



# Strumenti\_8

Strategie d'intervento psico-pedagogiche per la promozione del successo scolastico.

*I risultati di una ricerca azione al Rione Sanità*

A cura di: Daniela Pavoncello

ISSN 2037-2582

collana [strumenti isfol](#) | numero [2010/8 - novembre](#) | [www.isfol.it](http://www.isfol.it) conoscenza

|



*L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è stato istituito con DPR n. 478 del 30 giugno 1973, e riconosciuto Ente di ricerca nel 1999 ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. L'Istituto opera nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione ed al miglioramento delle risorse umane. L'Isfol svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione, consulenza e assistenza tecnica. Fornisce un supporto tecnico-scientifico al Ministero del lavoro, ad altri Ministeri, al Parlamento, alle Regioni e Province autonome, agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali, pubbliche e private, sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del mercato del lavoro e dell'inclusione sociale. Fa parte del Sistema Statistico Nazionale. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme – Programma settoriale Leonardo da Vinci.*

Presidente: Sergio Trevisanato

Direttore: Aviana Bulgarelli

Riferimenti:

Via G. B. Morgagni, 33

00161 Roma

Tel. +39.06445901

web: [www.isfol.it](http://www.isfol.it)

La Collana Strumenti Isfol è curata da Claudio Bensi  
Responsabile Servizio comunicazione web e  
multimediale.

**Redazione editoriale:**

Federica Carboni, Paola Piras, Costanza Romano, Aurelia Tirelli, Matilde Tobia

**Contatti:** [editoriadigitale@isfol.it](mailto:editoriadigitale@isfol.it)

*Strumenti Isfol è la collana elettronica che raccoglie tutti i contributi che l'Isfol realizza con specifiche finalità operative, come strumentazione a disposizione degli operatori e dei non-specialisti, anche nell'ambito di committenze esterne vincolanti.*

*La collana ha l'obiettivo di rendere disponibili non solo particolari elaborati teorici per la comunità scientifica ma anche una vasta tipologia di prodotti (quali kit, manuali, dispositivi operativi e opuscoli a fini divulgativi, atti di convegni, ecc.) per un target di utenti più ampio.*



La presente opera - salvo dove diversamente specificato - è  
rilasciata nei termini della licenza Creative Commons  
Attribuzione - NonCommerciale - CondividiAlloStessoModo 2.5  
Italia disponibile alla pagina Internet  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/it/>

Il presente volume è il risultato di un progetto di ricerca finanziato dall'Amministrazione Provinciale di Napoli durante il periodo 2008/2009 nell'ambito delle Azioni di contrasto alla dispersione scolastica – Progetto "SPES - GOAL - La scuola per il successo formativo ", a cui hanno collaborato Daniela Pavoncello (coordinamento tecnico scientifico), Klement Polacek, Lauretta Valente, Mario Becciu, Concetta Procopio, Virginia Marella.

Il volume è a cura di Daniela Pavoncello

Sono autori del volume:

Daniela Pavoncello, Introduzione

Dario Spagnuolo, Descrizione del contesto sociale

Klement Polacek, Parte Prima – Cap. 1

Concetta Procopio, Virginia Marella, Parte Prima – Cap. 2

Daniela Pavoncello, Parte Seconda, cap. 1 – par. 1.1, par. 1.2

Dario Spagnuolo, Parte Seconda, cap. 1 – par. 1.3, par. 1.4, par. 1.5D

Daniela Pavoncello, Parte Seconda, cap. 2 – par. 2.1, par. 2.2, par. 2.3, par. 2.4

Klement Polacek, Parte Seconda, cap. 2 – par. 2.6, par. 2.7, par. 2.8

Mario Becciu, Parte Seconda, cap. 3

Daniela Pavoncello, Concetta Procopio, Virginia Marella, Parte Seconda, cap. 4

La revisione completa del testo è di Daniela Pavoncello e Roberto Tisei

#### *Ringraziamenti*

*Si ringraziano i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione: Ansanelli Pia, Astone Silvana, Basile Carmen, Battaglia Maria, Calvanese Eva, Continillo Stefania, D'Amato Maria Rosaria, De Luca Maria, Esposito Oriana, Festa Sara, Frescura Stefania, Giugliano Maria Paola, Mascolini Patrizia, Maria Paola Giuliana Marsico Giuliana, Martano Elisa, Masillo Maria, Pagano Antonella, Pera Cinzia, Schiavitelli Antonella, Siracusano Sabina, Spagnuolo Dario, Strina Enrica, Varriale Anna*

*Un ringraziamento particolare ed affettuoso è rivolto a tutti gli allievi dei 5 istituti secondari inferiori e superiori che hanno offerto la loro disponibilità a questa iniziativa e senza i quali non si sarebbe riusciti a realizzare il progetto*

*Inoltre una sincera gratitudine ai Dirigenti Scolastici degli Istituti Secondari di primo e secondo grado: Pasquale Attingenti e Mariarosaria Pangia (IPC – Caracciolo Pasquale Vitellio (S.M.S. Volino- Croce), Mariapia Musella (S.M.S. Casanova),), Aurora Alfano (I.C.S. Novaro), Ernesto Morabello Morabito (S.M.S. Costantinopoli) per aver accolto la richiesta della sperimentazione nei loro Istituti nonostante le innumerevoli difficoltà organizzative.*

*Vorrei, infine, ricordare tutti i partner del progetto Spes Goal, con i quali abbiamo condiviso momenti di crescita e momenti di difficoltà. Insieme siamo riusciti a portare a termine questo lavoro così impegnativo ed ambizioso: Roberto Serpieri – Università di Napoli, Paolo Landri (CNR), Giuseppina Iommelli (CIRED), Gina Melillo, Anna Maria Palmieri, Enzo Rosati, Massimo Di Roberto (Università Suor Orsola Benincasa), Titti Romano, Emiliano Grimaldi.*

*A conclusione del progetto Spes - Goal sento il piacere di esprimere il mio sincero apprezzamento e ringraziamento a Maria Cristina Ruggiero, Dirigente Amministrativa Provincia di Napoli, Enzo Mauriello, coordinatore del Progetto Spes Goal della Provincia Napoli per avermi offerto l'opportunità di scoprire una realtà così complessa e così affascinante ricca di umanità e bisognosa di incoraggiamento. Spero che il contributo offerto dall'Isfol abbia consentito di dare uno spiraglio di luce e di speranza a questi giovani ed un supporto concreto ai docenti che vivono in "frontiera".*

*Un grazie particolare a nome dell'ISFOL ad Angela Cortese, già Assessore alle Politiche Educative della Provincia di Napoli, senza la quale non si sarebbe potuto realizzare il Progetto Spes - Goal!!!*

## INDICE

### INTRODUZIONE

Descrizione del contesto sociale	5
Il contesto educativo: un'emergenza preoccupante	5
La platea scolastica del Rione Sanità	7

### PARTE PRIMA: INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO: DUE STRATEGIE DA POTENZIARE

<b>Cap. 1 - I presupposti per il successo scolastico</b>	<b>12</b>
1.1. L'autoefficacia	12
1.2. La resilienza	17
1.3. La motivazione all'apprendimento	17
<b>Cap. 2 Il potenziamento delle competenze dei docenti</b>	<b>20</b>
2.1 La gestione dell'insegnamento	20
2.2. La percezione delle difficoltà di apprendimento degli studenti	20
2.3. Gestione e conduzione dell'apprendimento	21

### PARTE SECONDA: IL MODELLO SPERIMENTALE SPES GOAL

<b>Cap. 1 - Sperimentazione del progetto</b>	<b>24</b>
1.1 Obiettivi generali	25
1.2 Tipologia di attività realizzate	26
1.3 Le scuole coinvolte nel progetto	26
1.4. Il contesto sociale degli studenti frequentanti le scuole partner	28
1.5. Il partenariato tra le scuole	29
<b>Cap. 2 - Indagine sull'autoefficacia e sulla resilienza dei docenti della scuola secondaria inferiore e superiore</b>	<b>30</b>
2.1 Obiettivi	30
2.2 Metodologia	31
2.3. Descrizione degli strumenti	31
2.4. Destinatari	32
2.5. Risultati e interpretazione	32
2.6. Alcuni approfondimenti	33
2.7. Applicazioni pratiche dell'autoefficacia nella conduzione della lezione	34
2.8. Conclusioni	34
<b>Cap. 3 - Sperimentazione di Laboratori esperienziali per il potenziamento della resilienza</b>	<b>36</b>
3.1. Obiettivi	36
3.2. Metodologia	40
3.3. Risultati	41

<b>Cap. 4 - Analisi dell'autoefficacia e della resilienza degli allievi a rischio di dispersione</b>	43
4.1. Obiettivi	43
4.2. Metodologia	44
4.3. Descrizione degli strumenti applicati agli studenti	45
4.4. Assistenza e supporto psicopedagogico ai docenti	47
4.5. Gli studenti destinatari	48
4.6. Analisi ed elaborazione dei profili individuali	49
4.7. Risultati	49
4.8. Interpretazione	50
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	53
<b>ALLEGATI</b>	55
Strumenti psicodiagnostici per i docenti	
Strumenti psicodiagnostici per gli allievi	

## INTRODUZIONE

Il quadro culturale e normativo che si è sviluppato negli ultimi anni inserisce le riforme del sistema scolastico e formativo in un processo di riforme amministrative e costituzionali e delinea uno scenario nel quale la formazione e il successo formativo dei giovani costituiscono obiettivi unanimemente riconosciuti come prioritari.

Tale scenario si inserisce a sua volta nel più ampio contesto europeo che riconosce la formazione permanente quale diritto universale e sottolinea come la società della conoscenza offra molti e potenziali benefici, ma ponga anche molte sfide e nuovi rischi, poiché aumentano le disuguaglianze e l'esclusione sociale di chi non ha strumenti sufficienti per l'inserimento sociale e lavorativo.

Il problema dell'istruzione e della formazione permanente e, quindi, dell'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie ad una reale partecipazione di tutti i cittadini ai processi della società, viene riconosciuto come nodo fondamentale di sviluppo, non solo economico e occupazionale, ma culturale e sociale, base per una cittadinanza attiva e per l'esercizio effettivo dei diritti della persona.

Una fascia significativa di adolescenti e giovani ricade purtroppo nella categoria dei soggetti a rischio di discriminazione e disuguaglianza nel contesto sociale e del mercato del lavoro in particolare perché le normali vie della formazione e dell'inserimento lavorativo non riescono a tutelare tali soggetti.

Nella rappresentazione collettiva, tale fenomeno viene ricondotto a quello più vasto della crisi dei valori di società, famiglia e scuola che caratterizza la società moderna nonché al contesto culturale che, oggi, sembra non attribuire importanza all'educazione ed alla formazione. In realtà, seppur è vero che spesso gli ambienti familiari dei giovani "a rischio" sono socialmente e culturalmente "ai limiti" e nel territorio sono pochi i centri di aggregazione e di incontro, risulta semplicistico ridurre la dispersione scolastica esclusivamente al problema individuale dello svantaggio di partenza.

Risulta più realistico rilevare, accanto a questo, la mancata capacità del nostro sistema educativo di accogliere gli studenti assolvendo ad una funzione propria e primaria di integrazione sociale.

E' quanto mai necessario perciò che si sviluppino e si potenzino servizi e opportunità che, attraverso metodi e modalità di approccio adeguati, offerte formative flessibili e mirate, promozione di nuovi spazi occupazionali, innovazione nelle procedure per l'inserimento lavorativo, misure di accompagnamento per il successo di tale inserimento, contrastino efficacemente le difficoltà in cui versano i soggetti più deboli, più difficilmente occupabili, vittime spesso della solitudine o di inserimenti in lavori sommersi, precari o sofferti.

Ecco perché l'attenzione alle fasce più deboli rappresenta, sia per il contesto educativo sia per il contesto socio-lavorativo, una delle sfide decisive per la crescita di una società civile e rispettosa della persona.

Accogliere tale sfida permette a soggetti diversi – educatori, formatori, imprenditori, operatori sociali – di creare nuove sinergie e nuove collaborazioni in funzione del raggiungimento di obiettivi di forte solidarietà sociale.

