

Dirigenti Scuola

42 (2023)

*Dirigenza scolastica e dispersione
scolastica e formativa:
ricerche, progetti, proposte, studi
di caso, esperienze*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università Telematica Pegaso – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D'Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Juan Luis Fuentes**, Universidad Complutense Madrid (España) – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope" – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Walędzki**, University of Białystok (Poland) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra (España) – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari "Aldo Moro" – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria "Mediterranea" – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Alessia Scarinci**, Università Mercatorum – **Agnieszka Szplit**, Jan Kochanowski University of Kielce (Poland) – **Vidmantas Tūtlys**, Vytautas Magnus University (Lithuania) – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Foggia – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Comitato promotore

Coordinatori

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. "Giulio Natta", Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. "Ermanno Olmi", Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Làvoro**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. "Vittorino da Feltre", Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC "Valenza A", Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico "G. Galilei", Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico "E. Cairoli", Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo "Pordenone Centro", Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico "San Giorgio", Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, Liceo C. Cavalieri, Parabiago (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. "Martino Longhi", Viggì (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. "Amaldi", Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. "E. Fermi", Mantova – **Donato Petti**, Preside dell'Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della "Rivista Lasalliana" – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico "U. Dini", Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. "R. Massa", Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico "Leonardo da Vinci", Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. "Gallupi Collodi Bevacqua", Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. "Sandro Pertini", Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico "Gullace" Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico "G. Marinelli", Udine – **Stefania Strignano**, I.C. "G. Ungaretti", Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC "Meldola", Meldola (FO)

Redazione

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Mabel Giraldo, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.
anno XLI - ISSN: 2280-8744 - (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com - <http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2023

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, **La dispersione scolastica come prima emergenza educativa**, pp. 7-13

STUDI E RICERCHE

Dirigenza scolastica e dispersione scolastica e formativa: ricerche, progetti, proposte, studi di caso, esperienze

Roberto Ricci, **La dispersione scolastica: un concetto da approfondire**, pp. 14-33

Alessandra Priore, Antonina Minniti, **Il fenomeno della dispersione scolastica e la modificazione dei repertori pedagogici della scuola**, pp. 34-50

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti, **Dentro le storie di insuccesso formativo. La prospettiva del Dirigente Scolastico**, pp. 51-67

Araceli Martínez García Donas, **Abandono escolar prematuro en España: los centros educativos y sus estrategias para evitarlo**, pp. 68-80

Chiara Bellotti, Dalila Raccagni, **Stare bene a scuola. Il ruolo del dirigente nel 3-H Project (Head, Heart, Hand)**, pp. 81-93

Mirca Montanari, **Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo**, pp. 94-108

Alessia Bianco, **NGEU e PNRR per la prevenzione ed il contrasto alla dispersione scolastica. Uno studio comparativo**, pp. 109-127

Gennaro Balzano, Vito Balzano, **Clima, approccio e progettualità integrate per contrastare la dispersione scolastica. Un esempio di itinerario di cura per costruire comunità**, pp. 128-147

Luigi Giovanni Sermenato, **“Grazie di averci creduto!” Relazione educativa e successo scolastico**, pp. 148-162

Bartolomeo Cosenza, **Arginare il fenomeno della dispersione scolastica si può**, pp. 163-179

Francesca Latino, Francesco Tafuri, Emma Saraiello, **School Leaders and Dropout: Attitudes, Knowledge, and Strategies with at-risk high-school Students**, pp. 180-202

Davide Di Palma, **Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere**, pp. 203-217

Antonio Ascione, Ilenia Amati, **La strada dell'educazione al movimento per contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa**, pp. 218-241

Valentina Pappalardo; Donatella Rangoni, **I finanziamenti della Legge 440 destinati ai CPIA: le scelte dei dirigenti scolastici per il contrasto alla dispersione scolastica**, pp. 242-266

ESPERIENZE E CASI DI STUDIO

Paolo Bianchini, Giulia Guglielmini, **Nuovi modelli di leadership e contrasto alla dispersione: il ruolo dei DS e la metodologia del Provaci ancora Sam nel contesto territoriale di una grande città**, pp. 267-282

Charlotte Kohlloffel, Alessandro Monchietto, **How to tackle school dropout and promote inclusion: the experience of the city of Turin**, pp. 283-297

Alessandra La Marca, Ylenia Falzone, **Formazione Professionale e lotta alla dispersione scolastica: un caso di studio**, pp. 298-314

Domizia Arrigo, Domenica Maviglia, ***I volti della dispersione scolastica: uno studio di caso a Messina***, pp. 315-327

NOTE E COMMENTI*

Paola Bortoletto, ***Per un approccio sistemico: visione e proposte dell'A.N.D.I.S.***, pp. 328-337

Ornella Campo, Giorgio Cavadi, ***Strutturare modelli organizzativi per la governance preventiva della dispersione scolastica***, pp. 338-353

Stefano Stefanel, ***Agire sulla dispersione scolastica attraverso il tempo del recupero***, pp. 354-367

RELAZIONI A CONVEGNI

Evelina Scaglia, ***Fra compromesso politico e dualismo "carsico": le origini della scuola media unica in Italia***, pp. 368-378

RECENSIONI

G. Bertagna, ***Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale***, Edizioni Studium, Roma 2022, pp. 176 (Riccardo Pagano), pp. 379-382

Moosung Lee, Katina Pollock, Pierre Tulowitzki, ***How School Principals Use Their Time. Implications for School Improvement, Administration and Leadership***, Routledge, London 2021, pp. 254 (Virginia Capriotti), pp. 383-387

* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio *double blind*.

