

CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO

EVIDENZE, POLITICHE E INTERVENTI IN ITALIA

a cura di

VALERIA DI MARTINO
MARTA PELLEGRINI
ROSA VEGLIANTE



TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

Direttore

Renato GRIMALDI

Comitato scientifico ed editoriale

Cristina BERTOLINO

Federica MAZZOCCHI

Paolo BIANCHINI

Lorena MILANI

Paola BORNA

Irma NASO

Barbara BRUSCHI

Sara NOSARI

Tanja CERRUTI

Germana PARETI

Cristina COGGI

Alberto PAROLA

Ivan ENRICI

Marisa PAVONE

Carlo Mario FEDELI

Alessandro PERISSINOTTO

Maria Adelaide GALLINA

Isabella PESCARMONA

Cristiano GIORDA

Francesco PONGILUPPI

Anna GRANATA

Paola RICCHIARDI

Enrico GUGLIELMINETTI

Elisabetta ROBOTTI

Matteo LEONE

Paolo ROSSO

Graziano LINGUA

Simona TIROCCHI

Daniela MACCARIO

Emanuela Maria TORRE

Mario MARTINELLI

Roberto TRINCHERO

Federico ZAMENGO

Il Direttore e i docenti afferiscono all'Università degli Studi di Torino.

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE

COLLANA DEL DIPARTIMENTO
DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

[...] tra una scienza e l'altra non sono obbligatorie clamorose divergenze di modelli del mondo, presupposizioni, grammatiche, linguaggi, modelli di base e compositi, [...] molti tipi di scambio di siffatte componenti tra le strutture concettuali di scienze diverse sono meno disagevoli di quanto comunemente si creda.

Luciano GALLINO, *L'incerta alleanza*, 1992, p. 282

Teoria, metodo e ricerca sono alla base degli studi raccolti nella presente collana. Il linguaggio scientifico e l'interdisciplinarietà caratterizzano i lavori qui pubblicati da studiosi di differenti aree che, provenendo dalle scienze umane e dalle scienze naturali, proprio in questo spazio trovano il luogo di una feconda cooperazione intellettuale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.



Il presente volume è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, Bando n. 104 pubblicato il 02/02/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGeneration EU – Titolo del progetto E4PED “Evidence 4 Preventing Early school Dropout” (codice 20229TM9ZJ) – CUP F53D23006190006 - Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1060 adottato il 17/07/2023 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Soggetti attuatori: Università degli Studi di Cagliari, Università degli Studi di Salerno, Università degli Studi di Palermo.

Classificazione Decimale Dewey:

371.2913 (23.) RITIRI DEGLI STUDENTI

CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO

**EVIDENZE, POLITICHE
E INTERVENTI IN ITALIA**

A cura di

**VALERIA DI MARTINO
MARTA PELLEGRINI
ROSA VEGLIANTE**





ISBN
979-12-218-2363-9

PRIMA EDIZIONE
ROMA 24 FEBBRAIO 2026

INDICE

9 *Introduzione*

VALERIA DI MARTINO, MARTA PELLEGRINI, ROSA VEGLIANTE

Sezione 1

Evidenze internazionali per il contrasto dell'abbandono scolastico

17 Inquadramento del fenomeno dell'abbandono scolastico

DANIELA FADDA, ANTONIO MARZANO, GIULIANO VIVANET

37 Sintesi delle evidenze di ricerca e raccomandazioni operative

CARMEN PANNONE, YLENIA FALZONE, DANIELA FADDA

Sezione 2

Il contesto nazionale sull'abbandono scolastico

61 Le iniziative per la prevenzione e il contrasto al fenomeno dell'abbandono scolastico

ROSA VEGLIANTE, MARGHERITA COPPOLA, CLAUDIA PES, AURELIA BONURA

89 L'abbandono scolastico in Italia e in Europa: alcuni dati

ANTONIO MARZANO, SERGIO MIRANDA, ALFONSO PELLECCIA, CLAUDIA PES, LEONARDA LONGO, DOROTEA RITA DI CARLO

Sezione 3

*Sviluppo e valutazione di un intervento
per la prevenzione dell'abbandono scolastico*

- 135 Sviluppo e descrizione dell'intervento
ALESSANDRA LA MARCA, ELIF GULBAY, YLENIA FALZONE, ROMJ OROFINO,
CARMEN PANNONE
- 161 Primi risultati da una valutazione dell'intervento
VALERIA DI MARTINO, LUCIA MANISCALCO, SILVIA PALMIERI

INTRODUZIONE

VALERIA DI MARTINO, MARTA PELLEGRINI, ROSA VEGLIANTE

L'abbandono scolastico rappresenta una delle sfide più rilevanti per il sistema educativo italiano ed europeo. Il mancato completamento del percorso di istruzione obbligatoria comporta conseguenze significative non solo sul piano individuale, riducendo le opportunità di inserimento lavorativo e di sviluppo personale, ma anche sul piano sociale ed economico, contribuendo a fenomeni di esclusione e disuguaglianza (Audit Commission, 2010; International Labour Organization, 2019; OECD, 2023). Negli ultimi anni, sia la comunità scientifica sia le istituzioni hanno rivolto crescente attenzione alla prevenzione dell'abbandono scolastico, promuovendo strategie e interventi mirati a sostenere gli studenti a rischio. Le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2011, ad esempio, delineano programmi di prevenzione, intervento e compensazione rivolti a differenti target: bambini nei primi anni di istruzione, per ridurre precocemente il rischio di abbandono; studenti già identificati come a rischio, per garantire interventi tempestivi; e giovani adulti che non hanno completato la scuola, inseriti in percorsi alternativi finalizzati al conseguimento di una qualifica di scuola secondaria.

Parallelamente, sono state sviluppate iniziative a livello globale e regionale che traducono questi principi in azioni concrete. A livello internazionale, il programma *Safe Back to School*, promosso da Save the Children nel 2020, ha sostenuto il ritorno in sicurezza a scuola di oltre 150 milioni di bambini emarginati a seguito della pandemia di COVID-19 (Save the Children, 2023). A livello regionale, il Consiglio

dei Ministri Nordico – che riunisce Norvegia, Svezia, Islanda, Finlandia e Danimarca – ha promosso il progetto *Nordic Web Resource on Dropout from Upper Secondary Education*, con l’obiettivo di raccogliere e diffondere iniziative efficaci per aumentare il tasso di completamento della scuola secondaria superiore (Tägtström & Olsen, 2016). Anche in contesti anglosassoni, sono stati messi a punto interventi strutturati per ridurre l’abbandono scolastico. Negli Stati Uniti, il *National Dropout Prevention Center* offre un database di programmi progettati per contrastare l’abbandono, mentre la *What Works Clearinghouse* aggiorna regolarmente revisioni di studi sugli effetti dei programmi educativi, valutandone l’impatto e la solidità delle evidenze. Queste esperienze mostrano come, a diversi livelli e con approcci differenti, l’attenzione alla prevenzione dell’abbandono sia oggi una priorità condivisa, fondata sull’integrazione tra ricerca, politiche educative e pratiche operative.

Il presente volume raccoglie i risultati del progetto Evidence 4 Preventing Early School Dropout (E4PED), finanziato nell’ambito del programma PRIN 2022 e sostenuto dall’Unione Europea attraverso il Next Generation EU (<https://prin.unica.it/e4ped/>). Si tratta di un progetto di rilevante interesse nazionale, che coinvolge tre università italiane – Cagliari, Palermo e Salerno – e si concentra sull’analisi del fenomeno dell’abbandono scolastico, con particolare attenzione alle realtà del Sud Italia.