La sperimentazione del progetto Spes Goal in una delle realtà italiane maggiormente più a rischio quale il Rione Sanità a Napoli, dove gli abitanti identificano tutta l'area che, partendo dall'area mercatale dei Vergini, prosegue lungo tre diverse direttrici che conducono, al Cimitero delle Fontanelle; ai Cristallini e ai Miracoli. Per la ricchezza del patrimonio storico e culturale, la Sanità, sebbene fuori dal perimetro delle antiche mura cittadine, è inclusa nell'area tutelata dall'UNESCO<sup>1</sup>. Si tratta però di un'area abbastanza povera, collocata urbanisticamente al di sotto del Ponte della Sanità ed esclusa dalle principali arterie del traffico cittadino. L'edificato è composto per lo più da strade sconnesse e palazzi fatiscenti, e anche gli edifici di maggior pregio versano in condizioni precarie.

Il quartiere ha una densità abitativa per Km<sup>2</sup> doppia rispetto a quella cittadina e addirittura sette volte superiore alla media provinciale e pertanto gli appartamenti sono sovraffollati. Il contesto abitativo ha un peso decisivo sulla vita degli abitanti e questo lo si riscontra anche a scuola. Gli studenti non hanno case con spazi dove studiare. Le notti trascorrono insonni, a causa dei rumori e dell'aria irrespirabile. Diffuse sono le malattie respiratorie, che non di rado, causano lunghi periodi di assenza dalla scuola.

Il progetto Spes – Goal ha consentito di sperimentare un sistema di rete con altri partner del territorio per affrontare la tematica della dispersione nel suo complesso, considerato che il fenomeno della dispersione non riguarda esclusivamente il sistema scolastico ma rappresenta il risultato di una politica educativa e sociale nei diversi aspetti.

Il progetto, inoltre, ha avuto un riconoscimento ed apprezzamento sia a livello nazionale che a livello internazionale. Durante i lavori del XII Congresso Nazionale "Orientamento alla scelta: Ricerche, Formazione, Applicazioni" tenutosi a Sperlonga (LT) dal 12 al 14 maggio 2010 sono stati presentati i risultati che hanno accolto l'interesse da parte di tutti i relatori, in particolare del prof. Lent<sup>2</sup>, che ha auspicato una traduzione del testo qui prodotto.

La ricerca potrebbe essere convalidata attraverso un ampliamento dell'indagine a livello nazionale nelle aree territoriali dove prevale un forte rischio di dispersione. A tal proposito molte scuole, soprattutto del Mezzogiorno, sarebbero interessate a sperimentare la metodologia realizzata in questo progetto per migliorare il successo formativo degli allievi e sostenere il rischio del burn out degli insegnanti che si trovano a lavorare in "frontiera", come più volte dichiarato nell'ambito dei seminari promossi dal MIUR all'interno del [Forum Nazionale per l'Orientamento](#).

---

1 L'UNESCO ha inserito il centro storico di Napoli nella Lista del Patrimonio Mondiale dell'Umanità nel 1995.

2 [Robert Lent, Applicare la teoria socio cognitiva della carriera all'orientamento, Convegno Sperlonga 2010](#),

Il volume è strutturato in due parti:

- nella prima parte si affrontano, da un punto di vista teorico, i costrutti presi in esame ed oggetto della sperimentazione, autoefficacia, resilienza, motivazione apprendimento
- nella seconda parte, si illustra la sperimentazione realizzata nell'ambito delle istituzioni educative coinvolte nel progetto Spes – Goal, nelle diverse articolazioni, offrendo un'analisi dettagliata degli strumenti di supporto e pratiche riflessive di intervento psico pedagogico per garantire il successo formativo. Il valore aggiunto della sperimentazione è stato sicuramente l'adattamento degli strumenti psico-diagnostici su un campione rappresentativo di studenti appartenenti a categorie a forte rischio di abbandono, inoltre, sono stati utilizzati degli mezzi diagnostici rivolti ai docenti per analizzare il grado di autoefficacia individuale e collettiva di insegnamento.

Negli allegati vengono inseriti tutti gli strumenti utilizzati rivolti ai docenti ed agli studenti.

Ci auspichiamo che questo contributo possa consentire ulteriori sperimentazioni per rispondere a questa importante sfida educativa di sostegno ai giovani.

## Descrizione del contesto sociale

### Il contesto educativo: un'emergenza preoccupante

La scuola non è l'unica agenzia educativa. Questa affermazione, assai in voga agli inizi degli anni Ottanta, racchiude oggi più di una verità. La crisi della solidarietà e l'affermazione di modelli individualisti, infatti, hanno assai indebolito il ruolo di altre agenzie educative come, ad esempio, le associazioni di volontariato laiche o di matrice religiosa. Le parrocchie sono, forse, tra le poche istituzioni che ancora esercitano, seppure per un limitato periodo di tempo, un certo fascino sugli adolescenti. Tuttavia, il loro operato è spesso incoerente e, in taluni casi, le iniziative sono strumentali ad una fidelizzazione priva di implicazioni di carattere educativo e morale.

Modesto, soprattutto nel Mezzogiorno, è anche l'impatto dell'associazionismo sportivo in ragione della cronica insufficienza di impianti e attrezzature. Allo stesso modo, fragile è il tessuto sindacale, in ragione della disoccupazione e della sottoccupazione che riducono e frammentano le fila dei salariati.

La scuola, insomma, si ritrova ad essere una delle poche agenzie educative attive e non sempre può contare sulla collaborazione fattiva di altre strutture. Questo declino si colloca all'interno di una più generale dissoluzione del modello educativo cooperativo, collaborativo e responsabile<sup>3</sup>. Quest'ultimo, che ha ispirato la società italiana fino agli anni Settanta, è stato soppiantato da un modello competitivo e individualista nel quale la relazione umana conta poco e può talora essere fonte di frustrazione (sentimentale p. e.) o costituire un ostacolo alla carriera. La scuola, con i suoi tempi e le sue modalità, appare dunque sorpassata. Il fatto poi che sia periodicamente denigrata da chi la dovrebbe invece promuovere, ovviamente, ne ridimensiona ulteriormente l'immagine sociale. D'altronde, è facile attribuire alle mancanze dell'istituzione

---

<sup>3</sup> Su tali aspetti sarebbe forse necessario un approfondimento che, per motivi di spazio, è impossibile compiere in questa sede. Si rinvia il lettore all'approfondimento di alcune grandi esperienze pedagogiche come Nomadelfia di don Zeno Saltini, e agli scritti di don Lorenzo Milani (in particolare *Lettera a una professoressa*) e dei filosofi dell'etica della responsabilità come Emmanuel Levinas.

scolastica la scarsa preparazione degli studenti o fenomeni come la dispersione scolastica o il bullismo. Quasi mai, viceversa, si considerano prodotti della scuola l'inserimento occupazionale o la diffusione di comportamenti socialmente responsabili, quasi fossero condizioni innate della persona.

Infine, in una società fondata sull'apparire e sull'avere, il modello educativo dell' "essere" sembra quasi un anacronismo. Perché impegnarsi per raggiungere e conservare la stima e il rispetto degli altri quando, attraverso l'esibizione di qualche *status symbol* o l'uso della forza, si possono ugualmente ottenere attenzione, ammirazione e timore?

Nel caso del rione Sanità, poi, il modello educativo promosso dalla scuola si scontra con un modello forte di segno contrario: quello della camorra. Il modello camorristico, sebbene abbia subito alcuni cambiamenti nel corso del tempo, resta comunque forte e per molti aspetti impermeabile a messaggi alternativi. Esso, infatti, trae forza non solo dai legami solidaristici e parentali tra famiglie e clan, ma si nutre con sottigliezza e opportunismo delle debolezze e delle falle delle strutture e delle istituzioni che dovrebbero proporre un modello sociale alternativo. L'incapacità e la corruzione di una parte, per quanto minima, delle forze dell'ordine, ad esempio, sono enfatizzate sino a trasformarsi in una mitologia negativa che serve come scenario di contrasto per gonfiare la capacità del "sistema" di mantenere l'ordine e amministrare la giustizia<sup>4</sup>. Illegalità, ignoranza, burocrazia, malinteso senso dello Stato e delle istituzioni fanno da contraltare a meccanismi solidaristici di tipo clanico che disciplinano vita e comportamenti delle famiglie affiliate alla camorra. Se il capofamiglia finisce in carcere, gli altri affiliati intervengono per proteggere i parenti, non di rado offrendo l'incarico del capofamiglia al coniuge o al figlio. E' una forma di controllo per impedire che membri della famiglia si dissocino dal comportamento criminale degli affiliati, mascherata abilmente da mutualità. La camorra, infatti, non perdona chi tradisce, come provato dalla tragica uccisione di Luigi Giugliano (2005)<sup>5</sup>.

La scuola viene rappresentata dalla camorra come un'inutile perdita di tempo. Capace di rinviare l'ingresso nel mondo del lavoro, senza peraltro offrire preparazione e opportunità tali da consentire di trovare un'occupazione. Se occorre il "pezzo di carta", come viene dispregiativamente chiamato il diploma, basta avere i soldi e i contatti giusti per procurarselo.

Il senso di alterità dell'appartenenza camorrista, inoltre, è rafforzato da una paziente e ininterrotta costruzione identitaria, nutrita con schiere di cantanti neomelodici che esaltano le prestazioni amorose dei criminali, il buon cuore degli scippatori, la devozione alla famiglia di detenuti e latitanti. La camorra, insomma, propugna un modello comportamentale, sfruttando abilmente la musica, lo sport, la moda.

Non è necessario, insomma, essere un affiliato al "sistema" per avere una mentalità camorrista. A scuola anche studenti provenienti da famiglie disagiate si presentano vestiti con abiti di marca o presunti tali, con

---

<sup>4</sup> "Sistema" è il termine con il quale solitamente gli affiliati si riferiscono alla camorra.

<sup>5</sup> Appartenente alla famiglia dei Giuliano, egemoni a Forcella, area del centro storico adiacente a via Duomo e attraversata da Via Egiziaca a Forcella, Nunzio Giuliano dopo avere visto il figlio diciassettenne morire per droga si dissocia dalla camorra. Impegnatosi anche nella lotta alla criminalità e testimone pubblico delle drammatiche conseguenze della camorra sulla vita di tanti giovani napoletani, viene ucciso nel 2005 in via Tasso a Napoli, anche in seguito al tradimento del fratello Luigi, divenuto collaboratore di giustizia.

gli ultimi modelli di telefonini e orologi, si truccano in maniera vistosa, sono perfettamente abbronzati (anche in pieno inverno) e ascoltano con i loro i-pod la musica dei neomelodici. Imitano, insomma, il modello del camorrista di successo, quello che gira per il quartiere con auto e moto di grossa cilindrata, indossa vestiti costosi e non nasconde che la propria ricchezza e il proprio successo sono il frutto di violenze. D'altronde, il camorrista costruisce attorno a sé il consenso sociale comportandosi generosamente, facendo regali a parenti e amici, offrendo protezione ai più piccoli, e proponendosi come *opinion leader*.

Il consumismo sfrenato è uno degli strumenti di controllo della camorra ed esercita un notevole fascino soprattutto tra gli adolescenti, alimentando tra l'altro il mercato del falso e la ricettazione. Molti giovani, pur di giungere a possedere determinati *status symbol*, cedono alle pressioni delle organizzazioni criminali o ne mutuano gli stili e i comportamenti. Trovano in tale maniera spiegazione piccoli furti, episodi di bullismo e sopraffazioni a danno dei compagni di scuola. Può accadere, inoltre, che il corpo studentesco si divida tra coloro che mutuano un atteggiamento camorristico e chi, invece, cerca di restarne fuori; oppure che gli adolescenti, per un malinteso senso di appartenenza, perpetuino le faide che contrappongono le famiglie di camorra. Si tratta di conflittualità che perdurano anche al di fuori delle mura scolastiche e spesso sono riattizzate da gelosie amorose o invidie basate sul possesso di abiti o beni tecnologici.

Nel caso del rione Sanità, non di rado anche i genitori sono incapaci di assumersi la responsabilità educativa. Padri e madri che hanno già sperimentato il fallimento del proprio personale percorso educativo hanno gli stessi comportamenti adolescenziali dei figli: sono incapaci di badare responsabilmente alla famiglia e sono essi stessi vittime di modelli di consumo irresponsabili che li conducono nelle mani degli strozzini. Il prestito, infatti, è l'unico mezzo per acquistare beni di lusso o realizzare le principesche feste di compleanno, battesimo e matrimonio, spesso seguite da una vita di stenti ancora più precaria di prima.