AA. VV., *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi*, Marcianum Press, Venezia 2023, pp. 168 (Paola Garbin), pp. 388-391

Donato Tramuto, *Conquistare i cuori per raggiungere gli obiettivi: la parabola dei nuovi leader*, Rizzoli, Milano 2023 (Valentina Pagliai), pp. 392-393

Tavis D. Jules, Robin Shields, Matthew A. M. Thomas, *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*, Bloomsbury Publishing, Londra 2021, pp. 500 (Alfonso Marrazzo), pp. 394-398

Alessandra La Marca, Ylenia Falzone*

Formazione Professionale e lotta alla dispersione scolastica: un caso di studio

Parole chiave: Formazione Professionale; educazione personalizzata; motivazione; sviluppo; dispersione.

In questo contributo abbiamo esplorato come si configura l'azione didattica dei docenti che operano nel Centro di Formazione Professionale (CFP), finalizzata alla lotta per la dispersione scolastica, presentando un caso di studio. La vita in un CFP è fatta di relazioni e i formatori dedicano una costante attenzione alla relazione che instaurano con gli allievi, consapevoli che su questo piano si gioca la qualità educativa dell'esperienza di formazione. Per quanto riguarda la raccolta dei dati, i riferimenti principali sono stati l'intervista narrativa focalizzata e l'intervista di gruppo. I materiali così generati consistono dunque nella trascrizione di testi narrativi, centrati sul racconto di episodi di pratica professionale. Sono stati raccolti anche altri materiali: osservazioni di alcune lezioni in aula, materiali elaborati dai docenti, esempi di unità di apprendimento, testi e materiali messi a disposizione dall'Associazione Centro ELIS scuola alberghiera di Palermo. Questi materiali non sono stati fatti oggetto di un'analisi sistematica, ma sono stati preziosi come sfondo su cui collocare i racconti dei partecipanti e dunque hanno contribuito ad una migliore comprensione delle pratiche stesse messe in atto contro la dispersione.

Keywords: Professional Training; Personalized Education; Motivation; Personal Development; School Dropout.

The study explores how the teaching activities of the Center for Professional Training (CFP) instructors (CFP) are structured to decrease school dropout. Life within a CFP revolves around relationships, and trainers consistently prioritize the relationships they establish with students, recognizing that the educational quality of the training experience hinges on this aspect. Concerning data collection, the primary references were focused narrative interviews and group interviews. The materials thus generated consist of transcriptions of narrative texts focused on episodes of professional practice. Additionally, other materials were gathered, including observations of classroom lessons, materials developed by instructors, examples of learning units, texts, and materials provided by the ELIS Association - Hotel School in Palermo. These materials were not subject to systematic analysis but proved invaluable as a backdrop against which to contextualize participants' narratives,

* Alessandra La Marca è professore ordinario di Didattica presso l'Università degli Studi di Palermo - Ylenia Falzone è dottoranda in *Health Promotion and Cognitive Sciences*, Università degli Studi di Palermo. Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 1 e 2; Y. Falzone i paragrafi 3, 4 e 5.

contributing to a better understanding of the practices implemented to combat dropout rates.

1. Introduzione

Sono quasi 12 milioni gli italiani che non si sono mai iscritti alla scuola superiore e quasi quattro milioni l'hanno abbandonata senza arrivare al diploma: il tasso di dispersione scolastica è del 13,1%, pari a circa 543 mila giovani, e questo fenomeno è collegato direttamente al numero dei Neet, ovvero quelle persone che non studiano, non lavorano e non fanno formazione, giovani che sono stati mal orientati e che hanno bisogno di qualcuno che possa intercettarli e aiutarli ad entrare in percorsi di formazione professionale che li portino ad essere uomini e professionisti di qualità¹.

I sistemi di istruzione e formazione professionale (leFP) possono svolgere un ruolo importante nel contrastare l'insuccesso scolastico. Nei programmi di leFP, l'integrazione tra istruzione e formazione crea un ambiente in cui gli studenti possono scoprire vie di successo. Questo è reso possibile da un approccio pratico e mirato allo sviluppo delle competenze necessarie per le varie carriere. Questi programmi forniscono agli studenti abilità pratiche e competenze che sono direttamente applicabili sul posto di lavoro, aumentando le loro opportunità di successo professionale. Inoltre, questo tipo di formazione può anche aiutare a motivare gli studenti, poiché vedono una connessione più chiara tra ciò che imparano e le loro future carriere.

In questo contributo abbiamo voluto esplorare come si configura l'azione didattica dei docenti che operano in un Centro di Formazione Professionale (CFP), finalizzata alla lotta per la dispersione scolastica, presentando un Caso di Studio.

La didattica che il contributo mette a fuoco è "al lavoro" in molteplici sensi: lo è innanzitutto in quanto azione di insegnamento che valorizza l'esperienza lavorativa come fonte di apprendimenti rilevanti e significativi; lo è poi come pratica rappresentata nel vivo del suo svolgersi, "al lavoro" appunto.

Le pratiche che la presente ricerca analizza sono quelle di formatori e formatrici che operano nell'associazione centro ELIS scuola alberghiera di Palermo che permette di ottenere il titolo di Qualifica Professionale (EQF3) in "Operatore della Ristorazione" e il Diploma di Tecnico di Cucina (EQF4).

¹ S.D. Grillo, *Giovani verso il futuro: formazione e lavoro nella società in trasformazione*, INAPP, 2023.

È un percorso di studi dedicato a giovani tra i 14 e i 17 anni con passione per il mondo della cucina e dell'enogastronomia.

L'esperienza lavorativa - sia quella dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, sia quella degli allievi del percorso di Istruzione e formazione professionale - si può dunque configurare come luogo pregno di saperi e generativo di conoscenze sempre nuove.