La finalità del progetto è fornire agli operatori dell’istruzione una solida base di evidenze scientifiche e pratiche efficaci per prevenire l’abbandono precoce dalla scuola. In accordo con le linee guida europee e italiane, E4PED si propone di supportare la progettazione di interventi mirati a prevenire l’abbandono scolastico nella scuola secondaria di primo grado e promuovere il successo formativo di tutti gli studenti, sfide centrali indicate anche nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Più nel dettaglio, gli obiettivi del progetto sono tre: (a) sintetizzare le migliori evidenze internazionali sull’impatto dei programmi educativi finalizzati a prevenire l’abbandono scolastico e a migliorare i risultati individuali degli studenti, considerati predittori dell’abbandono nella scuola secondaria di secondo grado; (b) analizzare il fenomeno dell’abbandono scolastico in Italia, con particolare attenzione alle regioni meridionali, caratterizzate dai tassi più elevati, e alla raccolta di

informazioni sulle principali iniziative finora realizzate; (c) sviluppare un programma di prevenzione dell'abbandono scolastico specificamente progettato per le scuole secondarie di primo grado del Sud Italia, basato sulle evidenze internazionali e sui dati nazionali.

Per raggiungere questi obiettivi, il progetto è strutturato in tre fasi principali. Nella prima fase, dedicata alla sintesi delle evidenze, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura internazionale (*Evidence and Gap Map*). Questa sintesi ha consentito di individuare i programmi più utilizzati ed efficaci per strutturare il programma di prevenzione del progetto E4PED. La seconda fase ha previsto l'analisi del contesto italiano. Il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce è stato studiato attraverso un disegno di ricerca misto, che integra dati quantitativi e qualitativi relativi a politiche nazionali e regionali, percezioni degli stakeholder e iniziative già presenti nelle regioni meridionali. Sulla base dei risultati delle prime due fasi, nella terza fase è stato sviluppato un programma per la scuola secondaria di primo grado, con sequenze di attività, materiali didattici e strumenti operativi. La progettazione e la sperimentazione del programma hanno seguito un approccio ciclico favorendo la collaborazione tra ricercatori e insegnanti e consentendo di adattare e migliorare progressivamente il programma e i relativi materiali.

Il volume è strutturato in tre sezioni che seguono le fasi principali del progetto E4PED, offrendo così una lettura coerente del percorso di ricerca e delle evidenze raccolte.

La *Sezione 1 - Evidenze internazionali per il contrasto dell'abbandono scolastico* raccoglie contributi dedicati alla sintesi delle evidenze internazionali riguardanti l'abbandono scolastico, con l'obiettivo di individuare le strategie più efficaci per prevenirlo e di comprendere i fattori che influenzano il successo degli studenti. In questa fase, vengono analizzati studi e ricerche che documentano interventi sperimentati in contesti diversi, fornendo un quadro aggiornato delle pratiche basate su evidenze. La sezione comprende due contributi. Il primo contributo *Inquadramento del fenomeno dell'abbandono scolastico*, a firma di Daniela Fadda, Antonio Marzano e Giuliano Vivanet, fornisce informazioni circa l'abbandono scolastico in Italia e in Europa utili a inquadrare il fenomeno e a guidare la lettura dei capitoli successivi. Il secondo contributo *Sintesi delle evidenze*

di ricerca e raccomandazioni operative, a firma di Carmen Pannone, Ylenia Falzone e Daniela Fadda, introduce il metodo dell'Evidence and Gap Map e presenta i principali risultati emersi dalla ricerca, formulando indicazioni operative per l'azione educativa.

La *Sezione 2 - Il contesto nazionale sull'abbandono scolastico* si concentra sull'analisi del contesto nazionale, con particolare attenzione alle realtà del Sud Italia, le regioni maggiormente colpite dal fenomeno. In questa parte, i contributi esaminano le politiche pubbliche e le iniziative già attive sul territorio, presentano dati statistici aggiornati e approfondiscono la percezione dei principali attori sociali coinvolti. L'obiettivo è offrire una mappatura chiara e completa del fenomeno nelle tre regioni coinvolte (Campania, Sardegna, Sicilia), mettendo in luce le differenze territoriali e le sfide specifiche che caratterizzano il contesto italiano. La sezione comprende due contributi. Il primo contributo, a firma di Rosa Vegliante, Margherita Coppola, Claudia Pes, Aurelia Bonura, intitolato *Le politiche e le iniziative per la prevenzione e il contrasto dell'abbandono scolastico*, offre una panoramica delle strategie messe in campo a livello nazionale e regionale per fronteggiare il fenomeno. Il secondo contributo, redatto da Antonio Marzano, Sergio Miranda, Alfonso Pellecchia, Claudia Pes, Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, dal titolo *L'abbandono scolastico in Europa e in Italia: alcuni dati*, presenta i risultati dell'analisi del fenomeno dell'abbandono condotta nell'ambito del progetto E4PED nelle tre regioni coinvolte mediante questionari rivolti a insegnanti e studenti.

La *Sezione 3 - Sviluppo e valutazione di un intervento per la prevenzione dell'abbandono scolastico* riguarda lo sviluppo e la valutazione di un intervento concreto rivolto alle scuole secondarie del Sud Italia. I contributi illustrano la progettazione del programma, basato sia sulle evidenze internazionali raccolte nella prima fase sia sull'analisi del contesto nazionale della seconda fase. Viene inoltre documentata la sperimentazione dell'intervento, con l'analisi dei primi risultati e delle prospettive per la sua implementazione nei contesti scolastici. La sezione comprende due contributi. Il primo contributo, a firma di Alessandra La Marca, Elif Gulbay, Carmen Pannone, Ylenia Falzone e Romj Orofino, intitolato *Sviluppo e descrizione dell'intervento*, illustra il percorso seguito per progettare un programma educativo volto a prevenire l'abbandono scolastico. Il contributo descrive la struttura dell'intervento, le attività previste, gli strumenti

e le strategie didattiche adottate, evidenziando il legame tra le evidenze internazionali raccolte e le specificità del contesto italiano. Il secondo contributo, a firma di Valeria Di Martino, Lucia Maniscalco e Silvia Palmieri, dal titolo *Primi risultati da una valutazione dell'intervento*, presenta i dati preliminari emersi dalla sperimentazione del programma nelle scuole secondarie di primo grado in Campania, Sardegna e Sicilia.

Bibliografia

- Audit Commission (2010). *Against the odds: re-engaging young people in education, employment or training: local government*. Audit Commission. United Kingdom. <https://socialwelfare.bl.uk/artifacts/4154026/against-the-odds/4962862/>
- Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01. (2022). *Official Journal*, C 469, 1–15. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01))
- International Labour Organization (2019). *World Employment and Social Outlook: Trends 2019*. http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/WCMS_670542/lang--en/index.htm
- Save the Children (2023). *Safe Back to School and Learning Factsheet Impact Footprint 2022: East and Southern Africa Region*. Save the Children East and Southern Africa, Save the Children International. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/SAFE-BACK-TO-SCHOOL-LEARNING-FACTSHEET-ESA-Impact-Footprint-2022-External.pdf>
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Tägtström, J., & Olsen, T. (2016). *Nordic Projects to Combat School Dropout. Good Practice in Helping Young People Complete Upper Secondary Education*. Nordic Welfare Centre. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1071115/FULLTEXT01.pdf>

SVILUPPO E DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO

ALESSANDRA LA MARCA, ELIF GULBAY,
YLENIA FALZONE, ROMJ OROFINO, CARMEN PANNONE⁽¹⁾

1. Dalle evidenze internazionali al contesto italiano: perché un intervento di sviluppo professionale degli insegnanti?

Contrastare l'abbandono scolastico precoce rappresenta una delle principali sfide dei sistemi educativi europei e richiede strategie integrate, multidimensionali e basate su evidenze. Come illustrato nei secondi capitoli delle Sezioni 1 e 2 del presente volume, nell'ambito della ricerca E4PED – condotta secondo l'approccio dell'*Educational Design Research* (EDR), un impianto metodologico che combina rigore scientifico e pertinenza contestuale (McKenney & Reeves, 2019), sono state realizzate una *Evidence Gap Map* (EGM), finalizzata alla sintesi delle evidenze disponibili sull'efficacia dei programmi contro l'abbandono scolastico precoce, e un'analisi del contesto territoriale con l'obiettivo di costruire un intervento coerente sia con le evidenze sia con i bisogni reali del territorio.

