura dei suoi curricoli, finalizzati alla formazione della professionalità docente nella scuola primaria.

L'Istituto, inserito in un tessuto sociale multiculturale e multi-etnico a causa dei forti fenomeni migratori, si colloca in un territorio con una situazione socio-culturale complessa, influenzata da fattori diversi: nuove emergenze sociali, presenza di studenti in situazione di disagio socio-culturale e familiare, con genitori in possesso di titolo di studio medio-basso (licenza media o superiore), talvolta in situazione di difficoltà di integrazione sociale. Territorio che si vede, purtroppo, testimone di nuove situazioni di emarginazione sociale soprattutto giovanile, che si aggiungono a quelle connesse alla minore incisività

del ruolo della famiglia, al diradarsi dei luoghi e dei tempi dell'aggregazione e del tempo libero, al permanere della crisi economica del Mezzogiorno ecc.

Gli strumenti

Nelle tre prime settimane dell'A.S. 2018-19 è stato proposto a tutte le matricole dei tre indirizzi del Liceo, una classe alla volta, di compilare il QSA attraverso la piattaforma online presso i laboratori linguistici e di informatica della sede della scuola. Una volta somministrati i questionari, i risultati sono stati salvati dai ragazzi nelle proprie *pendrive*, oppure stampati, e conservati per la discussione in aula con le referenti del progetto.

L'esperienza realizzata ci permette di affermare che uno studente che nel QSA ottiene risultati che denotano difficoltà nelle competenze strategiche, e nella capacità di autogestirsi nello studio diventa un allievo da attenzionare in quanto può sviluppare uno scarso rendimento scolastico, problemi di comportamento in aula, demotivazione, difficoltà alla partecipazione al dialogo educativo ecc.

I risultati emersi

In generale l'analisi dei profili di classe ha permesso ai docenti di conoscere il gruppo-classe costituitosi; inoltre, avendo a disposizione i profili individuali di ogni allievo è stato possibile analizzare la loro componente cognitiva, affettiva e motivazionale e di individuare i ragazzi "a rischio".

Sappiamo che l'inizio di un nuovo ciclo d'istruzione può rappresentare per l'adolescente un momento di difficoltà e di disagio: nuove esigenze di studio, nuove impostazioni didattiche, nuove metodologie. La conoscenza dei fattori cognitivi, metacognitivi, motivazionali, volitivi e affettivi, implicati nel processo di apprendimento evidenziati dal QSA, può aiutare sia l'allievo nel processo di promozione della propria capacità di regolare l'apprendimento e il miglioramento delle proprie strategie di apprendimento, sia il docente nella conoscenza delle aree critiche o di eccellenza dei propri allievi.

In questa maniera i docenti coordinatori delle classi prime del Liceo "San Benedetto", successivamente alla somministrazione programmata del questionario sulle strategie di apprendimento, hanno avuto la possibilità di conoscere le competenze strategiche dei singoli allievi, a partire dall'analisi dei fattori descritti nel profilo individuale, ma anche di individuare allievi con potenziale difficoltà di rendimento e a rischio dispersione, a favore dei quali definire obiettivi e strategie comuni di intervento a tutto il consiglio di classe. Questo ha permesso di avviare percorsi individualizzati e personalizzati per promuovere l'apprendimento dell'allievo, guidandoli a sua volta in un processo di autoco-noscenza delle proprie competenze.

Inoltre, il prospetto sintetico dei risultati del gruppo-classe ha fornito al docente la possibilità di osservare in quali fattori emergono con più frequenza, per ognuna delle classi, risultati che si discostano dalla media.

Il profilo della classe del prof. Rossi

Dopo la somministrazione del QSA, il docente Rossi della 1A⁷⁹ consulta il prospetto sintetico dei punteggi ottenuti dagli allievi della sua classe, analizza i risultati del gruppo e decide di lavorare, in primis, sui fattori in cui la media della classe è molto bassa. In questa classe, appare molto al di sotto della media il fattore C5 “Organizzatori semantici”, che si riferisce alla capacità dello studente di utilizzare strategie e strumenti come le mappe concettuali, diagrammi, mappe mentali, grafici, tabelle, schemi, disegni per ricordare e organizzare in modo sistematico quanto studiato.

In seguito a una discussione guidata dal docente sull’uso e sull’importanza strategica degli organizzatori semantici, l’insegnante stesso, per promuovere negli studenti la capacità di utilizzarli e di costruirli, divide la classe in piccoli gruppi e assegna ad ogni gruppo il compito di sviluppare alcuni degli organizzatori semantici, che saranno poi condivisi in plenaria con il resto della classe. In questo modo, la classe ha imparato a utilizzare mappe concettuali e mentali, costruite con delle *app* e dei software specifici, nonché diagrammi, tabelle ecc.

Sono state utilizzate la “Scheda del fattore C5”, pag 160 e la “Griglia di autovalutazione”, fig.20, presenti all’interno del libro *Apprendo* (Ottone, 2014).⁸⁰.

Il profilo individuale di Anna

In relazione al profilo individuale di Anna, della 1F, è emerso dalla compilazione del QSA un punteggio molto alto nel fattore A1, ansietà di base, e in altri fattori affettivo-motivazionali tra cui, la bassa volizione, la mancanza di perseveranza, la difficoltà di concentrazione e le interferenze emotive.