### La platea scolastica del Rione Sanità

Considerato il contesto sociale, è relativamente normale che gli studenti in ingresso al "Caracciolo – Salvator Rosa" siano quasi sempre inconsapevoli delle scelte che compiono. Per le famiglie che li mandano a scuola si tratta del semplice tentativo di adempiere l'obbligo scolastico. In questo caso, l'unico criterio di scelta è la prossimità geografica tra scuola e abitazione. In altri casi, emerge drammaticamente l'assenza di un'azione efficace di orientamento che pure ha rappresentato la *mission* con cui è nata la scuola media inferiore. In effetti, l'azione di orientamento svolta dai docenti delle medie inferiori in molti casi si limita ad un semplice consiglio: "suo figlio non è portato per lo studio, meglio mandarlo al professionale!".

In realtà, quasi nessun docente delle medie inferiori è a conoscenza del fatto che in un istituto professionale il carico orario di lavoro è assai superiore a quello di un liceo (si raggiungono le 40 ore settimanali tra aula e laboratorio, senza contare gli stage pomeridiani). Così, l'impatto con la scuola professionale è spesso disorientante. Allievi che speravano di studiare di meno si trovano ad affrontare materie completamente nuove tra cui il diritto e l'economia, l'economia aziendale, il disegno professionale. Se nella scuola media inferiore, poi, le materie applicative e laboratoriali rivestono un'importanza minore rispetto all'italiano o alla matematica, in un istituto professionale accade esattamente il contrario.

Una quota degli iscritti in ingresso, poi, scaturisce semplicemente dall'elenco dei promossi che ancora non hanno trovato collocazione, trasmesso dalle scuole medie del territorio all'istituto superiore più vicino. A confermare questa situazione di generale disorientamento di studenti e famiglie vi è la circostanza che moltissime iscrizioni avvengono dopo i termini di legge, nei mesi di luglio, agosto e persino a settembre. Spesso si tratta di genitori che, casualmente, hanno scoperto che l'obbligo scolastico è stato portato a 16 anni e quindi devono rinunciare *obtorto collo* a mandare i propri figli a lavorare una volta conclusa la scuola media.

Date queste premesse, è comprensibile che quasi nessuno tra genitori e studenti conosca le differenze tra diploma e qualifica professionale, le materie, gli indirizzi di studio e i relativi sbocchi professionali. Persino i normali doveri dello studente sembrano essere sconosciuti: "devo venire sempre a scuola?" è la domanda posta da alcuni studenti ad inizio anno o al momento dell'iscrizione.

Entrando maggiormente nello specifico, disegno e grafica pubblicitaria sono considerati sinonimi da adolescenti e genitori e, in molti casi, l'espressione "mio figlio è bravo con il computer" è una sorta di ingenua traduzione del fatto che l'alunno trascorre ore con la playstation e i videogiochi<sup>6</sup>.

Ciò nonostante, spesso le attese che le famiglie ripongono nella scuola sono elevatissime e rischiano pertanto di essere deluse. Alcuni genitori sperano che la scuola schiuda le porte all'istruzione, al successo lavorativo e ad una mobilità sociale agognata da generazioni. Si crede, altresì, che a scuola gli studenti acquisiscano automaticamente comportamenti maturi e responsabili, si appassionino allo studio, ottengano risultati brillanti e "diano soddisfazione" ai genitori. Prive di esperienza scolastica, però, le famiglie di provenienza comprendono a fatica il miglioramento lento e i periodi di crisi che segnano ogni percorso educativo e formativo e ancora più quello degli adolescenti. Il rapporto con i docenti, poi, è minato dai maltrattamenti (veri o presunti) subiti a scuola quando, prima di essere genitori, erano anch'essi studenti.

In conclusione, particolarmente tra gli studenti in ingresso al "Caracciolo – Salvator Rosa" l'emergenza educativa si manifesta con forza. Il modello camorristico, difatti, presenta numerosi addentellati con i messaggi provenienti dai mass media, dagli *opinion maker* e, più in generale, dal contesto sociale in cui gli adolescenti sono immersi. Contrastare questa deriva non è semplice. E' accaduto allo scrivente, dopo avere comunicato ad un allievo che alla prossima ammonizione sarebbe stato allontanato da scuola, di sentirsi rispondere "Tu non mi puoi cacciare. Sono qui perché lo ha deciso il tribunale, se fosse stato per me non ci sarei venuto". L'allievo in questione circola con in tasca la copia del documento del Tribunale per i minorenni che lo obbliga a frequentare la scuola, dopo essere stato sorpreso dalla polizia a compiere piccoli furti. Allo stesso modo, solo nel presente anno in corso quattro studenti sono stati fermati dalle forze dell'ordine e restituiti alle famiglie e in subordine alla scuola perché colti in flagrante a compiere degli scippi.

---

6 Il discorso sull'orientamento riguarda, ovviamente, tutti gli indirizzi della scuola superiore. Riferiscono alcuni colleghi del liceo scientifico "Vincenzo Cuoco", situato nei pressi di Piazza Cavour a breve distanza dal rione Sanità, che al momento dell'iscrizione si sono presentati alcuni genitori che credevano che il "Cuoco" fosse un istituto professionale alberghiero.

Si trattava, come riferito da uno dei minori coinvolti, di un tentativo di entrare nel "sistema", dimostrando le proprie capacità e attitudini criminali.

Se gli anni recenti sono quelli dell'emergenza educativa, insomma, per alcune zone di Napoli come la Sanità, questa emergenza non si è mai interrotta. E' opportuno a tale riguardo citare alcuni dati. Circa 15 anni fa, ovvero prima dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, in Italia circa il 10% degli iscritti non concludevano la scuola dell'obbligo. Tale percentuale nel Mezzogiorno saliva al 16%, raggiungendo picchi del 30% nei centri urbani<sup>7</sup>.

Oggi, l'innalzamento dell'obbligo di istruzione (DM 22 agosto 2007) acuisce in maniera drammatica il ritardo che l'Italia sconta rispetto agli obiettivi di Lisbona e il posizionamento poco lusinghiero tra i paesi dell'OCSE<sup>8</sup>. Se si considera, infatti, l'insuccesso scolastico che, soprattutto quando ripetuto, conduce all'abbandono precoce degli studi, si nota come agli inizi del 2002 degli oltre 150.000 studenti delle scuole superiori della provincia di Napoli quasi il 20% concludeva l'anno senza conseguire la promozione. Un terzo dei ripetenti, poi, decideva di abbandonare la scuola. Il tasso di insuccesso raggiungeva il 47% negli Istituti per l'Industria e l'Artigianato (IPIA), il 40% nei Tecnici Industriali (ITIS) e il 38% nei professionali per il Commercio e il Turismo (IPSCT)<sup>9</sup>.

Qualche anno dopo, l'ultima grande indagine sulla dispersione scolastica condotta dal MIUR nel 2005 ha rivelato che su 150.000 abbandoni annui in Italia, oltre 30.000 si concentrano in sole 8 province: in cima a tale negativa graduatoria si colloca la provincia di Napoli. Più in dettaglio, gli abbandoni scolastici si concentrano soprattutto nel biennio della scuola superiore. Si tratta di interruzioni di frequenza formalizzate, cioè comunicate alla scuola, oppure non formalizzate. In quest'ultimo caso si perde ogni traccia dell'allievo che ha abbandonato gli studi. Nella sola provincia di Napoli, la quota degli abbandoni sfiora le 10.000 unità, ovvero il doppio di quante se ne registrano in provincia di Roma e quasi il triplo di quelle registrate a Milano e a Palermo. Anche il numero di abbandoni durante la scuola media inferiore è elevato: circa 2000 a Napoli contro i soli 500 di Roma<sup>10</sup>.

Se si considerano, più in dettaglio, i soli insuccessi, per la provincia di Napoli risultano non promossi il 13% degli studenti ai quali occorre sommare un ulteriore 5% di assenti e ritirati, per un tasso complessivo di insuccesso pari al 18%. Tale percentuale, non dissimile da quella registrata 15 anni or sono, sale al 21% per la città di Napoli. Qui si registrano anche il 53,6% del totale delle bocciature provinciali. Un dato decisamente preoccupante se si considera che, proporzionalmente, la città di Napoli ospita il 40% del totale degli iscritti alle scuole superiori. Percentualmente, poi, chi frequenta un istituto professionale ha 4 volte più

---

7 Su tali questioni di veda, tra gli altri, Comunità di Sant'Egidio (a cura di), *La scuola rubata: un'esperienza educativa con i bambini del Sud*, Angeli, Milano 1993.

8 Nel Consiglio Europeo di Lisbona (2000) sono stati fissati gli obiettivi europei per i sistemi di istruzione e formazione. L'indagine PISA-OCSE sulle abilità e competenze degli studenti dei paesi OCSE rivela che gli alunni italiani si collocano alle ultime posizioni per quanto riguarda le abilità di *literacy* e *numeracy*. In proposito si veda, tra gli altri, Invalsi (a cura di) *All, Letteratismo e abilità per la vita*, Pisa 2003.

9 Indagine curata dall'Osservatorio per la programmazione scolastica della provincia di Napoli (2002).

10 Su tali cifre si veda Salvo Intravaia "Napoli: ogni anno a scuola scompaiono 10mila ragazzini" in *La Repubblica*, 1 novembre 2006.

probabilità di essere respinto di un compagno che frequenta il liceo, con buona pace di chi considera i professionali scuole "facili" e i licei "difficili"<sup>11</sup>. Le cifre, insomma, sembrerebbero indicare un'alta correlazione tra fallimento scolastico e abbandono.

Considerati i tassi di dispersione e di insuccesso, il diritto all'istruzione e l'innalzamento dell'obbligo scolastico per intere aree dell'Italia sembrano essere diritti sanciti solo sulla carta e negati nella vita quotidiana. E' inoltre intuibile come nelle scuole maggiormente a rischio e in quelle ubicate in quartieri dove il disagio sociale colpisce quote più larghe di popolazione, l'incidenza degli abbandoni raggiunga livelli record. Le rilevazioni condotte dall'Amministrazione provinciale di Napoli proprio alla vigilia del progetto "Spes – Goal: la scuola per il successo formativo", riferiscono che negli istituti professionali della provincia di Napoli il tasso di dispersione sfiora il 40% - 50% tra gli iscritti al primo anno negli istituti professionali.

Una rilevazione condotta dall'Isfol tra gli studenti delle classi terze medie in ingresso nell'Istituto "Caracciolo – Salvator Rosa" ha evidenziato alcuni fattori di rischio precoce di abbandono scolastico. Oltre un quarto degli studenti è stato valutato essere in una condizione di alto rischio di dispersione o abbandono scolastico. Aggiungendo anche la componente che presenta un rischio di livello medio, si sfiora la metà degli studenti della prima classe, ottenendo un risultato allineato ai tassi di abbandono registrati negli istituti professionali della Campania<sup>12</sup>.

Tra gli studenti a rischio, quasi il 40% viene da precedenti esperienze di fallimento scolastico. Un ulteriore 11% sperimenta una situazione di disagio a scuola. Analogo è il numero di coloro che si sentono disorientati, sebbene tale condizione sia spesso la risultante di una più complessiva assenza di figure di riferimento capaci di indirizzare e accompagnare la crescita, umana e scolastica, del minore. Alcuni, poi, si trovano a scuola nel tentativo di riprendere un cammino scolastico precedentemente interrotto, spesso proprio nel passaggio dalla terza media alla prima superiore.

Il 30% degli alunni a rischio vive una condizione di disagio riferita a vicende personali o familiari. Si tratta di situazioni generalmente molto gravi: assenza di uno o entrambi i genitori, esperienze di devianza personali o in famiglia, malattie gravi di parenti e conviventi, situazioni di precarietà economica che colpiscono il nucleo familiare del minore.

Quasi sempre il disagio personale e familiare si coniuga con quello scolastico. Complessivamente, l'impatto con la scuola superiore risulta assai problematico. E' esperienza abbastanza comune tra i docenti ascoltare il racconto delle paure e delle difficoltà che accompagnano la traumatica transizione degli allievi alla scuola superiore. Privi di qualunque forma di accompagnamento e orientamento, gli studenti passano da una scuola che sostanzialmente ripercorre gli studi già compiuti alle elementari, alla scuola superiore e professionale, in cui le materie cambiano e le aspettative dei professori sono molto più elevate. Parimenti, risulta ridimensionato il ruolo sociale dell'allievo, che passa dallo status di studente anziano ed esperto, detenuto all'ultimo anno della scuola media inferiore, a quello di matricola del primo anno di scuola secondaria superiore.