L'EGM ha mappato 150 contributi tra studi empirici (sperimentali o quasi sperimentali) e *systematic reviews* con metanalisi, relativi a programmi di contrasto all'abbandono scolastico precoce, classificandoli nelle tre categorie previste dalla Raccomandazione UE 2022/C 469/01: prevenzione, intervento, compensazione. I risultati hanno evidenziato una netta prevalenza di strategie rivolte direttamente agli studenti (oltre

(1) All'interno di un'impostazione comune del presente contributo, il paragrafo 1 è attribuibile a Carmen Pannone, il paragrafo 2 a Elif Gulbay, il paragrafo 3 a Ylenia Falzone, il paragrafo 4 a Romj Orofino, il paragrafo 5 ad Alessandra La Marca.

l'80% degli studi analizzati) con un'alta incidenza di programmi di intervento (60%), ovvero programmi destinati a soggetti già individuati come a rischio, sulla base di specifici indicatori.

Uno degli elementi centrali dell'intervento sviluppato nell'ambito del progetto E4PED è stato, invece, l'intento di operare a livello preventivo nella scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo l'intera popolazione scolastica – e non soltanto gli studenti e le studentesse già identificati come a rischio – in un'ottica universale e sistemica.

Tra i programmi di prevenzione esaminati dagli studi inclusi nell'EGM (pari al 35% del totale), figurano:

- approcci a livello di istituto (le misure preventive più studiate);
- strategie didattiche;
- programmi di orientamento verso il futuro scolastico e/o professionale;
- approcci integrati scuola-famiglia-territorio;
- programmi di servizio alla comunità;
- sistemi di monitoraggio del rischio;
- programmi di mentoring;
- programmi extra-curricolari;
- programmi di sviluppo professionale del personale scolastico;
- programmi di potenziamento delle competenze socio-emotive, cognitive e comportamentali;
- formazione tecnica e professionale (VET).

Data la natura del progetto, gli approcci a livello di istituto, quelli integrati scuola-famiglia-territorio, la formazione tecnica e professionale, i programmi di servizio alla comunità, il mentoring, le attività extra-curricolari e il sistema di monitoraggio del rischio sono risultati non attuabili, in quanto avrebbero richiesto la mobilitazione di risorse umane ed economiche non disponibili. Oltre a questi limiti, è stato considerato che i programmi di orientamento risultano già ampiamente diffusi e implementati, soprattutto a seguito della diffusione del decreto ministeriale contenente le *Linee guida per l'orientamento* (D.M. 328/2022).

I vincoli di fattibilità sono stati pertanto incrociati con i risultati dell'analisi del contesto italiano. In Campania e in Sardegna, oltre il 70% degli insegnanti che ha partecipato all'indagine campionaria (si veda secondo capitolo della Sezione 2 del presente volume) ha dichiarato di non aver mai ricevuto un'adeguata formazione sulla dispersione e sull'abbandono

scolastico. Sebbene la percentuale risulti leggermente inferiore in Sicilia (attorno al 55%), l'analisi più approfondita del contenuto di quella che gli insegnanti hanno definito 'formazione adeguata' ha rivelato che, nella stragrande maggioranza dei casi, non si trattava di una formazione specifica sul tema della dispersione scolastica. In particolare, solo il 5,6% degli insegnanti rispondenti in Campania, il 2,3% in Sardegna e nessuno degli insegnanti siciliani ha riferito di aver ricevuto una formazione esplicitamente focalizzata su tale fenomeno.

A ciò si aggiunge che le evidenze internazionali indicano come il rafforzamento delle competenze dei docenti – in particolare attraverso percorsi strutturati di sviluppo professionale – rappresenti una leva cruciale per identificare precocemente situazioni a rischio, gestire il disagio scolastico e promuovere il benessere e la motivazione degli studenti (OECD, 2017; Rumberger et al., 2017).

L'incrocio tra le tipologie di programmi individuati dall'*Evidence and Gap Map*, i dati emersi dall'analisi del contesto territoriale e quanto già evidenziato dalla letteratura empirica internazionale conferma l'urgenza di progettare, implementare e valutare programmi di sviluppo professionale rivolti a insegnanti, specificatamente focalizzati sul fenomeno della dispersione scolastica.

L'intervento formativo, che presentiamo in questo capitolo, si collega coerentemente ai concetti di engagement, autoregolazione e dispersione scolastica precedentemente discussi e mira alla formazione docente per produrre un impatto duraturo sugli studenti a rischio di abbandono.

Dopo un breve riferimento al quadro teorico che ha guidato lo sviluppo del programma (par. 2), nei successivi paragrafi sono riportati i principi guida e le caratteristiche del programma ALM E4PED (par. 3), la descrizione dettagliata delle abilità che lo stesso mira a sviluppare (par. 4), nonché il processo che ha guidato la costruzione dei moduli (par. 5).

2. Quadro teorico

Le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato l'intervento possono ricondursi alla consapevolezza che una profonda formazione intellettuale, ricevuta attraverso un intervento educativo che valorizzi la

capacità di ogni alunno (in un clima di valorizzazione reciproca e attraverso una didattica più flessibile), possa creare le condizioni favorevoli che facilitino l'apprendimento.

Imparare ad apprendere non equivale ad apprendere abilità specifiche per lo studio ma consiste nell'essere realmente capaci di organizzare, dirigere e controllare i processi mentali, di adeguarli alle esigenze o al compito da svolgere (Nisbet & Schucksmith, 1987) e di controllare in modo efficace la propria volontà (Kuhl, 1987; Kuhl & Beckman, 1994).

Per una buona riuscita negli studi gli alunni devono dunque imparare a riflettere sull'influsso positivo della conoscenza e della capacità di regolare una serie di processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, volitivi ed affettivi (Gargallo, 1992; Gonzales & Turon, 1992; Monereo, 1989).

Il ruolo dell'insegnante nello sviluppo delle strategie metacognitive è centrale, soprattutto quando l'obiettivo è contrastare la dispersione scolastica.

Molti alunni subiscono passivamente la scuola e gli insuccessi; molti non riescono a trovare la motivazione per "scegliere" di studiare e di andare a scuola. Bisogna individuare tutto ciò che permette all'alunno di percepirsi in modo realistico, aumentare il suo desiderio di apprendere, imparare ad autoregolare il proprio apprendimento, e acquisire convinzioni positive su di sé, così l'impegno nello studio migliora.

I compiti dell'insegnante includono ottenere che l'alunno sviluppi la convinzione che l'intelligenza si può migliorare e fare in modo che l'alunno attribuisca i suoi esiti positivi o negativi alle cause che realmente li producono, così da poter agire conseguentemente (Dweck, 1986).

Inoltre, l'insegnante deve far sì che l'alunno sviluppi risorse affettive per realizzare una maggiore implicazione motivazionale nel lavoro (Alonso, 1991) e ottenere che l'alunno acquisisca i meccanismi di controllo delle emozioni (Stipek, 1996; Pellerey, 1997).

Gli studenti a rischio di abbandono spesso non hanno sviluppato consapevolezza dei propri processi di apprendimento. Hanno difficoltà a pianificare, monitorare e valutare il proprio lavoro e percepiscono l'insuccesso come una prova della propria incapacità, non come una sfida.

L'insegnante ha il compito di modellare, insegnare e rinforzare le strategie metacognitive, creando un contesto accogliente e motivante. Allo stesso tempo il docente può promuovere la consapevolezza aiutando gli

studenti a conoscere e riconoscere le proprie modalità di apprendimento proponendo attività di autovalutazione e riflessione su come hanno studiato, cosa ha funzionato e perché. Far emergere le difficoltà come parte naturale del processo, non come fallimenti, osservare attentamente i segnali precoci di disagio o disaffezione e adattare le attività ai diversi stili cognitivi e ai diversi ritmi, così da ridurre la frustrazione.