Ciò che la ricerca mette in evidenza, sia dal punto di vista metodologico che dal punto di vista dei risultati, assume però un valore che va ben oltre le realtà indagate, perché illumina la possibilità di accompagnare riflessivamente l'esperienza del lavoro e di allargare il concetto di formazione professionale alla formazione personale dei soggetti in essa coinvolti.

Nella raccolta delle narrazioni, che qui, per ovvi motivi, non è possibile riportare, si possono gustare i racconti nella loro integralità; per esigenze di analisi, nel testo che segue, i racconti sono stati spesso "frammentati" e inseriti nella trama di una sorta di teoria locale della progettazione, che tenta di rendere esplicito il sapere pratico in ordine alla progettazione sviluppato dai formatori che hanno partecipato alla ricerca.

Sul versante della formazione, si è potuta così rilevare la valenza euristica che assumono le pratiche. Sul versante della ricerca, si è potuta rilevare la valenza formativa di un approccio partecipativo.

2. Il contesto: la Scuola Alberghiera ELIS di Palermo

L'Associazione Centro ELIS scuola alberghiera di Palermo forma professionisti in un settore centrale dell'economia italiana e simbolo mondiale del Made in Italy. La preparazione tecnica assicura tutte le competenze necessarie a inserirsi professionalmente in contesti di piccole, medie e grandi dimensioni, nell'ambito della ristorazione e della ricettività alberghiera. L'attenzione a stimolare lo sviluppo della personalità e delle capacità progettuali aiuta gli studenti a lanciarsi nella carriera con obiettivi chiari e di ampio respiro.

Al termine del percorso, gli allievi possono trovare impiego presso strutture ricettive, navi da crociera, ristoranti, nell'ambito della fornitura di pasti preparati (catering per eventi) e banqueting, sia in Italia che all'estero.

Caratteristica distintiva del metodo didattico è l'attenzione a trasmettere conoscenze tra loro, integrate attraverso un approccio multidisciplinare ai contenuti del programma.

Il programma si articola in quattro anni, composti da un biennio finalizzato all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e un biennio dedicato al conseguimento dei titoli, con focus su cucina e pasticceria.

Il programma didattico comprende tutte le attività previste dalle Linee Guida Regionali Vigenti e la corrispondenza al Repertorio delle qualificazioni, per consentire l'acquisizione degli standard minimi delle competenze tecnico professionali.

La formazione è dedicata anche agli aspetti igienico-sanitari e normativi che regolano il settore e fornisce le conoscenze economiche e gestionali necessarie per l'allocazione efficiente delle risorse, la gestione di personale e contratti, lo sviluppo di progetti imprenditoriali. Rientra in tali competenze anche l'efficace utilizzo di mezzi di comunicazione per la presentazione e descrizione dei prodotti.

La promozione di competenze trasversali mira a sviluppare la personalità dal punto di vista relazionale (lavoro di squadra e rapporto con il cliente), cognitivo e motivazionale, ma anche a promuovere le potenzialità imprenditoriali, stimolando le capacità realizzative, ovvero la propensione a organizzare e progettare non solo in funzione di necessità immediate, ma anche di obiettivi professionali a medio e lungo termine.

La vita nella scuola è fatta di relazioni, di adulti e giovani che interagiscono tra loro. Per poter lavorare in modo armonico e godere di un'atmosfera che favorisca l'apprendimento e la collaborazione, i formatori che sono stati intervistati considerano importante ricorrere ad una serie di dispositivi e strategie che, del resto, risultano abbastanza diffusi nel contesto dei CFP:

- progettazione che procede per canovacci o scenari di azione aperti a ciò che succede,
- la progettazione che si concentra sulla predisposizione di esperienze significative siano queste specifiche consegne di lavoro o complessi ambienti laboratoriali.

La Scuola garantisce infatti una forte componente di attività pratiche e laboratoriali, sia presso le strutture didattiche interne alla scuola (laboratorio di cucina e pasticceria), che attraverso stage stipulati tramite convenzioni con le aziende del territorio.

Dato che la formazione professionale non si esaurisce nell'insegnamento sistematico disciplinare, è necessario il riferimento costantemente al campo dell'orientamento. Questo comprende lo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi, che contribuiscono a sviluppare la capacità decisionale come pure gli abiti che rendono efficace la vita. Tutti questi

elementi devono essere ugualmente integrati nel percorso verso una finalità comune a tutti gli atti educativi².

Gli allievi sono affiancati da un tutor che li supporta dal punto di vista didattico e relazionale: nella pianificazione e organizzazione dello studio o nella rimozione di ostacoli sociali legati al lavoro di gruppo e a difficoltà realizzative in attività di laboratorio, creando così le condizioni ottimali per favorire e attuare un buon processo di apprendimento.

Inoltre, tutta l'educazione impartita assume una valenza orientativa, nel senso che bisognerà elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti rilevanti – interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze, competenze della persona e esigenze del mondo produttivo - si chiariscono piano piano al giovane e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le funzionalità che liberamente intende conseguire.

3. La personalizzazione didattica per la lotta all'insuccesso scolastico

Una pratica diffusa, a supporto della progettazione didattica, risulta essere la didattica personalizzata.

La personalizzazione didattica può essere un potente strumento per affrontare l'insuccesso scolastico perché consente agli educatori di identificare le esigenze uniche di ciascun studente e di adattare il percorso di apprendimento in base a tali esigenze. Gli studenti possono ricevere supporto mirato per colmare le lacune.