---

11 I dati sono tratti da R. Serpieri (a cura di), *Governance delle politiche scolastiche. La Provincia di Napoli e le Scuole dell'autonomia*, Angeli, Milano 2008. Si veda in particolare il capitolo 7.

12 Dati rilevati nell'ambito delle azioni di Orientamento realizzate nel progetto SPES-GOAL, annualità 2007/2008.

E' altresì abbastanza evidente che il disagio scolastico, che pure si manifesta in maniera accentuata nel passaggio alla scuola superiore, affonda le radici in un percorso comunque caratterizzato da incertezza, insoddisfazione e progressiva demotivazione.

## PARTE PRIMA – INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO: DUE STRATEGIE DA POTENZIARE

### CAP. 1 – I PRESUPPOSTI PER IL SUCCESSO SCOLASTICO

In stretto riferimento alla descrizione della situazione del Rione Sanità esposto sopra si è pensato di fronteggiare il disagio scolastico attraverso il potenziamento di tre costrutti psicosociali degli studenti e la promozione dei medesimi da parte degli insegnanti. Tali costrutti sono: autoefficacia, motivazione scolastica e resilienza. I tre costrutti sono stati scelti in quanto sono attualmente utilizzati nella formazione dei giovani.

L'autoefficacia ha un'estesa applicazione nella vita sociale e personale, in quanto esprime la capacità di agire e di progettare ogni tipo di attività, tra cui naturalmente anche quella della formazione intellettuale e culturale dei giovani.

La motivazione allo studio assicura un ricco, ordinato e progressivo apprendimento delle materie scolastiche e prepara allo svolgimento della futura professione.

La resilienza è particolarmente importante nelle situazioni di rischio di abbandono della formazione scolastica a causa dei pressanti fattori sociali di disagio e di negative esperienze nell'iter scolastico. Infatti la resilienza consiste nella capacità di riprendersi dopo gli insuccessi dovuti in parte alle cause personali in concomitanza con quelle sociali. È noto che arrendersi dopo l'insuccesso porta facilmente all'impotenza appresa in quanto dopo vari insuccessi il soggetto si rassegna e rinuncia a reagire anche in una situazione di un probabile successo.

La resilienza degli insegnanti è subordinata all'autoefficacia in quanto associata allo stress degli insegnanti dovuto alle situazioni contrastanti con un ordinato apprendimento dei loro studenti. Nell'autoefficacia sono distinti due aspetti, personale e collettivo. L'autoefficacia personale riguarda la gestione dell'apprendimento nella (loro) classe, mentre quella collettiva si riferisce alla formazione degli studenti nell'istituzione scolastica.

Con il potenziamento dei tre costrutti si intende stabilire una convergenza fra gli insegnanti e gli studenti per fronteggiare il disagio scolastico del Rione Sanità.

Effettuata la presentazione dei costrutti fondamentali del progetto *Spes-Goal* conviene esporre in modo dettagliato i tre costrutti e poi indicare anche la loro funzione specifica nel miglioramento della situazione nel Rione Sanità.

#### 1.1 L'autoefficacia

L'autoefficacia è un costrutto psicosociale che fa parte della vasta area motivazionale umana a intraprendere e poi a svolgere un qualsiasi compito e portarlo a termine con successo. Essa ha un'ampia applicazione nell'attività umana e in modo particolare riveste notevole importanza nell'ambito formativo. Adottandola negli interventi per promuovere varie competenze dei soggetti in crescita come anche per prevenire le deviazioni nello sviluppo come pure per integrare lo sviluppo non realizzato essa può rivelarsi molto utile e efficace.

L'autoefficacia, nota anche nel passato, solo recentemente è stata elaborata da Albert Bandura come un costrutto psicosociale. Krapp e Ryan (2002) hanno riconosciuto la vasta applicazione dell'autoefficacia a tanti settori e a tante attività umane e hanno messo in risalto un impressionante numero di risultati ad essa favorevoli.

L'autoefficacia consiste nella convinzione dell'individuo di possedere delle abilità richieste per un determinato compito. Il soggetto valuta in modo personale le sue capacità di poter affrontare un certo compito con successo. Bandura distingue tra l'efficacia delle aspettative personali e l'esito delle aspettative e cioè ottenere realmente il successo. Infatti il successo può non essere raggiunto nonostante lo sforzo del soggetto.

L'autoefficacia può essere articolata in alcuni aspetti subordinati. Nel costrutto è presente una sommaria valutazione delle abilità personali e la natura del compito da affrontare; da tale valutazione dipenderà se una attività sarà scelta o meno e, se sarà scelta, quanto sforzo sarà sviluppato per superare gli ostacoli e quanta perseveranza sarà necessaria per raggiungere il risultato.

Nell'autoefficacia possono essere distinti livello, forza o intensità e estensione. Il livello si riferisce alla difficoltà del compito da svolgere e la convinzione di ottenere il risultato. La forza è rappresentata dal grado di fiducia che il soggetto possiede di poter svolgere un determinato compito. L'estensione o la generalità del campo si riferisce all'ampiezza del settore (esteso o ristretto).

L'autoefficacia proviene da quattro "sorgenti":

- a) previa esperienza positiva (successo);
- b) esperienza vicaria (osservazione delle persone di successo);
- c) persuasione verbale (esortazioni da parte di terzi);
- d) stati affettivi costruttivi (rilassamento).

L'esito positivo dell'attività intrapresa è il fattore principale nella formazione dell'autoefficacia; il successo non solo potenzia l'autoefficacia ma incoraggia il soggetto a proporsi degli obiettivi ancora più elevati. In questo processo è importante non solo la stima delle proprie abilità ma anche la convinzione che le abilità in genere sono fisse oppure malleabili. Infatti l'autoefficacia può realizzarsi pienamente solo nel caso in cui il soggetto è convinto che le sue abilità non sono degli attributi fissi, ma delle potenzialità cognitive, motivazionali e comportamentali che possono essere organizzate in vista delle determinate finalità.

La valutazione dell'esito è fondamentale per la formazione dell'autoefficacia del soggetto; in tale valutazione il soggetto, in genere, si confronta con gli altri per verificare se è alla loro altezza o meno. Da questo confronto dipenderà la stima che avrà di sé e la soddisfazione o meno per l'esito della sua attività.

L'autoefficacia si realizza in un contesto sociale e perciò implica necessariamente che il soggetto sia convinto di poter controllare il suo ambiente. Tale convinzione riguarda due aspetti: personale e istituzionale. Il primo esprime la convinzione del soggetto di poter produrre un cambiamento nell'ambiente con lo sforzo personale e creativo, usando le proprie abilità; il secondo riguarda la sua convinzione di poter modificare l'ambiente come tale. I soggetti alti nei due aspetti ottengono risultati anche negli ambienti avversi al cambiamento, mentre i soggetti bassi non ottengono o non tentano nemmeno il miglioramento in condizioni favorevoli.

**Efficacia delle sorgenti.** Le quattro sorgenti del costrutto sono efficaci in grado differente. Usher e Pajares (2008) hanno riportato i coefficienti di correlazione tra le quattro sorgenti e il risultato raggiunto servendosi di una trentina di studi condotti sull'argomento. Da tali coefficienti risulta che qualche sorgente è più efficace di qualche altra. Ugualmente risulta che per qualche sorgente la gamma dei coefficienti è piuttosto ristretta per qualche altra è molto ampia indicando una notevole variazione nell'effetto stesso. Tali coefficienti sono molto utili per la scelta di una sorgente per intervenire su una variabile (positiva o negativa) e danno la possibilità di prevedere il suo effetto.

Dai dati di Usher e Pajares risulta che l'esperienza di padronanza è la sorgente più efficace per ottenere il risultato desiderato. I coefficienti risultano tutti positivi e piuttosto alti (0.29 - 0.67).

L'esperienza vicaria consiste nell'imitazione dei modelli sociali di successo. La gamma tra i risultati positivi e tra quelli quasi nulli è piuttosto estesa (0.09 - 0.58).

La persuasione sociale consiste nell'apprezzamento dello sforzo e nel feedback positivo in seguito al risultato riportato ma perché sia efficace il riconoscimento del risultato deve essere fatto da persone significative per il soggetto. La gamma è molto estesa ed è persino leggermente negativa e all'estremità però è molto alta (-0.05 - 0.62).

Gli stati fisiologici (ansia, stress, stanchezza, cattivo umore) contrastano fortemente l'autoefficacia. Accrescendo il benessere fisico e controllando gli stati fisiologici aumenta l'autoefficacia e quindi anche suo effetto. Nel caso in cui prevalgono tali stati il risultato non si ottiene. I coefficienti di correlazione sono negativi e piuttosto alti e la gamma risulta molto estesa (-0.08 - -0.57). Tali stati predicavano in grado differente l'insuccesso nelle varie materie.

Usher e Pajares (2008) hanno verificato anche l'effetto delle sorgenti appaiate volta per volta. L'effetto delle sorgenti appaiate è stato dato con il coefficiente di correlazione mediano ottenuto dalla somma di numerosi coefficienti, tratti da una trentina di ricerche.

Vediamo i coefficienti di tali combinazioni:

Padronanza + Esperienza vicaria 0.42

Padronanza + Persuasione sociale 0.63

Padronanza + Indici fisiologici 0.59

Esperienza vicaria + Persuasione sociale 0.44

Esperienza vicaria + Indici fisiologici 0.28

Persuasione sociale + Indici fisiologici 0.26

Questi dati offrono ulteriori informazioni su come utilizzare insieme più di una sorgente per ottenere un risultato. Come si può vedere dai coefficienti la combinazione più efficace è quella di Padronanza + Persuasione sociale con il coefficiente di 0.63 e la meno efficace delle sei combinazioni risulta Persuasione sociale + Indici fisiologici con il coefficiente di 0.26.

Successivamente Usher e Pajares (2009) hanno elaborato un questionario sulle sorgenti composto da 24 item. Il questionario può servire per chiarire ulteriormente le sorgenti nell'uso del costrutto dell'autoefficacia.

**Autoefficacia individuale e collettiva.** Accanto all'autoefficacia individuale vi è l'autoefficacia collettiva. Secondo Schwarzer e Jerusalem (2002) essa consiste nell'utilizzazione delle aspettative individuali per il raggiungimento dei fini collettivi. La previsione dell'esito delle azioni collettive o comuni è basata, in realtà, sulle risorse individuali messe a disposizione per fini comuni. Come nell'autoefficacia individuale anche in quella collettiva vengono effettuate le medesime fasi dell'autoefficacia individuale: quali finalità si intende raggiungere, quale attività sarà scelta per ottenerle e quanto sforzo sarà sviluppato per raggiungere il risultato sperato. L'esempio per gli studenti può essere una gara di recita per classi e un esempio per il collegio degli insegnanti può essere l'obiettivo di rinnovare il clima della scuola per renderlo più formativo. Anche per l'autoefficacia collettiva valgono le stesse sorgenti di quella individuale. Schwarzer e Jerusalem (2002) notano che anche per l'autoefficacia collettiva è fondamentale avere successo nell'attività intrapresa. Tale successo deve essere attribuito allo sforzo collettivo e non alle eventuali circostanze favorevoli. Se il gruppo ottiene buoni risultati anche un eventuale l'insuccesso non indebolirà l'autoefficacia del gruppo. Utili sono anche i modelli. Essi sono più efficaci se tra il soggetto che intende potenziare la sua autoefficacia collettiva vi è una somiglianza nell'età, nel genere e nei tratti di personalità con colui è stato scelto come modello. Particolarmente efficaci sono modelli di personaggi che hanno dovuto lottare per ottenere dei risultati prefissati oppure hanno dovuto superare notevoli difficoltà per raggiungerli. L'incoraggiamento può svegliare nei soggetti delle forze e delle risorse assopite. Esso deve essere basato sulle reali possibilità degli individui e del gruppo. All'autoefficacia collettiva sono ugualmente avversi e deleteri stati d'animo come l'ansia e lo stress che per ciò devono essere controllati nel gruppo e dal gruppo.