L'importanza delle abilità metacognitive nel processo di apprendimento è ampiamente riconosciuta a livello internazionale. La metacognizione è definita come una dimensione mentale che va oltre o sta al di là della cognizione e quindi la coscienza o la conoscenza che un soggetto ha dei propri processi mentali e la capacità di controllarli, organizzandoli, dirigendoli e modificandoli in base alle mete di apprendimento che deve conseguire. Questo processo, articolato secondo Flavell (1979) in quattro elementi fondamentali (conoscenza metacognitiva, esperienze, obiettivi cognitivi e strategie cognitive), assume particolare rilevanza. Cognizione della cognizione, una conoscenza che orienta a scegliere, predisporre, dirigere, ordinare, controllare l'esercizio delle strategie da mettere in atto, e quindi una metaconoscenza (La Marca, 2020).

Imparare ad imparare facilita la motivazione in quanto migliora le percezioni di competenza e di controllo, favorisce negli studenti una visione plastica dell'intelligenza, intesa come qualcosa che può migliorare, il che permette che si focalizzino più sul compito orientandosi verso mete di apprendimento (La Marca, 2020; Zimmerman & Martinez Pons, 1992).

Fin dalle prime elaborazioni teoriche, la ricerca sulla metacognizione ha messo in evidenza l'importanza di un modello educativo focalizzato sulla consapevolezza e sul controllo da parte degli studenti dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento.

I fattori che favoriscono la motivazione ad apprendere includono l'impegno motivato, le convinzioni di efficacia, il controllo delle reazioni emotive, la motivazione intrinseca, il valore del lavoro scolastico, e le manifestazioni di interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico.

Il processo di apprendimento tiene conto di diversi fattori: cognitivi, metacognitivi, affettivi e motivazionali. Per questo è fondamentale che lo studente conosca le diverse strategie di apprendimento e impari a gestire le emozioni per sapere come si manifestano e comprenderne le possibili cause. Lo scopo di questo modello formativo è, quindi, comprendere

come aiutare gli adolescenti a gestire e regolare l'ansia nelle situazioni di apprendimento.

La personalizzazione degli interventi educativi (Garcia Hoz, 1982; 1997) è la via attraverso cui l'alunno può raggiungere una reale autonomia personale, non solo nei momenti di apprendimento ma anche nelle relazioni con altre persone; di conseguenza si è messa a punto una metodologia metacognitiva motivante che potesse portare gli alunni a ricercare la propria identità personale e a sviluppare abilità sociali e di lavoro a scuola. Proprio perché si ritiene che l'impegno richiede convinzioni ottimistiche su sé (Bandura, 1996) e che queste possono essere acquisite o potenziate nel corso di programmi di intervento mirati.

Dall'esame di alcune ricerche svolte durante l'ultimo trentennio e di alcuni programmi di formazione, svolti con una mentalità maggiormente metacognitiva o strategica (Pintrich & De Groot, 1990; Weinstein, 1994), è stato possibile individuare i fattori che influiscono maggiormente sull'apprendimento e sul rendimento scolastico.

3. Principi guida e descrizione del programma ALM E4PED

Si evidenzia l'importanza di personalizzare e prevenire ed emerge la necessità di insegnare a scuola strategie esplicite come la *pianificazione* (aiutare a stabilire obiettivi concreti e realistici); il *monitoraggio* (far usare strumenti di controllo, come schede di autoverifica o domande guida; la *valutazione* (riflettere sui risultati ottenuti e su cosa migliorare).

Allo stesso tempo si rende necessario fornire feedback orientati al processo, non solo al prodotto per valorizzare l'impegno e la strategia, non solo il risultato e creare un clima motivante costruendo un ambiente di fiducia, accogliente, che favorisca la partecipazione e riduca la paura di sbagliare. Sostenere l'autonomia e l'autoregolazione, facendo sentire gli studenti protagonisti.

È pertanto particolarmente importante che gli alunni sviluppino *abilità metacognitive* che permettano loro di sapere *quale* strategia è più adeguata per ogni singola occasione, *perché*, e *quanto tempo e sforzo* devono mettere in ogni lavoro, avendo presenti le loro caratteristiche personali, le caratteristiche del lavoro e le richieste degli insegnanti.

Le strategie metacognitive permettono di accrescere l'autoefficacia; aumentare la motivazione intrinseca; gestire meglio le difficoltà scolastiche e recuperare fiducia nelle proprie capacità.

Queste strategie riducono il rischio di abbandono scolastico perché aumentano l'autonomia, il senso di competenza e l'engagement.

Le competenze metacognitive rappresentano strategie fondamentali che devono essere integrate alla base dei percorsi scolastici. Emerge quindi la necessità di interventi educativi specificamente calibrati per sviluppare tali capacità. È essenziale che gli ambienti di apprendimento e gli insegnanti siano adeguatamente preparati a progettare attività didattiche che consentano agli studenti di acquisire consapevolezza sui propri processi di apprendimento, come saper porsi obiettivi di apprendimento, sintetizzare informazioni provenienti da fonti diverse e elaborare soluzioni articolate per problemi complessi. Attraverso l'introduzione, il rafforzamento e il supporto di strategie metacognitive, gli studenti identificati come a rischio di insuccesso avranno maggiori possibilità di successo duraturo nel percorso scolastico.

Lo studio di Flynn (2016) evidenzia l'efficacia di specifiche strategie metacognitive e capacità di autogestione dell'apprendimento, dimostrando effetti positivi significativi. Tra queste, l'organizzazione e trasformazione delle nuove informazioni (Effect size (ES) = 0,85), l'autovalutazione ($d = 0,62$), la definizione degli obiettivi e pianificazione (ES = 0,49), e la gestione del tempo (ES = 0,44) emergono come cruciali per il successo scolastico. La capacità degli studenti di implementare queste strategie può influenzare profondamente il loro coinvolgimento scolastico e la resilienza di fronte alle difficoltà, elementi chiave per prevenire l'abbandono.

In questa prospettiva, risulta essenziale un intervento mirato al potenziamento delle competenze metacognitive negli insegnanti. Essi rappresentano infatti i facilitatori primari di questo processo: fornendo loro una formazione specifica sulla metacognizione, li si equipaggia per creare in classe quell'ambiente positivo e quelle pratiche didattiche che permettono agli studenti di sviluppare le abilità di autoregolazione necessarie non solo per il successo nelle singole discipline, ma anche per costruire un percorso educativo completo e continuativo.

Diversi studi mostrano che programmi incentrati sulla riflessione consapevole producono incrementi significativi nell'engagement scolastico

degli studenti e riducono l'abbandono. Ad esempio, Heller et al. (2017) riportano che il programma "Becoming a Man" – rivolto a ragazzi economicamente svantaggiati – ha ridotto i comportamenti devianti e allo stesso tempo migliorato il coinvolgimento scolastico, aumentando i tassi di diplomati del 12–19%. Gli autori sottolineano che l'efficacia del programma deriva dalla sua capacità di spingere i giovani studenti a riflettere sui propri comportamenti automatici e a valutare alternative nelle diverse situazioni, sviluppando così competenze decisionali più consapevoli.

Parallelamente, Bell (2014) evidenzia che i programmi per il contrasto allo school dropout più efficaci si fondano sulle relazioni di supporto. L'autore sottolinea come il senso di appartenenza a scuola, un senso di scopo, e l'essere coinvolti nelle attività scolastiche possano influenzare profondamente il successo scolastico, gli obiettivi e la persistenza degli studenti. In questa prospettiva, gli insegnanti capaci di instaurare legami solidi con gli studenti ne accrescono il coinvolgimento e li motivano a proseguire il percorso di studi.

Anche Rosário et al. (2016) sottolineano l'efficacia degli interventi che mirano a sviluppare nei ragazzi strategie di apprendimento autoregolato e capacità metacognitive, mostrando che tali abilità sono strettamente correlate con una partecipazione scolastica attiva e persistente, in particolare nei contesti più fragili.

Queste evidenze convergono nel riconoscere il ruolo cruciale della metacognizione nel contrastare la dispersione scolastica. Formare gli insegnanti alle abilità metacognitive, insegnando loro a modellare e promuovere riflessione, autoregolazione e senso critico, contribuisce a creare un ambiente scolastico inclusivo, dove gli studenti sviluppano senso di appartenenza e capacità decisionali consapevoli.