Per quanto concerne il coinvolgimento degli studenti, consente loro di avere un certo grado di controllo sul proprio apprendimento per stimolare la motivazione. Quando gli studenti vedono il significato e la rilevanza di ciò che stanno imparando, sono più propensi a impegnarsi attivamente³.

La personalizzazione permette agli educatori di utilizzare una varietà di approcci di insegnamento, compresi metodi visivi, uditivi o pratici, per adattarsi alle preferenze di apprendimento degli studenti. Ciò può aiutare gli studenti a superare le sfide associate a stili di apprendimento diversi⁴.

Con la personalizzazione, è possibile monitorare da vicino il progresso degli studenti e intervenire tempestivamente se si riscontrano difficoltà. Questa prontezza nell'offrire supporto può aiutare a prevenire o affrontare l'insuccesso scolastico prima che diventi un problema serio.

La personalizzazione può anche includere l'offerta di supporto sociale ed emotivo agli studenti che ne hanno bisogno. Ciò può aiutare a mitigare le

²V. García Hoz, *Gli obiettivi dell'educazione*, in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003, p.44.

³ J.W. Keefe, J.M. Jenkins, *Personalized instruction: Changing classroom practice*, Eye on Education, 2000.

⁴ A. La Marca, A. Marzano, (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, in «Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022», Pensa MultiMedia, Lecce 2022.

sfide personali o emotive che possono contribuire all'insuccesso scolastico.

Il sistema dell'educazione personalizzata si distingue dai metodi didattici individualizzati perché è capace di dare un senso unitario a tutti i possibili aspetti della vita umana. Mediante questo sistema educativo si sollecita il processo con il quale si attualizzano le potenzialità personali di ogni studente; la personalizzazione diventa così il processo attraverso cui si manifesta la personalità, la strada per far giungere ogni studente all'acquisizione del suo peculiare modo di essere⁵.

L'integrazione degli insegnamenti è una delle manifestazioni, forse la prima, della necessaria integrazione di tutti gli elementi educativi in un processo unitario⁶. L'unità della formazione è, a sua volta, la proiezione di una realtà più profonda, l'unità di vita, indispensabile in ogni esistenza umana se essa deve raggiungere una realtà autentica e non fermarsi a un insieme di atti incoerenti, e anche contrari che, invece di costruire, distruggono l'esistenza dell'uomo.

La personalizzazione educativa, e quindi il principio della centralità dello studente, ribalta il tradizionale modo di fare didattica spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento⁷.

La visione di personalizzazione dei processi di apprendimento proposta da Víctor García Hoz a cui facciamo riferimento consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dello studente stesso⁸.

La ragione più profonda dell'educazione personalizzata nasce dalla considerazione dell'uomo come persona, del suo carattere di soggetto attivo di fronte a un mondo di realtà oggettive, rispetto al quale occupa un piano di superiore dignità e la cui vita è pienamente umana, autentica, solo con l'esercizio della libertà.

Personalizzare ha il suo più profondo significato nel rendere lo studente autonomo e responsabile di co-progettare il proprio apprendimento, ciò coinvolge sia la dimensione didattica della relazione tra docente e studente, sia quella dell'organizzazione dei servizi e delle strutture di supporto all'apprendimento⁹.

⁵ A. La Marca, E. Gulbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

⁶ M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?*, L'Harmattan, Paris 2012.

⁷ A. La Marca (a cura di) *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Roma, Armando 2005, pp. 14-15.

⁸ V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola 2005, p. 27.

⁹ N. Li, *Approaches to learning: Literature review*, International Baccalaureate Organization, 2012.

L'apprendimento personalizzato avviene quando ognuno di noi diviene padrone del proprio apprendimento e perché questo possa verificarsi docenti e studenti devono cambiare il proprio ruolo.

Il docente deve diventare un partner per gli studenti, deve coinvolgerli nel progettare le lezioni e nel costruire ambienti d'apprendimento. Lo studente deve capire come apprendere nel migliore dei modi, poi deve acquisire le abilità per scegliere e usare gli strumenti che aumentano le proprie possibilità. Quando gli studenti riusciranno a combinare queste abilità e strumenti con le strategie per supportare il loro apprendimento saranno autodiretti e coscienti del proprio apprendimento¹⁰.

Gli abiti che rendono efficace la vita, devono essere ugualmente integrati nel percorso verso una finalità comune a tutti gli atti educativi¹¹.

Le ricerche hanno evidenziato in particolare che una valutazione formativa consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente¹². Si tratta di una valutazione che accompagna i processi di apprendimento in itinere, attraverso una condivisione dei traguardi da raggiungere, un monitoraggio costante della produzione dello studente¹³. Tale valutazione si avvale dell'uso sistematico di feedback proattivi e corresponsabilizza gli studenti nel processo di apprendimento e accertamento della qualità degli esiti, anche attraverso strategie di *peer evaluation* ed esperienze di autovalutazione¹⁴. In particolare, molti studi anglofoni si sono soffermati sul ruolo del feedback nel migliorare le prestazioni degli studenti¹⁵.

4. La raccolta e l'analisi delle pratiche

La raccolta di pratiche didattiche efficaci può essere un processo prezioso per gli educatori desiderosi di migliorare le loro abilità e l'esperienza di apprendimento degli studenti.

Nella raccolta e nell'analisi delle pratiche educative i ricercatori usano diverse tecniche¹⁶.

¹⁰ B. Bray, K. Mc.Claskey, *Step-by-step Guide to Personalized Learning*, «Learning & Leading with Technology», Vol.40 No.7, 2013, pp.12-19.

¹¹ V. García Hoz, *Gli obiettivi dell'educazione*, in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003, p.44.

¹² C. Coggi, P. Ricchiardi, *Developing effective teaching in Higher Education*, «Form@re», Vol.18 No1, 2018, pp. 23-38.