La letteratura ci conferma che le esperienze positive di apprendimento arricchiscono lo studente dal punto di vista affettivo provocando senso di benessere, serenità e soddisfazione; a livello motivazionale questa sensazione di benessere andrà a incidere positivamente sul senso di autoefficacia e sulla volizione. Nel caso di Anna, la studentessa, è stata aiutata a identificare e a riconoscere in se stessa le manifestazioni dell’ansia e a riconoscere le situazioni e le condizioni che possono dar nascita all’ansia, per imparare ad affrontare gradualmente i problemi legati ad essa.

⁷⁹ Sono stati cambiati i nomi degli allievi e delle sezioni per evitare un’identificazione dei minori.

⁸⁰ Ottone, E (2014), *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l’apprendimento*, Editoriale Anicia, Roma.

Siccome il fattore ansietà di base si è dimostrato rilevante in tutto il gruppo classe, il docente ha proposto, oltre a un percorso personalizzato per Anna sui fattori affettivo-motivazionali, degli incontri programmati sulla difficoltà di affrontare situazioni di rendimento a causa dell'ansia. Sono state utilizzate da tutto il gruppo classe, diviso in piccoli gruppi, le schede di pagina 244 a 247 del libro *Apprendo* (Ottone, 2014)⁸¹. Fondamentale è stato per i ragazzi riflettere e confrontarsi con i compagni su come i pensieri possono influire sui sentimenti, sul comportamento e sullo stato d'ansia e per capire quali e quante sono le possibilità che abbiamo di modificare i cicli di pensieri negativi, utilizzando degli esempi tratti dalla vita a scuola.

La formazione

Successivamente, è stata realizzata una formazione docenti prevedendo tra questi il coinvolgimento dei coordinatori delle classi prime. Inoltre, è stata compiuta una restituzione non direttiva dei risultati emersi dalla somministrazione del QSA, anche in ciascuna delle classi, al fine di permettere agli studenti di conoscere gli esiti dell'esperienza di autovalutazione; attivando, successivamente, percorsi consulenziali psico-pedagogici e orientativi di tipo individuale, in diade o grupppale al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi o socio-affettivi risultati critici. L'intervento precoce sui soggetti portatori di fragilità ha attivato un supporto di tipo preventivo-promozionale che, durante il corso dell'anno scolastico, ha diminuito significativamente le varie forme di dispersione scolastica.

Il percorso di formazione in presenza e la conseguente autoformazione proposta ai docenti ha permesso ai docenti di conoscere le fondamenta teoriche e le questioni pratiche inerenti ai processi e alle strategie implicati nell'attività di studio e nell'apprendimento, nonché di analisi e preparazione del materiale e degli strumenti da proporre agli allievi in un momento successivo alla autovalutazione. Il primo momento formativo, centrato sulle conoscenze teoriche e pratiche delle competenze strategiche autovalutate dai ragazzi, è stato in seguito arricchito da un momento di analisi del percorso di accompagnamento, più idoneo per il miglioramento delle loro strategie di apprendimento.

Per non concludere ...

La scuola secondaria di secondo grado, luogo materiale e simbolico in cui statisticamente si innesca l'escalation dei disagi che possono condurre all'abbandono, deve rappresentare invece l'ambito privilegiato per la materializzazione, da parte dello studente, di un bilancio delle risorse possedute per

⁸¹ Ibidem, op.cit.

affrontare efficacemente il percorso futuro. In tale prospettiva, l'autovalutazione, unitamente alle altre pratiche didattiche e valutative, può fungere da fattore di protezione, favorendo l'avvicinamento dello studente alla conoscenza delle competenze strategiche possedute che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'autodeterminazione, sia da quello "tattico" dell'autoregolazione.

In questo modo, la relazione didattico-educativa può divenire simbolicamente "ponte" su cui possono incontrarsi il soggetto che apprende - e che proviene da un "cammino simbolico" nutrito dalle sue proprie forme culturali - e il metodo di azione e della personalità di chi insegna contenuti e trasmette il proprio universo valoriale - l'insegnante, dunque, con la sua storia, le sue proprie credenze. "Incontri" e "soste" che debbono avvenire tanto nella sede dell'atto valutativo, quanto in quello auto-valutativo.

Riferimenti bibliografici

- 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.
- BAY, M. (2008). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*.
- BECCIU, M., & COLASANTI, A.R. (2003). La promozione delle capacità personali. *Teoria e prassi*.
- DAVIS, K.S., & DUPPER, D.R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.
- POZZI, S., & POCATERRA, R. (2007). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- DYNARSKI, M., & GLEASON, P., (2000). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed At Risk*.
- GALLAGHER, C.J., (2002). *Stories from the strays: What dropouts can teach us about school*, American Secondary Education.
- GLOGOWSKI, K. (2015). *What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge*. Toronto, ON: Pathways to Education Canada.
- JIMERSON, S., EGELAND, B., SROUFE, L.A., & CARLSON B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*.
- LANEVE, C. (a cura di) (2010). *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*. Centro Pedagogico Meridionale.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- TYLER, J.H., & LOFSTROM, M., (2009). *Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery*. America's High Schools.