L'intervento ALM (*Awareness Learning Metacognitive - Consapevolezza dell'Apprendimento Metacognitivo*) E4PED è stato finalizzato all'acquisizione e il consolidamento delle competenze metacognitive attraverso l'implementazione di un percorso strutturato basato su 12 abilità metacognitive (La Marca, 2018).

Le finalità e i principi metodologici dell'intervento si fondano sulla convinzione che una solida formazione si realizzi attraverso un approccio didattico che valorizzi le potenzialità individuali di ciascun docente, creando un ambiente di apprendimento favorevole e stimolante.

L'intervento formativo progettato (36 ore) secondo un approccio sistematico e sequenziale è stato realizzato attraverso una piattaforma web dedicata, ospitata su Google Sites per essere erogato in modalità online asincrona, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo integrato di competenze metacognitive per prevenire il fenomeno della dispersione scolastica.

Concretamente le attività permettono di sperimentare metodologie e tecniche didattiche specifiche per insegnare esplicitamente le abilità metacognitive agli studenti, integrandole nelle proprie pratiche curriculari. I docenti sono stimolati ad acquisire la capacità di osservare, identificare e valutare il livello di sviluppo delle abilità metacognitive negli studenti, utilizzando strumenti e indicatori appropriati. Sono stati sostenuti nell'ideare e mettere in atto percorsi didattici personalizzati o di gruppo volti a potenziare le abilità metacognitive degli studenti con diverse esigenze e stili di apprendimento.

Il sito è stato progettato con finalità educative ed è strutturato in modo da facilitare l'erogazione modulare di contenuti didattici e laboratoriali.

La struttura del sito permette una navigazione sequenziale ma anche flessibile tra i vari moduli, favorendo l'autonomia degli studenti e stimolando processi di apprendimento attivo e cooperativo. L'utilizzo della piattaforma ha inoltre consentito una documentazione sistematica delle attività, funzionale al monitoraggio e alla valutazione formativa dell'intervento.

Ciascun modulo presenta una breve introduzione tematica; obiettivi didattici esplicitati; materiali multimediali di supporto (immagini, video, documenti PDF); attività operative e riflessive per docenti e studenti e strumenti di valutazione e autovalutazione.

Gli elementi di cui si compongono i moduli non sono altro che occasioni (quesiti, problemi, piccoli saggi, casi di studio, etc.) per dar modo ai docenti di riflettere in modo adeguato sull'impegno e sulla motivazione allo studio dei propri alunni.

Le attività presentate contengono situazioni educative diverse che simulano attività di studio o attività educative che il docente dovrà affrontare in classe. I moduli sono stati infatti proposti ai docenti sotto forma di situazioni problematiche da analizzare per acquisire una

conoscenza approfondita di ciascuna delle dodici abilità metacognitive (ad esempio, pianificazione, monitoraggio, valutazione, autoregolazione, ecc.), la loro importanza nel processo di apprendimento e come si manifestano negli studenti.

L'interfaccia del sito è suddivisa in 12 moduli tematici di 3 ore ciascuno sulle 12 abilità metacognitive, ognuno dei quali rappresenta un'unità di apprendimento autonoma ma interconnessa con le altre, secondo un approccio interdisciplinare.

4. Le dodici abilità metacognitive del programma di Teacher Professional Development

Impegno motivato

Con l'espressione impegno motivato ci si riferisce alla capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine un compito di studio con perseveranza, superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi.

L'impegno motivato è la capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza, superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate. È anche la capacità di impegnarsi nel lavoro scolastico per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi. Quando uno studente non ha voglia di studiare, si dovrebbe interrogare sui motivi, dovrebbe cercare di capire perché lo studio non lo interessa e quindi cercare nuovi stimoli.

Bisogna rendere gli studenti consapevoli del fatto che nulla si realizza se non a poco a poco, con perseveranza, sapendo ricominciare con pazienza tutte le volte che è necessario. Tutto ciò che si conquista con impegno e costanza ha un gran valore.

Autoefficacia

Il fattore riguarda la convinzione del senso di efficacia nello studio e la percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici. L'autoefficacia influisce sul senso di responsabilità e sulla valutazione ottimistica del futuro. La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità ad impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere, sul livello e sulla continuità di sforzo esplicato, sui pensieri e sulle emozioni; essa concorre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione, l'intensità dell'impegno.

Per sentirsi all'altezza del compito e per provare un sentimento di adeguatezza, gli studenti devono percepire che i loro contributi sono apprezzati, vengono considerati importanti dai docenti.

Lo studente ha bisogno di docenti che gli forniscano una ampia varietà di esperienze, stimoli e sfide, in modo da poter scegliere tra una rosa sempre più ampia di possibilità. Se i suoi sforzi vengono riconosciuti e la sua attività produttiva incoraggiata, gli viene fornita una opportunità di gioire del proprio lavoro e di sperimentare il senso di autoefficacia.

Lo studente in questo modo sarà sollecitato ad attribuirsi le proprie responsabilità non delegando e non attribuendo agli altri o alle circostanze le cause dei suoi successi o insuccessi.

Reazioni emotive

Le emozioni sono una realtà complessa che comporta cambiamenti non solo a livello fisico, ma anche nell'umore, nel modo di pensare, negli atteggiamenti e negli stati motivazionali. L'attenzione alle reazioni affettive è fondamentale in ambito scolastico, in quanto le emozioni, in particolare l'ansia, possono essere di aiuto o, al contrario, di ostacolo nell'azione di studio e apprendimento. Questo fattore che fa riferimento alla capacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e il rendimento scolastico. Si tratta di una tendenza più o meno stabile a reazioni emotive intense e ad un'ansietà diffusa;

una accentuata difficoltà a controllare le proprie reazioni emotive specialmente in condizioni particolarmente stimolanti.

Gli studenti dovrebbero avere l'opportunità di imparare a mantenere il controllo delle proprie emozioni, ad avere fiducia nelle proprie capacità di riuscita, a non stancarsi di ricominciare sempre. Per questo motivo è importante riconoscere e affrontare le reazioni emotive nel contesto scolastico, promuovendo strategie didattiche che supportino gli studenti nel gestire le proprie emozioni per un apprendimento più efficace.

Motivazione intrinseca

La qualità della motivazione di una classe scolastica dipende dal grado di coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento, dal livello di coesione o di attrito tra gli studenti, dal sostegno e l'incoraggiamento dati dall'insegnante, dalla chiarezza delle norme che regolano la vita della scuola e della classe, e dal controllo esercitato dall'insegnante e dalla sua disponibilità al cambiamento e all'innovazione.

Nell'apprendimento orientato al sé, si cerca solo di apparire bravi e di superare i compagni. Quando si è orientati al compito, interessa soprattutto apprendere e si fa fronte in maniera più agevole alle difficoltà incontrate. Questo fattore fa riferimento alla tendenza a studiare pensando al premio o all'approvazione degli altri e ad attribuire a cause incontrollabili (la fortuna, gli insegnanti troppo buoni o che non sanno spiegare, il caso) i risultati scolastici conseguiti e l'impegno messo nello studio. Si riferisce in particolare a due delle manifestazioni della motivazione estrinseca: percezioni e convinzioni di controllo esterno e stile attributivo che tiene conto principalmente della natura incontrollabile delle cause del proprio successo o del proprio insuccesso.

Valore dello studio

Lo studio va presentato come una sfida, come una vicenda appassionante, non come un compito noioso da svolgere esclusivamente per dovere. È particolarmente importante che i docenti aiutino

costantemente gli studenti a scoprire il valore dello studio, a individuare le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio ben fatto, e rendersi responsabili nella ricerca del metodo di studio più efficace per studiare e per imparare a lavorare meglio. Per avere la possibilità di vedere la propria opera ben terminata è indispensabile possedere le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio o un lavoro ben fatto, con un reale interesse per l'attività che si svolge.

Gli studenti devono imparare ad apprezzare quello che realmente rende gratificante il lavoro: provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel portare a termine l'attività iniziata.