¹³ S. Bloxham, P. Boyd, *Developing effective assessment in higher education*, McGraw-Hill, New York 2007.

¹⁴ G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.

¹⁵ P. Black, D. William, *Developing the Theory of Formative Assessment*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», 21, 2009, pp. 5-31.

¹⁶ G. Kelchtermans, *Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte*, «Recherche et Formation», 36, 2001, pp. 43-67.; E. Nigris, *Scrittura, formazione e pratiche didattiche*, «QdS. Quaderni di Didattica della Scrittura», 11, 2009, pp. 97-119.; C. Laneve, *Scrittura e pratica*

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, i riferimenti principali sono stati l'intervista narrativa focalizzata¹⁷ e l'intervista di gruppo, appositamente sviluppata come adattamento della tecnica del Focus Group¹⁸, che ha permesso una preliminare riflessione individuale ed una successiva raccolta dei racconti condivisi in gruppo. I materiali così generati consistono dunque nella trascrizione di testi narrativi, centrati sul racconto di episodi di pratica professionale.

Integrativamente sono stati raccolti anche altri materiali: note di campo sulle osservazioni etnografiche di alcune lezioni in aula, materiali elaborati dai docenti, esempi di unità di apprendimento, testi e materiali messi a disposizione dalla Associazione Centro ELIS – scuola Alberghiera di Palermo.

Lo scopo principale perseguito nella nostra ricerca è quello di descrivere come gli insegnanti insegnano.

Le pratiche raccolte e analizzate ci hanno permesso di individuare gli obiettivi specifici dell'azione didattica dei docenti e di evidenziare quali sono i principali aspetti della formazione professionale che permettono di ridurre la dispersione scolastica.

Abbiamo chiesto pertanto ai docenti/formatori di spiegare come è stata condotta l'azione didattica. Quali strategie didattiche sono state utilizzate e quali risorse sono state impiegate.

Abbiamo incoraggiato i docenti a partecipare alla ricerca attivamente rendendoli consapevoli della possibilità migliorare il loro sviluppo professionale mediante una riflessione costante e attenta sulla loro pratica per un rinnovamento graduale del loro insegnamento.

I materiali non sono stati fatti oggetto di un'analisi sistematica, ma sono stati preziosi come sfondo su cui collocare i racconti dei partecipanti e dunque hanno contribuito ad una migliore comprensione delle pratiche stesse messe in atto contro la dispersione. È stato infatti possibile far produrre ai docenti i testi narrativi che sono stati poi assunti come dati da analizzare, far partecipare i soggetti alle varie azioni di analisi, coinvolgerli nella validazione dei report e nel confronto intersoggettivo sui risultati, stimolandoli ad una continua riflessione sui processi.

L'analisi dei racconti di insegnanti-formatori ci rivela che la progettazione non si riferisce solo a quel momento in cui ci si mette a tavolino e si pensa a cosa fare durante la lezione del giorno dopo. Tanto meno si limita alla compilazione di una scheda progettuale. Anzi talvolta, la stesura del documento di progettazione, che viene magari richiesto in formato

educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento, Erickson, Trento, 2009.; C. Laneve, S. Agrati, C. Gemma, *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009.

¹⁷ R. Bichi, *L'intervista biografica. Una proposta*, Vita e pensiero, Milano 2002.

¹⁸ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 221-248.

standardizzato dalle procedure di qualità dell'ente (e che spesso viene realizzato in una logica di puro adempimento), e la progettazione vera e propria dell'attività didattica seguono logiche che hanno poco in comune. Qui di seguito cerchiamo di dar voce alle varie strategie di pensiero – e ai relativi dispositivi – che accompagnano la concreta azione progettuale dei formatori che hanno partecipato al percorso.

4.1 Analisi dei fabbisogni formativi

Dai dati analizzati sono emerse alcune caratteristiche della formazione professionale, alcuni elementi chiave, in particolare: l'argomento che si intende affrontare, le caratteristiche del gruppo classe con cui si lavora (numero, presenza di soggetti con particolari difficoltà, livelli di conoscenza...), le risorse e i tempi a disposizione:

«...prima di progettare una lezione [...], prendo in considerazione alcuni elementi importanti: il tempo a disposizione [...], il livello di conoscenza generale della classe, il programma... (AC)»;

«...(considero) l'argomento che voglio affrontare, il gruppo classe (quanti ragazzi hanno difficoltà certificate), il tempo a disposizione... (AD)».

Nella riflessione dei formatori, l'attenzione a soggetti in apprendimento particolarmente “sfidanti”, di cui la formazione professionale è spesso ricca, assume una netta centralità.

L'efficace contrasto all'abbandono scolastico si realizza attraverso un approccio di apprendimento personalizzato, che offre opportunità coinvolgenti e di alta qualità, capaci di adattarsi alle diverse esigenze degli studenti. Questo comprende la flessibilità nei tempi e nei ritmi, insieme a una gamma di ambienti forniti di supporti e servizi su misura. Oltre all'acquisizione di conoscenze, è essenziale promuovere la costruzione individuale di strategie di apprendimento e di azione.