**Limiti dell'autoefficacia.** Il costrutto presenta alcuni limiti messi in risalto da Krapp e Ryan (2002). Il primo limite sta nella eccessiva importanza delle componenti cognitive nelle aspettative dell'esito. Gli autori mettono a confronto la descrizione dell'autoefficacia con alcune teorie della motivazione. Sostengono che le componenti puramente razionali non possono spiegare la complessa motivazione umana e devono essere considerate maggiormente anche quelle affettive e relazionali. Particolarmente nell'ambito educativo non è sufficiente che il soggetto sia motivato (benché intensamente) per raggiungere un obiettivo, ma devono essere considerate anche la qualità e le ragioni della sua motivazione.

Flammer e Nakamura (2002) notano che tanti giovani esagerano nella stima della loro capacità di controllo dei fattori sociali nella loro vita. L'atteggiamento si manifesta nelle aspettative del soggetto sull'esito delle proprie azioni. Tali aspettative possono essere realistiche oppure illusorie con la conseguenza di essere funzionali o disfunzionali all'obiettivo prestabilito da raggiungere. Nel primo caso l'autoefficacia viene potenziata mentre nel secondo caso possono manifestarsi i seguenti effetti: autosabotaggio, sogno di ottenere straordinari risultati, sprofondare nel pessimismo, cullarsi in aspettative irreali, sperare di raggiungere obiettivi inaccessibili, sentirsi in colpa per l'incapacità di non essere in grado di controllare fattori anche se non dipendenti dal soggetto stesso.

**Lo sviluppo dell'autoefficacia.** Schwarzer e Jerusalem (2002) osservano che l'autoefficacia può essere notevolmente potenziata con lo sviluppo dei processi metacognitivi, con il miglioramento dei metodi di apprendimento e con la razionale distribuzione del tempo del lavoro. Anche lo sviluppo dei processi cognitivi superiori, descritti nella tassonomia aggiornata di Bloom (si veda, per esempio Poláček, 2005) contribuisce all'aumento dell'autoefficacia. A tali processi si aggiunge anche il metodo di adottare nell'apprendimento i due distinti processi di elaborazione di memoria quello a breve e lungo termine. Le stesse tecniche mnemoniche sono di notevole aiuto. Nello stesso tempo il soggetto deve essere convinto di poter raggiungere gli obiettivi scelti o proposti in quanto egli è in possesso delle richieste abilità che non sono determinate dall'esterno ma sono da considerare piuttosto come delle risorse che possono accrescere e maturare con l'apprendimento stesso. Infine, occorre tener presente che la capacità del soggetto che apprende (a vari livelli dello sviluppo e della scolarità) di effettuare il transfer (dei metodi e dei processi da una disciplina all'altra) accresce l'efficacia delle strategie adottate. In sintesi, conviene ribadire che l'autoefficacia non è un processo automatico che avviene e si realizza spontaneamente, ma richiede un impegno e uno sforzo personale.

**In sintesi.** L'autoefficacia fa parte della teoria dell'apprendimento sociale elaborata da Bandura e oggi nota "teoria sociale cognitiva". Alla base di tale teoria vi è la convinzione che l'agire umano è intenzionale e finalizzato. L'uomo si prefigge delle finalità o degli obiettivi e organizza le sue abilità intellettive, affettive e motivazionali per raggiungerli.

La teoria sociale cognitiva è eminentemente interattiva: tra il soggetto e il suo ambiente si instaura un intenso processo di comunicazione e di reciproca influenza. Il soggetto in parte si adatta all'ambiente e in parte lo modella; l'ambiente a sua volta offre al soggetto la possibilità di usare le sue competenze ed esplicitare le sue potenzialità e nello stesso tempo gli pone delle limitazioni strutturali e socioculturali.

La teoria sociale cognitiva può essere una valida guida all'azione degli insegnanti. I tre procedimenti per potenziare l'autoefficacia (esperienza positiva, esperienza vicaria e persuasione verbale) possono essere attuati con relativa facilità su vari soggetti e in varie istituzioni.

## 1.2 La Resilienza

Resilienza è un costrutto nuovo adottato in psicologia solo recentemente e preso per analogia dalla fisica. Infatti nel dizionario di lingua italiana il termine resilienza (dal latino *resilio* = saltare indietro, rimbalzare) viene utilizzato in fisica ed indica la capacità di un metallo di resistere ad urti improvvisi senza spaccarsi e se piegato come una barra di acciaio di riprendere la sua posizione o forma di prima di essere piagata. Cercheremo di definire il termine nel suo ambiente psicosociale, giustificheremo il suo uso nelle progetto Spes Goal e riporteremo anche conferma empirica della sua efficacia nel migliorare lo sviluppo dei soggetti nella loro iniziale crescita.

Vettorato (2008) offre il significato della resilienza nelle scienze psico-sociali e-educative riportando che essa è la capacità di un soggetto di fare appello alle sue risorse interiori per reagire ad una situazione sfavorevole e sviluppare una personalità positiva nonostante le previsioni sfavorevoli. Alcuni vivono situazioni ad alto rischio e tuttavia non vengono piegati dalle stesse, nonostante debbano affrontare sventure, dolori, stress, ansietà. La resilienza li aiuta a non deviare dal sano sviluppo oppure dalla sana conduzione della propria vita. Questa forza può provenire dal temperamento o più probabilmente dal carattere. La resilienza è disposizione di personalità e quindi non può essere considerata una dimensione costitutiva della personalità come intelligenza, socievolezza, emotività e simili. Vettorato riporta alcune disposizioni che definiscono il soggetto "resiliente" e tali sono:

- a) la capacità di esaminare con sincerità se stesso;
- b) la capacità di mantenersi a una certa distanza emozionale dai problemi senza però isolarsi;
- c) la capacità di affrontare i problemi, capirli e controllarli;
- d) la capacità di proporsi obiettivi per superare un disordine;
- e) la disposizione di relativizzare gli avvenimenti negativi;

Queste disposizioni si formano in tenera età per mezzo dei buoni rapporti iniziali con madre (attaccamento sicuro opposto a quello insicuro) che poi fondano la base per la sicurezza interna e per l'autostima.

Nel progetto Spes Goal sono stati coinvolti gli insegnanti e in quanto tali avrebbero potuto contribuire efficacemente alla formazione della resilienza dei giovani ai quali è stato destinato il progetto.

## 1.3 La motivazione all'apprendimento

La motivazione all'apprendimento è il costrutto prioritario nel progetto Spes Goal in quanto è direttamente rapportato all'obiettivo di contrastare l'abbandono scolastico e promuovere la motivazione ad apprendere. Vi è un stretto rapporto tra il potenziamento della motivazione e il raggiungimento di una regolare frequenza dell'insegnamento e l'acquisizione delle conoscenze in un modo coerente..

Per impostare l'intervento volto a promuovere la motivazione allo studio conviene esporre il modo con cui avviene l'apprendimento centrandolo esclusivamente all'apprendimento scolastico.

Dalla ricognizione delle fonti che trattano il processo di apprendimento risulta che esiste un notevole accordo su tre atteggiamenti di apprendimento profondo, superficiale e strategico.

*L'approccio profondo* consiste in una intensa interazione con il contenuto da apprendere, nello stabilire rapporti tra nuove informazioni e quelle già possedute, nell'esaminare il valore delle argomentazioni apportate sull'argomento in esame.

*L'approccio superficiale* si oppone a quello profondo in quanto è basato sulla memorizzazione dei contenuti in vista dell'esame, sull'apprendere solo quello che è strettamente richiesto all'esame e sull'accettare supinamente il testo da studiare.

*Approccio strategico* consiste nell'organizzare il tempo dello studio, nel distribuire le forze per ottenere successo, nel prevedere le domande di un esame e a preparare le risposte.

L'effetto dei tre approcci si manifesta nella qualità dell'apprendimento e prima ancora nel genere della motivazione intrinseca in stretta dipendenza dall'approccio profondo e in quella estrinseca dall'approccio superficiale.

Nell'approccio strategico la motivazione dipende dalla qualità della strategia adottata per l'apprendimento in quanto alcune strategie sono di elevata qualità e per essere usate richiedono una forte motivazione mentre quelle meno impegnative richiedono solo una debole motivazione per apprendere.

La motivazione intrinseca porta ad una ricca assimilazione dei saperi mentre la motivazione estrinseca ad un'assimilazione parziale e frammentaria di conoscenze. La motivazione nell'approccio strategico si colloca tra i due tipi di motivazione e la qualità di tale motivazione dipende dalla qualità delle strategie adottate .

Oltre ai due tipi di motivazione e alle strategie adottate il processo dell'apprendimento implica anche altri aspetti quali capacità meta cognitive, autonomia nell'apprendimento e il suo consolidamento. Capire come avviene l'apprendimento facilita notevolmente la sua gestione e di conseguenza rende anche autonomo il soggetto nello svolgimento e nella organizzazione del suo studio. Ugualmente importante è anche il consolidamento dei contenuti appresi che consiste un ritornare sulla materia già fondamentalmente appresa per completarla e per collocarla nella memoria a lungo termine. Attraverso i cinque aspetti del processo di apprendimento si può intervenire validamente ed efficacemente per contrastare l'abbandono scolastico e nello stesso tempo migliorare il metodo di studio e quindi predisporre gli studenti a un buon rendimento scolastico.

Il "Questionario sui Processi di Apprendimento" (QPA) rileva i cinque aspetti dell'apprendimento e offre ampie possibilità di promuoverli con appositi metodi esposti nel manuale (Poláček, 2005).

In seguito saranno dati dei suggerimenti su come gestire la motivazione all'apprendimento da parte degli insegnanti durante le lezioni.

**La motivazione scolastica.** Una buona relazione educativa favorisce lo sviluppo, nell'allievo, di una motivazione ad apprendere. Il problema dell'apprendimento è un problema complesso, che si espande ben oltre i confini dell'universo scolastico, fino ad occupare l'intero spazio del contesto socioculturale in cui cresce lo studente. L'apprendimento è un'attività cognitiva basata su strategie, è una verifica delle ipotesi e una

tendenza ad andare oltre l'informazione ricevuta. Si può imparare ad apprendere. L'intenso lavoro svolto all'interno della scuola da parte degli insegnanti si scontra spesso con l'ostacolo del tempo e gli stessi docenti si trovano a dover lavorare in maniera consistente sia per raggiungere obiettivi legati al passaggio della conoscenza, e quindi ai programmi ministeriali, sia per favorire la maturazione cognitiva ed affettiva del ragazzo, e sia, infine per insegnare al singolo studente ad apprendere.

Gli strumenti per favorire l'apprendimento sono le strategie cognitive, strategie che permettono il controllo dei processi cognitivi implicati nella decodifica, trasformazione e appropriazione delle nozioni e delle conoscenze. Non tutti gli studenti utilizzano le stesse strategie, molte rimangono sconosciute, tuttavia molte altre sono da tempo note agli studiosi dell'apprendimento e possono essere insegnate al fine di sostenere, affiancare o sostituire, se ritenute più efficaci, le strategie usate attualmente da un certo studente.

Collegato a questo aspetto, ne troviamo un altro, forse ancora più importante, la motivazione ad apprendere. I soggetti incapaci di utilizzare strategie di apprendimento adeguate tendono ad ottenere risultati spesso negativi e ciò diminuisce la motivazione, spesso già a livelli critici, dello studente. Vi è un aumento della demotivazione davanti agli ostacoli, nel senso che più il ragazzo si accorge di non riuscire ad apprendere come vorrebbe, più aumenta la paura di un fallimento futuro e, quindi, diminuisce la voglia di cimentarsi nelle prestazioni scolastiche e cognitive in generale. Fornire maggiori e differenti strumenti, cioè strategie, aumenterebbe la probabilità di ottenere successi nell'apprendimento, evitando il crollo della motivazione scolastica ed aumentando quello che viene definito il "piacere cognitivo", con una influenza notevole sulla partecipazione e sull'interesse per le attività proposte in classe.

In concreto, l'insegnante dovrà cercare di far conoscere agli studenti:

**Metodi di studio:** come ci si organizza, come si impara a sottolineare, a selezionare i contenuti importanti e legare fra loro i principali concetti presenti in un testo, come si prendono appunti.

**Mnemotecniche:** principali strategie per ricordare nozioni e concetti, riportare alla memoria le informazioni utili nei momenti appropriati.

**Tecniche di scrittura:** come scrivere un tema, tradurre in un corretto linguaggio scritto i contenuti solitamente appresi ed espressi in forma orale.

## CAP. 2 - IL POTENZIAMENTO DELLE COMPETENZE DEI DOCENTI

### 2.1 La gestione dell'insegnamento

Prestare attenzione per favorire un apprendimento efficace rappresenta un imperativo imprescindibile nella relazione insegnanti/allievi che richiede competenze relazionali ed un'attenzione totale e incondizionata. Gli insegnanti rappresentano dei modelli di riferimento negli stili e nelle strategie di apprendimento.