Per avere la possibilità di vedere la propria opera ben terminata è indispensabile possedere le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio o un lavoro ben fatto, con un reale interesse per l'attività che si svolge.

Manifestazione di soddisfazione e interesse

Le disposizioni necessarie per realizzarsi come persone attraverso uno studio ben fatto sono interesse, impegno e piacere. Quanto più lo studente percepisce l'effetto positivo del suo apprendimento, tanto più studia con soddisfazione, al contrario quanto più è distante l'impegno nello studio dagli effetti positivi prodotti tanto meno egli studia con impegno ed entusiasmo.

La soddisfazione del desiderio di conoscere, concretizzata in un'opera ben fatta, genera sul piano affettivo-valoriale la risposta globale di tutta la persona. Compito del docente è avviare a compiere queste scoperte, stimolare interessi, appassionare allo studio delle differenti discipline facendone cogliere l'intima connessione.

Il fattore riguarda la preferenza nello studiare ciò che permette di conoscere cose nuove; scegliere compiti sfidanti e preferire temi che stimolino la curiosità anche se presentano qualche difficoltà. Provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel portare a termine un lavoro fin in fondo. L'interesse specifico per lo studio nasce dalla percezione di esso come un'attività adatta a soddisfare delle esigenze personali profonde.

Molto spesso l'incapacità di portare a termine un serio impegno di studio dipende dalla mancanza di interesse.

Apprendimento responsabile

L'aspetto più importante nell'apprendimento responsabile è la capacità di mobilitare, dirigere e mantenere costante il proprio impegno, perché una cosa è possedere le abilità di autoregolazione, altra cosa è l'esser capaci di applicarle quando sorgono le difficoltà.

Il fattore riguarda la capacità di gestire autonomamente lo studio e in genere i processi di apprendimento: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; saper utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; essere in grado di distinguere i compiti che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; saper comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; saper prevedere le conseguenze delle proprie azioni; avere la capacità di interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento o di un modo di procedere, ponendosi domande sul lavoro che si sta svolgendo.

Nell'ambito di una formazione personalizzata ogni studente deve essere capace di fare una diagnosi valida delle proprie possibilità e dei propri limiti, oltre che dei propri progressi, in modo da potersi assumere la responsabilità di programmare e svolgere le attività più convenienti per lui.

Organizzazione delle conoscenze

Un insegnante dovrebbe chiedersi se lo studente, quando studia, è in grado di selezionare gli elementi più importanti che certamente vanno ricordati; se sa riutilizzare le competenze acquisite in un contesto diverso; se conosce le strategie per memorizzare più in fretta; se riflette sulle capacità richieste per svolgere il compito assegnato; se individua i compiti o le materie in cui incontra maggiori difficoltà; se riconosce le modalità di espressione più congeniali al proprio modo di essere; se è

in grado di individuare problemi; se prospetta soluzioni; se prevede le difficoltà di un compito; se prevede le possibilità di riuscita; se distingue tra una difficoltà apparente ed una reale.

Questo fattore fa riferimento agli aspetti più tecnici dello studio: elaborazione, organizzazione e uso di organizzatori semantici e grafici; capacità di organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e di conservarle meglio nel tempo; capacità di usare in modo valido e produttivo le tecniche di organizzazione semantica e grafica (diagrammi, tabelle, mappe, ecc.) per organizzare in maniera coerente e sistematica, ciò che si ascolta o si studia; saper prendere appunti, saper costruire, leggere ed utilizzare grafici e tabelle, saper confrontare e classificare oggetti e situazioni, riflettere sul proprio modo di memorizzare.

Autocontrollo

Per gli insegnanti comprendere il grado di autocontrollo raggiunto dagli studenti nel loro processo di apprendimento e la loro capacità di organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti è indispensabile per aiutarli a migliorare le loro capacità e a superare le loro difficoltà.

Questo fattore si concreta nel pianificare il tempo, organizzare il materiale, evitare le distrazioni e scegliere il luogo opportuno, studiare con attenzione e metodo utilizzando strategie elaborative e di organizzazione idonee a gestire l'attenzione e a pianificare il lavoro.

I docenti formando gli studenti all'autocontrollo li aiutano a sviluppare in particolare la capacità di organizzarsi nello studio e nell'uso di tempi e strumenti di lavoro; la capacità di organizzarsi in maniera valida o produttiva nell'affrontare i vari compiti; la capacità nel concentrarsi nello studio controllando e focalizzando l'attenzione per un tempo adeguato nello svolgimento di un compito; la capacità di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo con autonomia per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro.

Metacomprendione

La metacomprendione è la capacità di riflettere sul proprio processo di comprensione. Include il riconoscere quando si è compreso un testo o meno e saper adottare strategie correttive. Favorisce l'autoregolazione dell'apprendimento, sviluppa abilità trasversali utili in tutte le discipline e permette di fare previsioni sul testo, di monitorare la comprensione durante la lettura di riformulare o riassumere i contenuti.

Questo fattore verifica il grado di conoscenza circa gli aspetti metacognitivi specifici che influenzano l'abilità di comprensione e fa riferimento alle abilità coscienti che l'alunno deve applicare per giungere a comprendere il significato di ciò che legge o ascolta. In particolare: capacità di selezionare informazioni utili alla comprensione e di metterle in relazione con quanto si studia o si ascolta, con quanto è già conosciuto o con la propria esperienza; capacità di inferire conclusioni non esplicitate nel testo e di utilizzare analogie per comprendere o per risolvere problemi; conoscenza degli scopi della lettura, controllo della comprensione, conoscenza delle strategie, sensibilità al testo, immaginazione, elaborazione fantastica.

Autoregolazione per il compito

Il processo di autoregolazione inizia quando lo studente si rappresenta il compito di apprendimento e lo rapporta alle proprie possibilità. L'accertato possesso della capacità di autoregolare il proprio processo di apprendimento costituisce un sicuro predittore di successo.

Questo fattore riguarda la capacità di utilizzare strategie di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione alle interrogazioni ponendosi domande e ponendo domande agli altri in vista di un compito da svolgere: saper selezionare gli elementi più importanti che certamente vanno ricordati; saper prevedere le difficoltà di un compito; saper prevedere le possibilità di riuscita; saper distinguere tra una difficoltà apparente ed una reale.

I docenti promuovono nello studente la capacità di autoregolazione del proprio processo di apprendimento, se lo invitano a focalizzare

l'attenzione su ciò che sta facendo; a chiedersi se sta comprendendo; ad adattare il modo di svolgere il lavoro al tempo disponibile; a valutare il grado in cui sta raggiungendo gli obiettivi proposti; a modificare le strategie di apprendimento che man mano utilizza in funzione delle difficoltà incontrate. Si ritiene che riconoscendo le variabili del compito, lo studente possa più facilmente rendersi conto delle difficoltà, possa identificare le conoscenze e le capacità necessarie per affrontarle e possa determinare che tipo di apprendimento a lui più congeniale.

Ricerca di aiuto

L'aiuto agli altri colleghi e il lavoro in collaborazione è una pratica abbastanza diffusa tra docenti, ma si riduce spesso esclusivamente ad uno scambio di informazioni o peggio sulle strategie da utilizzare per superare le difficoltà della classe senza eccessivo impegno.

Questo fattore consente di valutare la capacità di saper individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e le persone a cui chiedere aiuto: chiedere aiuto solo quando c'è un effettivo bisogno e dopo essersi reso conto di non essere in grado di risolvere dubbi o problemi e quando non comprende qualcosa delle spiegazioni degli insegnanti; preferenza nello studiare con altri compagni e abitudine a esporre ciò che si è studiato a qualche altro compagno per essere certo di aver appreso.

La richiesta di aiuto dovrebbe avvenire solo quando c'è un effettivo bisogno e dopo essersi resi conto di non essere in grado di risolvere da soli dubbi o problemi.

Il saper chiedere aiuto nello studio non significa abituarsi a farsi risolvere i problemi dagli altri, ma capire dall'esperienza il valore della cooperazione nel lavoro.