Questo metodo non solo aiuta a affrontare, analizzare e risolvere le sfide legate alla complessità della vita sociale, educativa e lavorativa, ma enfatizza anche il concetto di responsabilità come parte integrante del processo didattico. L'obiettivo è promuovere atteggiamenti attivi, costruttivi e propositivi. In questo contesto, la responsabilità non è soltanto il risultato del percorso formativo, ma rappresenta una dimensione fondamentale dell'azione didattica. Quest'ultima mira a motivare la partecipazione attiva nei contesti di apprendimento, stimolando gli studenti a investire nell'acquisizione di competenze lungo

l'intero arco della vita. Da qui la ricerca di metodi che possano suscitare interesse e coinvolgimento e una serie molto articolata di domande che sembrano poter funzionare come una sorta di check-list per progettare:

...le domande che mi pongo per progettare [...] sono: come stimolare l'interesse dei miei allievi? Come far comprendere loro che l'argomento è importante per la professione e motivarli all'apprendimento? Come collegarmi alle conoscenze già in loro possesso e creare un legame con le nuove nozioni? Quale metodo usare per rendere il tutto piacevole e facilitare quindi l'apprendimento? Come presentare la lezione per riuscire a coinvolgere tutti? (AD);

...quando progetto, le prime considerazioni che faccio sono [...]: che tipo di alunni ho davanti? Che conoscenze pregresse hanno in materia? Quanto tempo ho a disposizione? Come farli interagire e quindi rendere dinamica la lezione? Come stimolare il gruppo classe? Che tipo di supporti posso utilizzare per una migliore comprensione dell'argomento? (AB);

...quando devo progettare [...] non penso solo a ciò che è previsto nel piano di lavoro, bensì al modo: con quali metodi/strumenti, con questi alunni, posso far apprendere quelle conoscenze e abilità che permetteranno loro di affrontare la realtà lavorativa? [...] (AF).

Personalizzare l'apprendimento significa che gli studenti progrediscono ad un ritmo che si adatta alle loro esigenze e migliora con il loro successo. Essi costruiscono sui loro punti di forza e sui loro risultati, perseguono le loro passioni e i loro interessi e imparano in modo coerente con i loro stili di apprendimento; le barriere sono ridotte per consentire orari più flessibili d'insegnamento; gli studenti hanno accesso ad una maggiore varietà di esperienze che includono ed estendono quelle imposte dall'istruzione tradizionale e beneficiano di un maggiore coinvolgimento della comunità scientifica.

Le attività didattiche sono utilizzate per arricchire le esperienze di apprendimento e consentire agli studenti di applicarle in contesti di vita reale.

...chi sono gli allievi del secondo anno che compongono la sala-bar di quest'anno? Come posso avere delle informazioni riguardo a loro? Che cosa hanno fatto l'anno scorso? Quali competenze hanno già acquisito? Cosa devono imparare per essere efficaci sul lavoro? Quali sono gli argomenti da trattare? Come posso fare per stimolare interesse in loro? Quali [...] piatti

prepareranno in cucina? A cosa devo dare veramente importanza? Quanto tempo ho a disposizione? Quali attrezzature ho a disposizione? Quali risorse? Quali strumenti? Quali metodi posso utilizzare? A quali rischi vado incontro? Come posso evitarli o superarli? Come potrò sapere se sono stato efficace o no? (AG);

...quali argomenti e/o compiti vanno individuati ed affrontati [...]? Come vanno sviluppati? Come far sì che la lezione risulti accattivante, dall'inizio alla fine? Quali strategie usare? Come e quando creare interesse? Come predisporre il setting d'aula? Come gestire la tempistica degli interventi e delle azioni? Come e quando inserire dei momenti di scarico, di riflessione libera e/o guidata? Come predisporre [...] azioni di recupero [...]? Come prendere nota delle riflessioni sullo svolgimento della lezione [...]? Come e dove intervenire per apportare eventuali miglioramenti [...]? (AH).

Abbiamo verificato che per l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, pertanto, il docente non può limitarsi a prestare attenzione solo agli aspetti intellettuali ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, compresa la dimensione affettiva.

4.2 Predisposizione dell'ambiente

Dopo aver considerato attentamente la tipologia di ragazzi con cui avrà a che fare, il formatore dedica particolare cura alla predisposizione dell'ambiente e delle consegne di lavoro (apertura, smontaggio e rimontaggio di motori ed altri pezzi meccanici). Il suo ruolo è quello di fornire qualche indicazione essenziale, di stimolare, di prestare attenzione alle condizioni di lavoro, di osservare l'andamento, le difficoltà che nascono nell'affrontare il compito e nelle relazioni. Interviene solo su richiesta. Non è un caso che l'esplicitazione degli obiettivi formativi sia collocata alla fine del racconto, quasi come se nascesse da un ritorno riflessivo sui potenziali di apprendimento insiti nell'attività laboratoriale. È ancora un docente a descrivere dettagliatamente le azioni che questo tipo di progettazione comporta:

...un formatore [...] spende molto del suo tempo nel preparare i materiali, organizzare il laboratorio (spesso mi trovo con 15 alunni che devono fare pratica su 2 o 3 auto in laboratorio), organizzare quindi gli spazi (tutti gli allievi devono avere la possibilità di esercitarsi), preparare le attrezzature, riordinare, controllare gli utensili, prevenire infortuni, ecc. Solamente svolgendo queste attività, le lezioni sono produttive sotto l'aspetto della pratica e [...] gli allievi possono imparare facendo, lavorando, sbagliando, rompendo, esercitandosi, vedendomi all'opera [...] (AI).

Alcuni docenti preferiscono disegnare in modo preciso e definito il percorso che intendono seguire. In questi casi, gli obiettivi vengono generalmente articolati per livelli (obiettivo primario, secondario o generale, specifico...), vengono definiti i prerequisiti necessari per lo svolgimento dell'attività e l'attività stessa viene descritta dettagliatamente, in tutte le sue fasi.

Le consegne significative non sono tanto i classici "esercizi" che, come qualcuno sottolineava, rischiano di essere percepiti come poco autentici, perché assumono una validità solo all'interno delle quattro pareti dell'aula scolastica e non una validità per la vita¹⁹.