Nella modalità di presentare i contenuti disciplinari, nei metodi che scelgono per affrontare e risolvere problemi, nelle stesse forme di valutazione che adottano, gli insegnanti incorporano già, oltre ai contenuti della loro disciplina, degli stili di apprendimento: spesso utilizzano tali strategie implicitamente, così che gli studenti(,) non le percepiscono come *strategie di apprendimento* (ossia passi, tecniche, comportamenti, scelte che appartengono a chi impara), ma come *strategie di insegnamento*, ossia come ciò che l'insegnante fa nel suo ruolo di esperto, e dunque di sua esclusiva competenza.

Incorporare una dimensione strategica nei compiti di apprendimento significa perciò portare alla superficie queste fasi:

- il primo passo è che l'insegnante diventi più consapevole delle sue strategie di insegnamento, di quelle che già usa, magari anche inconsapevolmente, e di quelle che potrebbe usare;
- il secondo passo è di rendere gli studenti consapevoli che se ne possono appropriare; in altre parole, creare le condizioni per il loro trasferimento, cioè per il loro riutilizzo in altri compiti, in altri contesti, e dunque in modalità sempre più autonome.

Un *approccio strategico metacognitivo* si articola nel:

- presentare direttamente o far scoprire le strategie agli studenti nel vivo dei compiti di apprendimento;
- stimolare la riflessione sulle strategie, verbalizzarla e socializzarla, curando anche lo sviluppo della lingua che serve per fare questo;
- fornire opportunità di riutilizzo, trasferimento e monitoraggio delle strategie in nuovi compiti.

### 2.2 La percezione delle difficoltà di apprendimento degli studenti

Per introdurre le strategie di valutazione ed individuazione dell'apprendimento dell'allievo, l'insegnante dovrebbe avere le competenze dei fattori che intervengono ad aumentare il fenomeno di dispersione scolastica e il concetto di studente a rischio.

Due parametri sono segnalati dai docenti come determinanti: lo scarso impegno con cui gli studenti affrontano lo studio e la crescente difficoltà con cui s'imbattono per motivare gli studenti.

Nascono così studenti a rischio, perché corrono il pericolo di essere sopraffatti in un universo che non possiede punti cardinali chiari. Non è facile definire in questo clima culturale chi è lo studente a rischio, intendendo per rischio non solo l'insuccesso scolastico nel senso restrittivo della valutazione finale, ma in quello più ampio di mancato o limitato sviluppo delle sue risorse personali. Non è facile, anche se investe un'importanza notevole rispetto ai successivi sforzi per un inserimento professionale nel mondo del lavoro o per un contenimento del rischio di devianza (abbandono, suicidio, droga, violenza, ecc...).

L'abbandono della scuola, senza conseguimento del relativo titolo costituisce certamente una condizione di rischio. E' possibile evidenziare una tendenza al *drop-out* anche in quegli studenti che pur rimanendo iscritti regolarmente negli anni previsti dal loro curriculum scolastico, pur tuttavia, collezionano una serie di cambiamenti d'Istituti e di indirizzi, che rivelano una naturale inquietudine, una strisciante difficoltà di adattamento e una tendenza alla fuga davanti alle difficoltà. Anche in questi ragazzi esiste una condizione di rischio latente.

Ogni studente può diventare uno studente a rischio se si creano alcune circostanze che turbano la intrinseca fragilità dei processi di crescita e di sviluppo. Per la rilevazione e la diagnosi della condizione di rischio si possono individuare delle aree di rischio: *sofferenza personale, insuccesso scolastico, situazione socio-economica familiare, instabilità familiare, tragedie familiari*.

Alla luce di quanto detto finora l'insegnante, attraverso un'osservazione sistematica dell'allievo, può rilevare degli indicatori che segnalano un apprendimento inefficace precursore di un possibile abbandono scolastico.

Nello specifico, gli indicatori sono:

- l'allievo non raggiunge gli obiettivi prefissati;
- lascia il lavoro a metà;
- non svolge i compiti difficili;
- non affronta i problemi che si trova davanti;
- ha difficoltà a comunicare con gli altri, anche quando manifesta interesse e volontà al lavoro non si attiva.

Attraverso l'osservazione del proprio allievo, si può riconoscere un apprendimento superficiale: il ragazzo si pone solo obiettivi facilmente raggiungibili; i concetti, anche se ricordati, non sono organizzati in un'unità coerente; evita i compiti in cui prevede di non ottenere un buon risultato; non distingue gli argomenti più importanti da studiare; pur conoscendo un argomento, non riesce ad organizzarlo in modo da ricordarlo; quando un argomento è difficile studia solo la parte che capisce più facilmente; memorizza anche ciò che non ha compreso; salta un argomento troppo difficile e usa un metodo di studio senza conoscerne la ragione.

### **2.3 Gestione e conduzione dell'insegnamento**

L'insegnante, per promuovere un apprendimento efficace nei propri allievi, può seguire degli utili suggerimenti e apprendere dei validi metodi. Nella gestione e nella conduzione dell'insegnamento, sono numerosi gli interventi che possono essere attuati con gli studenti a rischio. È ipotizzabile che l'insegnante assuma un atteggiamento diverso riguardo agli studenti svantaggiati, che vada verso l'esaltazione delle loro qualità intellettuali, enfatizzando la costruzione di capacità e non soltanto la riparazione dei deficit. È fondamentale conoscere il loro tipo di cultura per evitare di scambiare le differenze per mancanze. Occorre centrare l'insegnamento sulle abilità di base in un contesto di compiti globali (puntare sempre su di una visione d'insieme dei problemi); fare scoprire le relazioni tra i contenuti e le abilità scolastiche e l'esperienza extra-scolastica degli studenti (ragioni di senso e di significato dello studio per affrontare la vita e viceversa). Rispetto alla modalità di insegnamento, nella spiegazione di una materia, per riuscire a far focalizzare

l'attenzione del proprio allievo su un determinato contenuto, deve introdurre, innanzitutto, l'argomento che vuole trattare, per poi passare ad indicare l'ordine che seguirà e la sequenza dei passaggi. È fondamentale, inoltre, che ogni insegnante, nella gestione del proprio insegnamento, si focalizzi sul rinforzo dei punti significativi dell'argomento che tratta, aiutandosi anche con un esempio chiarificatore, per consentire all'allievo di ricordare le parti basilari della materia. Infine, ci sarà una conclusione ed una sintesi di quello che è stato detto, in modo da richiamare i contenuti che l'allievo va via via ad apprendere.

Per stimolare uno studio di qualità, il docente può applicare nuove strategie d'insegnamento:

- Fornire un modello significativo di strategie di pensiero;
- Incoraggiare molteplici approcci;
- Fornire supporto cognitivo per permettere agli studenti di svolgere compiti complessi;
- Rendere il dialogo lo strumento centrale per l'insegnamento e l'apprendimento.

Può proporre, inoltre, delle strategie di apprendimento ai propri studenti, come ad esempio proporre di:

- Farsi interrogare dai compagni sugli argomenti di studio;
- Tenere appunti ordinati secondo materie e argomenti;
- Fare degli schemi prima di iniziare un tema;
- Fare i riassunti per apprendere meglio;
- Porsi da soli delle possibili domande di un'interrogazione;
- Mentre studia mettere in rilievo le frasi più importanti e segnare le cose che non capisce per riprenderle in seguito;
- Dividere un testo difficile in paragrafi per comprendere i concetti principali;
- Se non capisce qualcosa chiedere spiegazione all'insegnante;
- Accettare i consigli degli insegnanti su come apprendere meglio la materia;
- Per verificare se ha capito bene un argomento cercare di spiegarlo ad un compagno.

In ultima fase, l'insegnante può indagare l'efficacia delle strategie usate testando il *consolidamento* dell'apprendimento attraverso delle domande:

- Conosce globalmente un argomento?
- Applica alla sua esperienza quotidiana quello che impara studiando?
- Consulta varie fonti per comprendere meglio l'argomento?
- Cerca di avere chiarezza sul significato delle materie che studia?
- Mentre studia si pone delle domande per verificare il suo grado di comprensione?

Una linea di questo tipo può esplicitarsi attraverso alcuni atteggiamenti specifici che l'insegnante può attuare in classe come ad esempio:

- Comunicare esplicitamente accettazione, calore, affetto, supporto (a livello verbale/non verbale);
- Gratificare immediatamente comportamenti positivi;
- Evitare i paragoni del tipo "Vedi Mario come è tranquillo, fai come lui";

- Evitare i “*sempre*” e i “*mal*”; aiutarlo a ridefinire il proprio comportamento in modo meno categorico (“qualche volta disturbo, ma il più delle volte mi comporto in modo adeguato”);
- Insegnare strategie di autoregolazione e di pianificazione (l’insegnante modello: dialogo esterno e autoistruzioni);
- Bilanciare le valutazioni in campo scolastico (rispetto ai diversi ambiti, rispetto ai successi ottenuti in altre aree extra-scolastiche).
- Un insegnante efficace presenta delle specifiche attitudini:
  - Definisce un obiettivo realistico da raggiungere;
  - Valuta il contesto, ovvero le possibilità e i limiti di realizzazione;
  - Ipotizza le possibilità di riuscita e i rischi di insuccesso;
  - Pianifica un’alternativa per gestire l’imprevisto;
  - Considera quali capacità personali utilizzare;
  - Ricerca sostegno e feedback all’esterno;
  - Individua varie soluzioni per il raggiungimento dell’obiettivo

L’insegnante può promuovere lo sviluppo dell’autoefficacia a due livelli:

**a) *Promozione della Gestione efficace dei comportamenti problematici:***

- Stabilire poche regole chiare, possibilmente espresse in forma positiva, specifiche per le diverse situazioni;
- Utilizzare richiami visivi/vicinanza fisica;
- Concordare conseguenze specifiche in caso di trasgressione delle regole;
- Prevedere conseguenze positive per il rispetto delle regole;
- Concordare conseguenze specifiche in caso di trasgressione delle regole;
- Fare attenzione a non identificare l’allievo con il suo comportamento (es. invece di apostrofare il ragazzo con “sei il solito disordinato”, meglio utilizzare un messaggio – del tipo “mi disturba quando non metti in ordine le tue cose”).

**b) *Promozione dell’autoefficacia rispetto ai compiti scolastici:***

- Iniziare un nuovo compito definendo chiaramente le aspettative (realizzabili) in modo che l’allievo possa misurarsi con il proprio successo;
  - Fornire consegne semplici e assicurarsi che siano comprese;
  - Suddividere il compito in fasi intervallabili con pause;
  - Fornire frequentemente incoraggiamenti;
  - Rinforzare il completamento delle singole fasi del lavoro;
  - Favorire gradualmente l’autonomia;
  - Premiare lo sforzo e non concentrarsi solo sul risultato;
  - Riconcettualizzare l’errore/riconoscere la difficoltà di un compito;
- Aiutare l’allievo a riconoscere e identificare le reazioni emozionali derivanti dai risultati ottenuti.

## PARTE SECONDA - IL MODELLO SPERIMENTALE SPES GOAL

### CAP. 1 – SPERIMENTAZIONE DEL PROGETTO

Nell'ambito della Convenzione con la Provincia di Napoli in ordine alla realizzazione delle attività dell'Osservatorio per l'attuazione delle deleghe in materia di istruzione, sono state realizzate, nell'ambito del progetto di cui sopra, azioni d'intervento finalizzate ad affrontare in maniera dinamica ed integrata il fenomeno della dispersione scolastica ed a contrastare il fenomeno dell'abbandono per raggiungere la finalità del successo formativo "per tutti". A conclusione degli interventi di orientamento finalizzati alla prevenzione degli abbandoni e della dispersione scolastica degli alunni della scuola media e della scuola superiore si è realizzato un progetto pilota nelle scuole medie limitrofe al Rione Sanità e presso [l'Istituto Professionale di Stato "Caracciolo"](#), capofila del progetto, rivolto ai docenti per valutare la capacità di autoefficacia e di resilienza di fronte ad un'utenza particolarmente a rischio di dispersione.