5. La costruzione dei moduli e la verifica della validità di contenuto

Nella redazione e validazione dei moduli si è cercato di perseguire gli obiettivi previsti mediante alcune proposte operative relative alle principali abilità e competenze da acquisirsi sia nell'ambito

dell'apprendimento di strategie metacognitive sia, più in generale, in prospettiva di un'educazione personalizzata.

Si è voluto verificare se, per il loro contenuto e per il metodo di presentazione ai docenti i moduli potessero costituire una proposta didattica diversa da quelle già esistenti e capace di adeguarsi a "ritocchi" o cambiamenti della situazione o alle mutate caratteristiche dei docenti e degli alunni.

Nella progettazione dei moduli si è trovato utile seguire la procedura suggerita da Calonghi (1979) per la redazione e sperimentazione dei libri di testo che ora descriveremo nella forma essenziale.

Per il conseguimento degli obiettivi sono stati scelti dei contenuti, aderenti e adeguati il più possibile alle esigenze dei docenti (interessi, situazioni reali, relazione con gli alunni, difficoltà di motivazione degli alunni, problemi ecc.).

La verifica della funzionalità e validità dei contenuti presenti nel sito ha coinvolto quattro ricercatori che hanno monitorato, riprogrammato e cambiato i contenuti e quindi adattato l'intervento previsto. Si è voluto verificare se, per il loro contenuto e per il metodo di presentazione ai docenti, i moduli potessero costituire una proposta didattica diversa da quelle già esistenti e capace di adeguarsi a "ritocchi" o cambiamenti della situazione. Ogni modulo è stato formulato cercando di chiarire il suo significato concreto e precisando l'importanza ad esso attribuito.

Reinterpretando le finalità in termini di obiettivi concretamente valutabili e controllabili sono state così pensate alcune attività che potessero aiutare i docenti a raggiungere gli obiettivi previsti.

Nella costruzione del contenuto dei moduli si è cercato di tener presenti innanzitutto alcune esigenze fondamentali di chiarezza, sia concettuale sia linguistica. Abbiamo voluto verificare se i moduli fossero rappresentativi degli obiettivi che ci si era proposti di far conseguire, se fossero esplicitamente connessi con la metodologia proposta e quindi se il contenuto costituisse una campionatura adeguata dell'universo di abilità che, in base alle precedenti considerazioni teoriche, ci si era proposti di far acquisire.

Nello strutturare i moduli si è avvertita la necessità di interessare i docenti cercando di adeguarsi al loro modo di affrontare i problemi, cercando di esplicitare e formulare le singole domande o riflessioni poste, con un linguaggio immediato.

In termini generali, si può dire che si è voluto verificare che i moduli non presentassero nessuna difficoltà non pertinente. Ci si è resi conto dell'esigenza che gli interventi fossero coordinati e trattassero dei problemi che possono aiutare il docente a far crescere lo studente, a maturare la sua personalità e ad affrontare progressivamente i problemi di studio che lo studente si trova quotidianamente ad affrontare, per indurlo a riflettere e a trarre delle conclusioni correlate alle sue effettive possibilità. Non sarebbe formativo, per esempio, presentare ad un docente un caso irrealistico, figure di genitori, colleghi e alunni al di fuori del tempo e della concretezza.

Occorre invece mettere il docente a contatto anche con situazioni e fatti simili a quelli che vive o di cui sente parlare con frequenza: presentare cioè delle situazioni reali con i problemi della mancanza di motivazione e impegno, della stanchezza, della mancanza di attenzione, delle difficoltà di comprensione dei propri alunni e del loro rapporto con gli insegnanti e con i compagni.

È chiaro che la presentazione della vita scolastica con i suoi momenti lieti, meno lieti e, a volte, veramente problematici, non è fine a se stessa: ma ha l'intento di contribuire al miglioramento dei rapporti, per evitare che lo stesso docente ne subisca gli effetti non di rado dannosi. Questo tipo di verifica ci ha permesso di garantire che ogni modulo corrispondesse alla funzione che le è stata assegnata.

Nella disposizione dei moduli non si è seguito unicamente come criterio il livello di difficoltà ma si è cercato di guidare il docente a prendere consapevolezza del proprio ruolo motivandolo a riflettere su ciò che sta facendo su come lo sta facendo e sul perché.

La formulazione operativa degli obiettivi

Si sono ben studiati e discussi con alcuni docenti gli obiettivi da raggiungere in ogni modulo. Ogni obiettivo è stato formulato cercando di chiarire il suo significato concreto e precisando l'importanza ad esso attribuito. Una volta prescelti gli obiettivi e le aree prese in esame si è passati alla prima redazione delle attività, il che ha comportato una prima stesura del materiale e di una guida. (Tabella 5.1)

TABELLA 5.1. Abilità metacognitive e obiettivi formativi.

Abilità metacognitiva	Obiettivi formativi
1. Impegno motivato	- Promuovere negli alunni la consapevolezza del valore dell'impegno costante - Condividere buone pratiche per favorire l'acquisizione di strategie per superare le difficoltà nello studio
2. Autoefficacia	- Riconoscere il grado di autoefficacia negli studenti - Implementare interventi mirati a promuovere la consapevolezza delle proprie capacità attraverso riflessioni su casi di studio
3. Reazioni emotive	- Riconoscere le manifestazioni delle emozioni negli studenti - Educare alla gestione delle emozioni legate allo studio (ansia, frustrazione, soddisfazione) - Condividere buone pratiche per motivare gli alunni
4. Motivazione intrinseca	- Saper valutare l'impatto degli interventi didattici sull'acquisizione e il miglioramento delle abilità metacognitive degli studenti
5. Valore del lavoro scolastico	- Sviluppare una consapevolezza del valore personale e sociale dello studio, legando l'apprendimento agli interessi e obiettivi futuri degli studenti - Promuovere una cultura del lavoro ben fatto in classe
6. Manifestazione di soddisfazione e interesse	- Stimolare curiosità e coinvolgimento attivo - progettare attività che rispecchino gli interessi personali degli alunni e favoriscano l'apprendimento significativo - Monitorare l'efficacia degli interventi volti a responsabilizzare gli alunni
7. Apprendimento responsabile	- Guidare gli studenti ad essere più consapevoli, attivi e autonomi, capaci di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di autoregolarsi
8. Organizzazione delle conoscenze	- Guidare gli studenti nell'uso consapevole di strategie per pianificare, monitorare e rivedere il proprio lavoro scolastico - Progettare interventi mirati a sviluppare la capacità di organizzare lo studio
9. Autocontrollo	- Promuovere l'autocontrollo dell'apprendimento - Favorire l'autonomia e l'autoregolazione degli studenti
10. Metacomprendione	- Aiutare gli studenti a monitorare e riflettere sulla propria capacità di comprensione durante lo studio - Comprendere il legame tra strategie di studio, motivazione e metacomprendione

11. Autoregolazione per il compito	-	Incentivare la capacità di gestire in modo autonomo il tempo, durante l'esecuzione di un compito.
	-	applicare una varietà di strategie di auto-regolazione dell'apprendimento
12. Ricerca di aiuto	-	Sviluppare la capacità di chiedere supporto in modo autonomo e strategico, distinguendo tra aiuto funzionale e dipendenza
	-	Progettare interventi mirati a sviluppare la capacità di chiedere aiuto al momento opportuno e alla persona giusta

La prima redazione delle attività e progettazione grafica dei moduli

Reinterpretando le finalità in termini di obiettivi concretamente valutabili e controllabili sono state così pensate alcune attività di tipo corrente che potessero aiutare i docenti a raggiungere gli obiettivi previsti.

In seguito ad un approfondimento teorico delle più recenti problematiche relative all'apprendimento metacognitivo sono state costruite una prima serie di attività che sono state sottoposte ad una prima verifica sperimentale. Nella stesura delle attività si è cercato di tener presenti innanzitutto alcune esigenze fondamentali di chiarezza, sia concettuale sia linguistica.

La progettazione grafica dei moduli è avvenuta sostanzialmente in tre fasi (Cecconi, 1994): studio del materiale grezzo, elaborazione del prototipo, revisione e realizzazione del progetto grafico.