Le consegne a cui si ricorre più spesso sono quelle proprie della professione lavorativa. I compiti professionali rappresentano per definizione compiti "autentici", perché vicini a quei compiti che gli allievi potrebbero incontrare in un reale contesto lavorativo. Riportiamo qui di seguito alcuni esempi dei compiti professionali di cui raccontano i nostri formatori.

Sono varie le occasioni in cui l'autoapprendimento è facilitato dalla creazione di opportunità ed esperienze che incoraggiano la motivazione dello studente, la curiosità, l'autostima, l'indipendenza, ed è basata sulla comprensione dei propri interessi e del valore dell'apprendimento.

I formatori raccontano che, prima di scegliere l'argomento di una lezione o di una unità di lavoro, trovano utile considerare vari elementi, tra cui appunto le annotazioni prese durante o al termine delle lezioni precedenti. Ecco due brani tratti il primo dal racconto di un insegnante di informatica e il secondo dal racconto di un insegnante di elettrotecnica:

...prima di scegliere l'argomento della prossima lezione, guardo il programma previsto per quest'anno e provo a delineare la distribuzione dei

¹⁹ J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by Design Professional Development Workbook*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311, 2004.

vari argomenti nel tempo... cerco di focalizzare il profilo degli allievi, torno a guardare il programma didattico e penso alla durata della lezione [...] (AD); ...la progettazione di una lezione avviene quasi sempre il giorno prima (solitamente la sera): apro il registro personale e leggo l'argomento affrontato nella lezione precedente; nello stesso tempo, apro l'agenda, dove scrivo, oltre ai miei impegni, anche i punti critici delle lezioni [...] e pianifico la lezione successiva [...]. (AL).

Molti formatori, quando progettano, si chiedono come organizzare quel particolare ambiente di apprendimento che è il laboratorio professionale; anzi, l'azione del progettare, più che con la stesura di un documento, si identifica in questo caso proprio con la predisposizione fisica dell'ambiente di laboratorio. Il pensiero progettuale diventa pensiero agito, pensiero manuale. La predisposizione di ambienti come il laboratorio si configura prevalentemente come allestimento di un problema professionale, in un contesto simile a quello reale, e come predisposizione di un sostegno da offrire agli allievi nella loro attività di analisi del problema professionale e di ricerca di soluzioni.

A volte, emerge dai focus group, che il timore del condizionamento affettivo porta gli educatori a guardare con una certa diffidenza il tema dell'affettività.

4.3 Individuazione del compito di realtà

Nei percorsi per cuochi, il “compito” per eccellenza è la realizzazione di un piatto e la gestione del servizio di ristorazione. Anche la composizione di un menù può trasformarsi in un compito significativo:

...dopo aver dato varie dimostrazioni delle diverse tecniche, divido i ragazzi in sottogruppi [...] di 6 alunni per ogni reparto (cucina centrale, cucina fredda e pasticceria) e assegno loro il compito da svolgere (nel nostro caso il menù). In questo modo, ogni ragazzo è libero di esprimersi con sue creazioni. Lasciando che gli alunni presentino i piatti con decorazioni a loro piacere, è più facile far loro sviluppare la fantasia [...]. Quando possibile, creo delle schede o dei lucidi con il riassunto di quello che hanno visto e provato a fare. Alla fine della lezione, propongo un feedback giornaliero: mi preparo una scheda con poche ma mirate domande per rendermi conto dove sia il caso di reintervenire. A fine scheda, ho messo due faccine, una triste e una sorridente: una è il segno di “obiettivo raggiunto”, l'altra di “obiettivo da migliorare”. Ritengo poi molto importante gratificare un compito ben eseguito, in modo da far aumentare l'autostima del ragazzo... (AB).

In questo tipo di corsi, il laboratorio rappresenta un contesto di lavoro molto simile a quello che si incontra nelle realtà lavorative e i compiti o consegne sono le stesse. Essenziali diventano, da una parte, l'accompagnamento e il monitoraggio da parte del docente, dall'altra, la gestione dei feedback positivi che agiscono in senso potenziante. Il buffet può essere un buon esempio di compito autentico anche la realizzazione di un buffet:

...ho disegnato in scala il buffet che dovevano utilizzare per il servizio; a questo punto, ho invitato un ragazzo ad individuare dove avrebbe collocato le attrezzature, tenendo conto però di una regola importante da rispettare: per dare la possibilità agli ospiti di vedere cosa c'è e cosa succede al buffet, i camerieri che servono ai tavoli non possono intralciare la visuale. L'allievo ha disegnato la predisposizione delle attrezzature e io ho chiesto alla classe se era d'accordo sul disegno presentato: solo 2 su 11 hanno risposto di sì. Ho chiesto al gruppo perché non erano d'accordo e, a turno, hanno esposto le loro ragioni; erano tutte spiegazioni valide, che rispettavano il vincolo e la regola che ci eravamo prefissati. Dopo una serie di ragionamenti, che facevano tra di loro, tutti, compresi i due allievi che erano d'accordo, hanno deciso sul da farsi e quindi l'operazione successiva è stata quella di costruire il piano di lavoro del buffet in base alle indicazioni condivise dal gruppo. Così abbiamo aperto le porte del ristorante e i nostri clienti hanno potuto degustare gli squisiti piatti realizzati dai ragazzi di cucina. Contemporaneamente abbiamo potuto "sfruttare" la loro presenza per mettere in pratica gli argomenti affrontati [...] (AG).