Il fenomeno della dispersione scolastica in alcune aree di rischio, come ad es. del Rione del Sanità, conferma la necessità, nei programmi per lo sviluppo del sistema educativo, di una sempre maggiore attenzione alla domanda, piuttosto che esclusivamente all'offerta. Ciò significa affrontare la questione delle caratteristiche dell'utenza dei servizi, tenendo conto anche dei contenuti da dare ai concetti di cittadinanza attiva e di inclusione sociale. E' noto che recentemente i docenti/formatori sono esposti maggiormente allo stress rispetto al passato. Si è reso, pertanto, necessario proporre un supporto per gestire le nuove situazioni ed elaborare delle efficaci strategie per fronteggiare tali situazioni e di conseguenza favorire l'apprendimento scolastico degli studenti particolarmente a rischio di abbandono.

Il progetto, basato sulla valida esperienza di alcuni ricercatori degli Stati Uniti, potrebbe essere stato effettuato nel contesto di alcune scuole italiane. Siwatu (2007; Gu e Day, 2007) offrono una valida metodologia per l'impostazione del progetto e per la sua conduzione con gli insegnanti della scuola secondaria di alcuni indirizzi e con i formatori.

Alla gestione delle differenze socio culturali si associano le difficoltà di gestire le classi composte da studenti di varia provenienza che richiede agli insegnanti una notevole padronanza nella gestione dell'apprendimento e in molti casi il ricorso alla loro resilienza. Il contributo di Gu e Day offre una buona metodologia per accertamento di essa e la possibilità di ripristinare le prevee competenze per la gestione dell'apprendimento. I due autori operano la giusta distinzione fra resilienza personale (tratto individuale per superare situazioni stressanti), istituzionale (difficoltà provenienti dall'ambiente e dallo scarso sostegno dell'istituzione stessa), professionale (valori, convinzioni, obiettivi e aspirazioni). Effettuata un'opportuna analisi della situazione individuale possono essere offerti utili suggerimenti su come effettuare la resilienza dei singoli insegnanti.

Il progetto proposto dall'Isfol ha trovato una forte sinergia con il progetto Spes Goal promosso dalla Provincia di Napoli, dove le azioni si sono intersecate con le attività previste dai partner come riportato nella figura seguente:

Fig. 1 – Partenariato del progetto Spes - Goal



Fonte: Isfol

## 1.1 Obiettivi generali

In stretto rapporto alle motivazioni che sono state alla base del Progetto, si è cercato di elaborare gli obiettivi. Si è pensato di impostare il fronteggiamento del disagio scolastico attraverso due costrutti psicosociali: autoefficacia e resilienza. Il primo costrutto riguardava sia gli insegnanti sia gli allievi. Il secondo si riferiva prevalentemente agli allievi. I due costrutti, come detto, ed in quanto tali sono attualmente adottati nella formazione psicosociale dei giovani.

Con la scelta dei due costrutti si intendeva stabilire una convergenza fra gli insegnanti e gli allievi per fronteggiare il disagio scolastico della notevole parte degli allievi del Rione Sanità..

In particolare il progetto si è prefissato i seguenti obiettivi:

- identificare le capacità di fronteggiamento dei docenti e degli allievi per prevenire il fenomeno della dispersione
- definire delle modalità di approccio innovativo didattico-esperenziale per rinforzare il livello motivazionale scolastico
- intervenire sui docenti per fornire strumenti idonei di fronte a situazioni di stress
- istituire dei laboratori didattici permanenti per migliorare le capacità di apprendimento dei giovani a rischio di dispersione scolastica

## 1.2 Tipologia di attività realizzate

Per raggiungere gli obiettivi prefissati sono stati identificate quattro distinte attività.

- Indagine di studio sull'autoefficacia e sulla resilienza dei docenti della scuola secondaria inferiore e superiore e degli allievi a rischio di dispersione
- Analisi sull'autoefficacia degli allievi a rischio di dispersione delle scuole secondarie inferiore e superiore
- Assistenza psicopedagogica agli allievi a rischio di dispersione delle scuole secondarie inferiore e superiore"
- Seminari di formazione rivolti agli insegnanti ed ai docenti delle scuole di I e II grado. per l'implementazione dei laboratori di apprendimento per acquisire le capacità di resilienza.

Il dettaglio delle singole attività verrà illustrato nei paragrafi successivi.

## 1.3 Le scuole coinvolte nel progetto

Il progetto Spes Goal ha coinvolto, oltre all'Istituto "Caracciolo – Salvator Rosa" anche quattro scuole che rappresentano il principale bacino di utenza dell'Istituto: la [Scuola Media Statale "Santa Maria di Costantinopoli"](#), [l'Istituto Comprensivo "Casanova"](#), [l'Istituto Comprensivo "Volino - Croce"](#) e [l'Istituto Comprensivo "Novaro"](#).

La Scuola Media Statale "Santa Maria di Costantinopoli" è situata nella via omonima, che rappresenta un'arteria di collegamento abbastanza importante con il centro storico. Lungo la strada si trovano alcuni palazzi signorili e il teatro Bellini. La scuola stessa è ospitata in un palazzo antico abbastanza disagiata dal punto di vista delle barriere architettoniche, ma soddisfacente per quanto riguarda la dimensione, l'aerazione e l'illuminazione delle aule.

Poco distante dalla Scuola "S. Maria di Costantinopoli", nella centralissima Piazza Cavour, è situato l'Istituto Comprensivo Casanova. In realtà l'immenso Palazzo accoglie pezzi di diverse scuole, nonché alcuni uffici pubblici. Essendo anche Centro Territoriale Permanente, il Casanova vanta una lunga tradizione di scuola serale. Pertanto, gli studenti che frequentano spesso provengono da genitori che non hanno studiato o hanno conseguito il diploma da adulti.

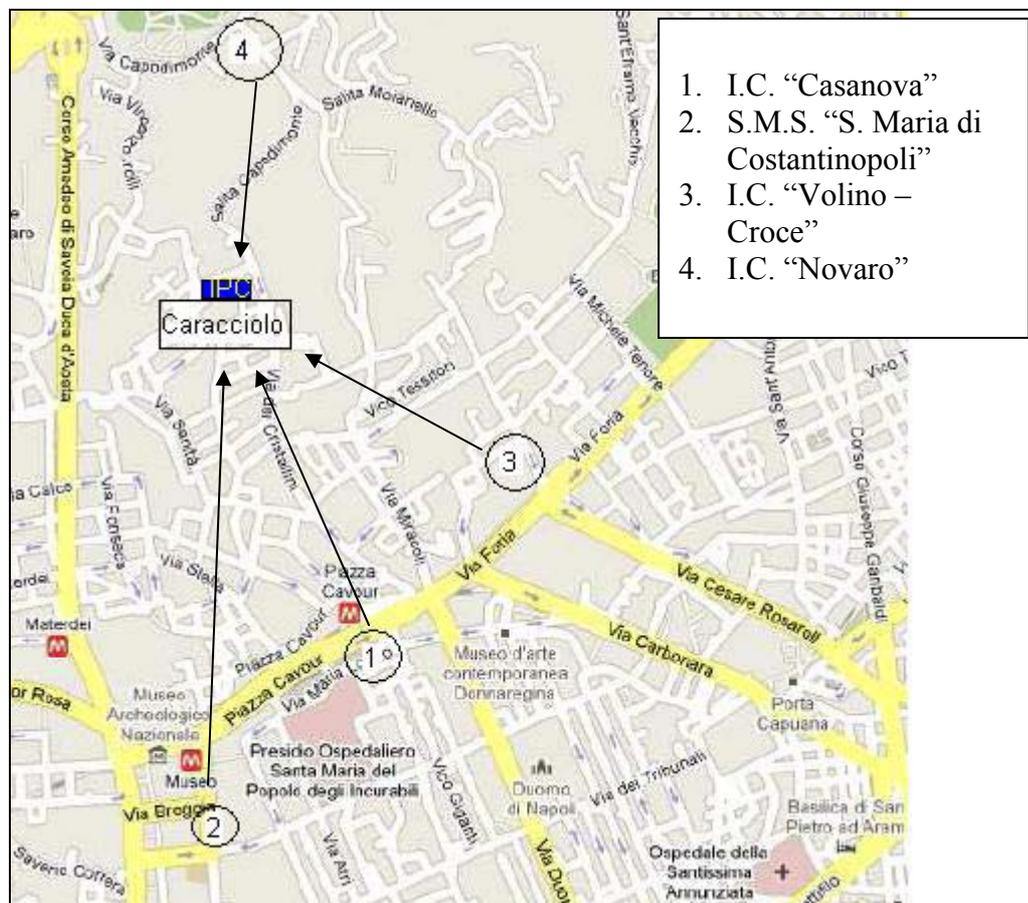
L'Istituto Comprensivo "Volino – Croce" è situato in una traversa dell'affollatissima via Foria. Si tratta di un ex monastero e pertanto si presenta architettonicamente imponente e non privo di barriere architettoniche. Le classi sono piccole e buie. Si tratta di aule che, anche per motivi di spazio, accolgono pochi studenti.

L'Istituto Comprensivo "Novaro" è l'unico dei quattro a vantare una sede scolastica vera e propria. La scuola è situata all'interno di un parco privato al termine della Salita di Capodimonte, dunque assai distante dal

centro storico, ma adiacente agli edifici collinari del Rione Sanità. Essendo accanto al Bosco di Capodimonte, la zona è per certi aspetti abbastanza isolata e sono frequenti gli scippi e le rapine, talvolta anche a danno degli alunni.

Nessuna delle scuole considerate, dunque, è veramente situata all'interno del Rione Sanità. Sebbene si tratti di scuole "storiche", aule e uffici sono ospitati in strutture che talvolta rendono difficile il regolare svolgimento dell'attività didattica data la mancanza di spazi dove svolgere attività fisica, l'assenza di laboratori e la qualità edilizia dei manufatti. Non sempre, poi, le strutture risultano accoglienti. Di converso, bisogna notare che ogni scuola ha cercato di fronteggiare le difficoltà rafforzando l'insegnamento di materie alternative (la S. Maria di Costantinopoli dispone di un pianoforte) o dotandosi di strumenti multimediali e allestendo dei laboratori negli spazi a disposizione.

Fig. 2 – Mappa delle sedi degli Istituti Scolastici coinvolti nel progetto



#### 1.4 Il contesto sociale degli studenti frequentanti le scuole partner

Come già notato, nessuna delle quattro scuole partner è situata all'interno del Rione Sanità. Se si eccettua l'Istituto Comprensivo "Novaro", le scuole sono posizionate in luoghi di intenso passaggio, caratterizzati da una forte *mixité* sociale e economica.

La Scuola Media "Santa Maria di Costantinopoli" è forse quella con la popolazione scolastica più eterogenea. Alcuni degli alunni frequentanti sono figli di genitori benestanti, spesso liberi professionisti, e vivono nei palazzi lussuosi di Via Roma e Via Medina. Sono studenti assai curati dalle famiglie e, anche grazie al sostegno familiare, riescono solitamente ad ottenere un buon risultato scolastico. Altri allievi provengono invece dai vicoli del centro storico, da famiglie spesso disagiate e in condizioni non troppo dissimili da quelle del Rione Sanità. È il caso dei vicoli adiacenti il decumano maggiore e quello inferiore, o di Vico Maiorani, dal quale muovono *raid* di scippatori contro i turisti e la cui popolazione è, in più occasioni, intervenuta contro la polizia a difesa di qualche giovane scippatore.

L'Istituto comprensivo "Casanova", al centro di Piazza Cavour, si trova in una delle principali zone di passaggio della città ed è un punto di transito quasi obbligato per chi proviene dalla stazione ferroviaria. Nella sede di Piazza Cavour sono presenti poche classi di scuola media, quasi tutte di modesta consistenza. Gli studenti provengono dalle zone adiacenti Porta San Gennaro dove si trovano alcuni edifici di modestissimo pregio che ospitano immigrati o le famiglie meno abbienti dell'area. Come confermato anche dai docenti, diversi bambini sono in condizioni di disagio socio-economico.

L'Istituto comprensivo "Volino – Croce" accoglie sia alunni delle elementari, sia alunni delle medie. L'utenza proviene soprattutto dai Miracoli e dai Vergini, ovvero da aree rientranti nel Rione Sanità. Una quota ulteriore proviene da alcune traverse di Via Foria. In generale, gli studenti hanno famiglie monoreddito. Gli studenti sono abbastanza vivaci, anche se non mancano alcuni allievi provenienti da famiglie insediate lungo via Foria, dove risiedono per lo più famiglie di estrazione borghese.