Per la progettazione e la realizzazione sono stati fissati alcuni incontri con 84 insegnanti di varie scuole siciliane, per esaminare il materiale e fissare alcune linee di azione. Sulla base delle indicazioni ricevute dai vari insegnanti sono state effettuate una serie di scelte (dal formato delle pagine del sito alla scelta dei motivi grafici e simbolici). Durante il mese di settembre 2024, le attività sono state analizzate anche da alcuni genitori. Tale confronto è risultato decisivo per la progettazione finale del sito.

La seconda verifica della validità di contenuto e successive edizioni del sito

In questa seconda verifica si è cercato di osservare se la presentazione di ogni modulo fosse chiara ed adeguata alle esigenze dei docenti, se gli schemi e le immagini servissero effettivamente allo scopo per cui erano stati inseriti, se le informazioni o le esemplificazioni fornite per lo studio dei casi fossero sufficienti.

Da maggio a settembre del 2024, si sono svolti tre incontri formativi con 42 insegnanti per presentare le attività e fornire loro una guida all'uso delle attività con bibliografia, rapidi rinvii a principi di metodologia e con sussidi pratici per facilitare il lavoro.

La presentazione delle attività è stata un'occasione formativa per gli insegnanti, perché si è cercato di mostrare concretamente il modo in cui certi ideali educativi e didattici possono essere perseguiti in pratica, in modo da dare l'opportunità non solo di approfondire i presupposti teorici ma anche di verificare l'omogeneità delle azioni didattiche con le proprie finalità e concezioni e facilitare la comunicazione tra loro, coordinando la raccolta dei suggerimenti.

Raccogliendo le indicazioni degli insegnanti si è cercato di vedere fino a che punto le attività preparate andassero bene e cosa era possibile fare per migliorarle ulteriormente.

Abbiamo infine svolto altri tre incontri da settembre ad ottobre 2024 con altri 32 docenti che avevano già provato le attività in classe e che erano in grado di riproporle e di controllare se erano state assunte correttamente le indicazioni fornite nel corso della prima fase di validazione.

Bibliografia

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivacion y apprendizaje en aula: como enseñar a pensar*. Santillana.
- Bandura, A. (1996). *Il senso dell'autoefficacia*. Erikson.
- Bell, F. (2014). *An examination of transitioning and relationship building among high school students and mentors: A strength-based high school completion program* (Doctoral dissertation, Auburn University).

- Calonghi, L. (1979). Redazione e sperimentazione di libri di testo per la scuola dell'obbligo. *Orientamenti pedagogici*, 2, 293-315.
- Cecconi, L. (1994). La progettazione grafica dei materiali didattici. *Cadmo*, 5-6, 59-74.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flynn, T. (2016). *An Investigation of the Academic Impact of the Freshman Transition Course at One Urban Central Florida High School* [Doctoral dissertation, University of Central Florida].
- García Hoz, V. (1997). *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*. Palumbo.
- García Hoz, V. (1982). *Educazione personalizzata individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Le Monnier.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1991). *Student Motivation and Self-Regulated Learning: A Lisrel Model*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gargallo, B. (1992). Aprender a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como contenido educativo. *PAD'E*, 2(1), 61-87.
- González-Torres, M. C., Tourón, J., & Iriarte-Redín, C. (1994). *Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Goyal, A. (2025). AI as a Cognitive Partner: A Systematic Review of the Influence of AI on Metacognition and Self-Reflection in Critical Thinking. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10 (3), 1231-1238.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander, & P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Erlbaum.
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1-54.
- Hutson, J., & Plate, D. (2023). Human-AI collaboration for smart education: Reframing applied learning to support metacognition. In

- A. Soofastaei (Ed.), *Advanced virtual assistants - A window to the virtual future*. IntechOpen.
- Kuhl, J., & Beckman, J. (Eds.) (1994). *Volition and personality: action versus state orientation*. Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In B.A. Maher (Ed.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Springer Berlin Heidelberg.
- La Marca, A. (2018). La valutazione dei processi decisionali per lo sviluppo della responsabilità in Università. *VALUTARE*, 175-192.
- La Marca, A. (2020). La competenza metacognitiva. In A. La Marca & G. Cappuccio (Eds.), *Didattica Metacognitiva e Apprendimento Cooperativo* (pp. 15-58). Pensa MultiMedia.
- Levin, I., Marom, M., & Kojukhov, A. (2025). Rethinking AI in Education: Highlighting the Metacognitive Challenge. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 16 (1 Sup1), 250-263.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Megia Fernandez, M. (1992). *Pensamiento inventivo Proyecto de inteligencia "Harvard"*. Ciencias de la education preescolar y especial.
- Monereo, C. (1991). *Ensenar a pensar a través del curriculum escolar*. Casals.
- Neshaei, S. P., Mejia-Domenzain, P., Davis, R. L., & Käser, T. (2025). Metacognition meets AI: Empowering reflective writing with large language models. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1-33.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Noël, B. (1991). *La metacognition*. De Boeck.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. De Boeck.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., ... & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school

- engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94.
- Rossi, B. (1997). *Ascoltare e leggere*. La Scuola.
- Rowntree, D. (1990). *Teaching Through self-Instruction, How to develop Open Learning Materialels*. Nichols Publishing.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., & Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools (NCEE 2017-4028)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). Macmillan.
- Wang, S., Sun, Z., & Chen, Y. (2023). Effects of higher education institutes' artificial intelligence capability on students' self-efficacy, creativity and learning performance. *Education and Information Technologies*, 28(5), 4919-4939.
- Weinstein, C. E. (1994). Students at risk for academic failure: Learning to learn classes. In Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 15-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). Macmillan.
- Yang, Y., & Xia, N. (2023). Enhancing Students' Metacognition via AI-Driven Educational Support Systems. *International Journal of Emerging Technologies Learning (iJET)*, 18 (24), 133-148.
- Zimmerman, B. (1989). Models of self regulated learning and academic achievement. In B. Zimmerman & Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

TEORIA E RICERCA IN EDUCAZIONE N. 41

COLLANA DEL DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE – SEZIONE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO

EVIDENZE, POLITICHE E INTERVENTI IN ITALIA

L'abbandono scolastico rappresenta una delle sfide più rilevanti per il sistema educativo italiano ed europeo. Il volume raccoglie i risultati delle attività di ricerca del progetto *Evidence 4 Preventing Early school Dropout* (E4PED), finanziato nell'ambito del programma PRIN 2022 – Next Generation EU e condotte da un consorzio formato dalle Università di Cagliari, Salerno e Palermo. La finalità del progetto è quella di fornire ai professionisti dell'istruzione una solida base di evidenze scientifiche e pratiche efficaci per prevenire l'abbandono scolastico precoce, con particolare attenzione alle realtà del Sud Italia.

Contributi di Aurelia Bonura, Margherita Coppola, Dorothea Rita Di Carlo, Valeria Di Martino, Daniela Fadda, Ylenia Falzone, Elif Gulbay, Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Lucia Maniscalco, Antonio Marzano, Sergio Miranda, Silvia Palmieri, Carmen Pannone, Alfonso Pellicchia, Marta Pellegrini, Claudia Pes, Romj Orofino, Rosa Vegliante, Giuliano Vivanet

VALERIA DI MARTINO

Professoressa associata in Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente la formazione dei docenti e la progettazione, sperimentazione e valutazione di interventi didattici innovativi.

MARTA PELLEGRINI

Professoressa associata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari. È inoltre visiting professor alla Johns Hopkins University. I suoi interessi di ricerca vertono sull'Evidence Based Education, i metodi di sintesi di ricerca e la valutazione sperimentale di interventi didattici.

ROSA VEGLIANTE

Professoressa associata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. I suoi interessi di ricerca vertono sui processi formativi e valutativi nei contesti scolastici e non, riservando particolare attenzione ai metodi e alle tecniche della ricerca educativa.



in copertina

Foto di Worawat Li: pexels.com

15,00 EURO

ISBN 979-12-218-2363-9



9 791221 823639 >