Anche qui, la consegna non comporta semplicemente la realizzazione del lavoro ma prevede sempre momenti riflessivi individuali e di gruppo. È emerso che i formatori dedicano una costante attenzione alla relazione che instaurano con gli allievi, consapevoli che su questo piano si gioca la qualità educativa dell'esperienza di formazione. Inoltre, nel contesto del CFP, in cui i saperi tecnico-professionali, agli occhi dei ragazzi, sono spesso considerati più preziosi rispetto ai saperi culturali, acquisiti in aula, è fondamentale sottolineare che il compito educativo degli insegnanti si basa principalmente sulla loro capacità relazionale. La disponibilità al dialogo e l'abilità nel gestire positivamente i conflitti diventano gli elementi chiave su cui i docenti fondano la propria autorevolezza. Questo non solo contribuisce a costruire un ambiente di apprendimento stimolante, ma evidenzia anche l'importanza dei saperi culturali, promuovendo la consapevolezza che essi sono altrettanto

cruciali quanto le competenze tecniche e professionali apprese in laboratorio. In tal modo, gli insegnanti favoriscono la comprensione dell'importanza globale della conoscenza, incoraggiando gli studenti a accettare con soddisfazione sia la sfida che il piacere intrinseci ad ogni percorso di apprendimento.

La particolare tipologia di utenza “educa” i formatori ad una spiccata attenzione relazionale. Allo stesso modo, orienta ad un particolare approccio metodologico nel gestire la lezione, che aiuti gli allievi a trovare senso in ciò che viene loro proposto.

Ai docenti si richiede di possedere le competenze necessarie per essere in grado di organizzare il curricolo in una sequenza logica di unità contenutistiche in funzione dei meccanismi psicologici.

Agli insegnanti si richiede, inoltre, di dimostrare responsabilità sociali, comprensione, rispetto e collaborazione con i genitori, gli altri insegnanti e il personale non docente.

Ad ogni docente si richiede in aggiunta di possedere le competenze necessarie per sviluppare il curricolo. Egli deve essere in grado di organizzarlo in una sequenza logica di unità contenutistiche, in funzione dei meccanismi psicologici di apprendimento dell'educando e in modo da comprendere anche l'esperienza extrascolastica.

5. Conclusioni

Dalla raccolta delle pratiche didattiche emerge che la formazione professionale può svolgere un ruolo cruciale nella prevenzione dell'abbandono scolastico. Ecco alcune ragioni:

1. La formazione professionale fornisce agli studenti competenze pratiche e specifiche per il settore, rendendo il loro apprendimento più concreto e direttamente applicabile alla vita reale. Questa rilevanza può mantenere gli studenti interessati e motivati a rimanere a scuola.
2. La formazione professionale offre agli studenti una gamma più ampia di opzioni educative. Chi ha difficoltà con l'approccio tradizionale alla scuola può trovare una migliore adattabilità in programmi di formazione professionale su misura per le loro abilità e interessi.
3. I programmi di formazione professionale, come si è detto, includono tirocini o esperienze lavorative, consentendo agli studenti di ottenere esperienze dirette nel campo in cui sono interessati. Questa esposizione precoce al mondo del lavoro può aumentare la loro motivazione a terminare gli studi.
4. Gli studenti che completano programmi di formazione professionale spesso acquisiscono competenze che sono richieste dal mercato del

lavoro, migliorando le loro possibilità di trovare un lavoro stabile dopo la scuola. Questo può essere un incentivo significativo per rimanere a scuola. Tuttavia, è importante notare che la formazione professionale non è la soluzione giusta per tutti. È fondamentale che ci siano opzioni educative variegate per soddisfare le diverse esigenze degli studenti e che gli educatori lavorino per identificare e supportare gli studenti a rischio di abbandono scolastico, indipendentemente dal percorso educativo che scelgono.

Bibliografia

- Altet A., Bru M., Blanchard-Laville C., *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?*, L'Harmattan, Paris 2012.
- Bertagna G., *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004;
- Bichi R., *L'intervista biografica. Una proposta*, Vita e pensiero, Milano 2002.
- Black P., Wiliam D., *Developing the Theory of Formative Assessment*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», vol. XXI, 2009, pp. 5-31.
- Bloxham S., Boyd P., *Developing effective assessment in higher education*, McGraw-Hill, New York 2007.
- Bray B., McClaskey K., *A Step-by-step Guide to Personalized Learning*, «Learning & Leading with Technology» Vol XL, N.7, 2013, pp.12-19.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Developing effective teaching in Higher Education*, «Form@re», Vol.18 No1, 2018, pp. 23-38.
- García Hoz V., *Gli obiettivi dell'educazione*, in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 2003, p.44.
- García Hoz V., *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola, 2005, p. 27.
- Grillo S.D., *Giovani verso il futuro: formazione e lavoro nella società in trasformazione*, INAPP, 2023.
- Keefe J.W., Jenkins J.M., *Personalized instruction: Changing classroom practice*, Eye on Education, 2000.
- Kelchtermans G., *Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte*, «Recherche et Formation», vol.36, 2001, pp. 43-67.
- La Marca A. (a cura di) *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando, Roma 2005, pp. 14-15.
- La Marca A., Gulbay E., *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- La Marca A., Marzano A., (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, in «Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022», Pensa MultiMedia, Lecce 2022.
- Laneve C., Agrati S., Gemma C., *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*, La Scuola, Brescia 2009.
- Laneve C., *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009.

- Li N., *Approaches to learning: Literature review*, International Baccalaureate Organization, 2012.
- McTighe J., Wiggins G., *Understanding by Design Professional Development Workbook*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311, 2004.
- Nigris E., *Scrittura, formazione e pratiche didattiche*, «QdS. Quaderni di Didattica della Scrittura», vol. 11, 2009, pp. 97-119.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 221-248.