L'Istituto Comprensivo "Novaro", infine, nonostante la buona organizzazione scolastica e il notevole impegno didattico e pedagogico, ha dovuto fronteggiare negli anni alcuni episodi di bullismo. In effetti, buona parte dei frequentanti proviene dalle famiglie più disagiate del Rione Sanità, quelle insediate nei Gradini Cinesi, lungo Salita Cagnazzi e in via S. Maria Antesaecula. Sono stati soprattutto questi studenti ad essere stati protagonisti di casi di bullismo o vandalismo.

In generale, il numero di iscritti appare generalmente in diminuzione. In alcune classi di scuola media, poi, si registrano un numero preoccupante di abbandoni o di frequenze irregolari, sebbene si tratti di un fenomeno assai inferiore nelle cifre, rispetto a quanto avviene nella scuola superiore.

L'introduzione di criteri più stringenti per il superamento dell'esame di terza media, poi, ha comportato un aumento dei respinti e una diminuzione ulteriore delle iscrizioni nelle scuole superiori.

## 1.5 Il partenariato tra le scuole

Prima dell'avvio del progetto Spes Goal, tra le scuole medie considerate e l'Istituto "Caracciolo – Salvator Rosa" i rapporti erano assai limitati. La Scuola superiore e l'Istituto Novaro collaboravano con la realizzazione di corsi di computer grafica per gli studenti delle medie inferiori. Per il resto, alcuni docenti del "Caracciolo – Salvator Rosa" si recavano presso le scuole medie per illustrare agli alunni le opportunità formative dei corsi turistico, moda, aziendale e grafico. Qualche ulteriore sporadica collaborazione si verificava in occasione di manifestazioni.

In effetti, bisogna considerare che l'assenza di relazioni dipendeva largamente dal continuo ricambio di dirigenza delle scuole. E' il caso, oltre che dell'Istituto "Caracciolo – Salvator Rosa", dell'IC "Volino – Croce" e della "Novaro" i cui dirigenti scolastici sono cambiati nel corso dello svolgimento del progetto.

Entrando poi nelle dinamiche sociali e culturali che caratterizzano ogni scuola, molti docenti proiettano il proprio prestigio sugli studenti. Pertanto, si preferiscono gli allievi che hanno risultati migliori e che, solitamente, nel passaggio dalle medie alle superiori, vengono indirizzati verso le scuole considerate più importanti e, talvolta, persino verso le scuole superiori frequentate dallo stesso docente adolescente. Si tratta, in ordine di prestigio, di Licei Classici, Licei Scientifici e Istituti Tecnico-Commerciali o Industriali. Le scuole rimanenti sono invece considerate l'approdo naturale di chi è destinato al fallimento scolastico, pertanto negli Istituti Professionali giungono studenti demotivati che spesso manifestavano una frequenza discontinua già alla scuola media.

Essendo, insomma, raro un momento di riflessione sulle oggettive difficoltà della scuola, sulla rilevanza delle azioni di orientamento e sulle finalità e gli obiettivi di ciascun grado e tipo di scuola gli insegnanti risultano abbandonati a se stessi e reagiscono al senso di frustrazione addossando le colpe del malessere proprio (e dei propri studenti) ai colleghi delle scuole di grado inferiore o superiore.

Uno dei risultati più rilevanti del progetto Spes Goal, quindi, è proprio la costituzione di una rete collaborativa tra scuole, tra dirigenti scolastici e tra personale docente. Un risultato per niente scontato, alla luce delle brevi considerazioni esposte precedentemente.

Durante il progetto, infatti, ci si è resi conto abbastanza presto che per arginare il problema della dispersione scolastica occorre intervenire nel passaggio dalla terza media alla prima superiore, poiché nel caso di specie (quello dell'Istituto "Caracciolo – Salvator Rosa") più che di abbandono è possibile parlare di vera e propria evasione. Molti studenti, infatti, non si presentano a scuola fin dal primo giorno e mantengono tale comportamento nonostante l'intervento dei servizi sociali. Altri interrompono la frequenza dopo uno o due giorni.

E' sembrata quindi necessaria un'azione di accompagnamento che rendesse meno traumatica la transizione da scuola media a superiore e colmasse il vuoto e le insicurezze dell'estate. Può capitare, in effetti, che durante il periodo estivo alcune famiglie maturino la convinzione che il percorso di studi del proprio figlio sia da considerarsi concluso con il conseguimento della licenza media.

## CAP.2 INDAGINE DI STUDIO SULL'AUTOEFFICACIA E SULLA RESILIENZA DEI DOCENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE E SUPERIORE

Analizzare la capacità di autoefficacia e di resilienza nei docenti ha rappresentato, come già detto, il *fil rouge* del progetto. L'autoefficacia dell'insegnante si distingue per il suo duplice obiettivo: formare gli studenti utilizzando l'autoefficacia nell'apprendimento scolastico e condurre l'insegnamento per l'acquisizione di ricchi e ben organizzati saperi. Inoltre l'insegnante deve essere promotore di resilienza e, perché sviluppi dentro di sé questa capacità, deve saper offrire agli studenti la possibilità di partecipare attivamente alle attività scolastiche, perché quando gli studenti hanno la possibilità di partecipare alla pianificazione delle attività scolastiche, migliorano il loro rendimento e la loro condotta. Deve essere in grado di comunicare elevate aspettative, in quanto la probabilità di avere successo in un compito aumenta in base alla fiducia che gli studenti hanno nelle loro competenze. L'insegnante, inoltre, fornisce cura e supporto, perché se gli studenti sentono di essere parte di un ambiente supportivo ottengono più frequentemente risultati positivi, a prescindere da differenze individuali quali le abilità o lo status socioeconomico. Aumenta i legami pro-sociali, in quanto le relazioni tra pari rappresentano un'importante risorsa per incrementare le abilità sociali, l'empatia, la cooperazione, l'autonomia e le capacità di *problem solving*. Crea dei legami chiari e consistenti, perché mostrare gli effetti delle azioni individuali aumenta il senso di autodeterminazione; Infine, ogni docente impegnato a lavorare in contesti socio-culturali molto complessi come quello del Rione Sanità deve insegnare abilità sociali che sono un fattore primario di resilienza perché consentono allo studente di creare e mantenere rapporti significativi.

### 2.1 Obiettivi

Essenziale obiettivo che attraverso la ricerca sembrava importante raggiungere è stato quello di rilevare le difficoltà che i docenti incontrano nella relazione educativa, ostacolata da un contesto avverso, con i propri studenti e di potenziare loro competenze educative fornendo assistenza e supporto. Tutto ciò per migliorare la condizione sia dello studente che dell'insegnante il quale quotidianamente si trova ad affrontare degli ostacoli in un contesto molto complesso come quello del Rione Sanità.

Gli obiettivi della ricerca relativamente all'autoefficacia e alla capacità di resilienza dei docenti sono stati:

- identificare le capacità dei docenti di fronteggiare le difficoltà per prevenire il fenomeno della dispersione;
- definire delle modalità di approccio innovativo didattico-esperenziale per rinforzare il livello motivazionale scolastico;
- intervenire sui docenti per fornire strumenti idonei di fronte a situazioni di stress;
- istituire dei laboratori didattici permanenti per migliorare le capacità di apprendimento dei giovani a rischio di dispersione scolastica.

## 2.2 Metodologia

Il progetto si è articolato nel seguente modo:

- somministrazione collettiva ai docenti di strumenti psicodiagnostici per un tempo di durata complessivo di 2 ore;
- discussione individuale e collettiva dei risultati emersi ai docenti;
- implementazione di laboratori didattico-esperienziali per rafforzare l'autoefficacia e la resilienza dei docenti.

## 2.3 Descrizione degli strumenti

Per la autovalutazione dell'autoefficacia e resilienza degli insegnanti sono stati somministrati quattro questionari nell'originale inglese e tedesco. In questa sede si evidenziano le dimensioni di tali costrutti rinviando in allegato la riproduzione dei medesimi.

- R. Schwarzer e S. Schmitz (2002) hanno elaborato uno strumento per rilevare le "Le aspettative sul Successo del mio Insegnamento". Il titolo del questionario chiaramente indica che si tratta di autoefficacia poiché l'insegnante ha i suoi obiettivi che intende ottenere in quanto è in grado di gestire bene l'apprendimento della materia insegnata. Nel caso di punteggio basso nel questionario possono essere utili gli stessi item per suggerire come potenziare le sue aspettative;
- R. Schwarzer e M. Jerusalem (2002) hanno preparato il "Questionario sull'Efficacia Collettiva degli Insegnanti" in cui sono riportate dodici affermazioni riguardanti l'efficacia collettiva già descritta sopra. Con esso l'insegnante ottiene delle informazioni sulla collaborazione del corpo docente per conseguire buoni risultati formativi e sul grado in cui tale efficacia è presente nella sua scuola. La verifica può contribuire a migliorare la conduzione dell'apprendimento da parte di tutti gli insegnanti;
- K.O. Siwatu (2007) è autore del "Questionario sulla "Conduzione dell'Insegnamento Costruttivo" (QCIC) che consiste in 25 affermazioni formulate in modo impersonale che descrivono la conduzione dell'insegnamento nelle lezioni in classe: esse riguardano sia l'apprendimento sia la creazione di un clima che potenzia l'interazione sociale tra gli studenti. Dal QCIC si ottengono delle utili indicazioni sul grado in cui l'obiettivo sopra descritto è stato raggiunto.
- K. O. Siwatu (2006) ha predisposto un secondo strumento, il "Questionario sugli Atteggiamenti verso gli Studenti" (QAS) che consiste di 34 affermazioni formulate in modo impersonale che mettono in risalto le informazioni utili per condurre bene l'apprendimento degli studenti nei più svariati aspetti, in generale positivi, per un apprendimento costruttivo individuale e collettivo. Dal QAS si ottengono delle utili indicazioni sul grado di condivisione di tali informazioni con la possibilità di potenziarle o perfezionarle.

I risultati dei quattro questionari colgono una buona parte del modo in cui viene condotto l'insegnamento, quali atteggiamenti di accettazione o di avversione possono essere nell'attività di un insegnante e quali rinforzi possono essere ottenuti nel caso di una valida ed efficace attività didattica e quali suggerimenti possono provenire dai contenuti dei quattro strumenti presentati.

## 2.4 Destinatari

Ogni scuola coinvolta nel progetto è stata invitata ad individuare i docenti referenti delle classi con una presenza maggiore di studenti a rischio. Le singole scuole hanno indicato in maniera indifferenziata Presentiamo la ripartizione dei docenti delle scuola secondaria superiore e inferiore del Rione Sanità- Napoli coinvolti nel progetto:

**Tab. 1 – Ripartizione dei docenti per ogni scuola coinvolta**

Scuole	N. Docenti
Istituto Prof. Caracciolo	7 docenti del I anno
Scuola Media Casanova	3 docenti della II media
Scuola Media Costantinopoli	3 docenti di II media
Scuola Media Croce	4 docenti di II media
Scuola Media Novaro	4 docenti 3 classi (2 II e 1 III)
Totale docenti	21

Fonte: Isfol

## 2.5 Risultati ed interpretazione

Raccolti i protocolli dei quattro questionari è stata eseguita l'analisi degli item per verificare la consistenza delle risposte degli insegnanti e quindi la stabilità dei risultati ottenuti. Nella tab. 2 che segue sono riportate le medie (M), la deviazione standard (DS) e i coefficienti alfa.

**Tab. 2 – Coefficienti alfa elaborati dai dati ottenuti dalle risposte degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado - Analisi dei dati**

QUESTIONARI	M	DS	Alfa
Scala sull'autoefficacia dell'insegnamento	147.29	12.82	0.90
Scala di aspettativa degli insegnanti	101.70	10.25	0.83
Autoefficacia individuale dei docenti	37.52	3.81	0.47
Autoefficacia collettiva dei docenti	51.82	3.77	0.45

Fonte: Isfol

Dai coefficienti alfa risulta che i primi due questionari posseggono una elevata consistenza, mentre la consistenza dei restanti due è appena accettabile.

## 2.6 Alcuni approfondimenti

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile trarre alcune considerazioni di approfondimento riguardo la tematica affrontata. Nell'esposizione si fa riferimento allo studio di Woolfolk Hoy, Hoy e Davis (2009) riassumendo da esso i punti principali dell'argomento.

Le sorgenti dell'autoefficacia valgono anche per gli insegnanti da cui è possibile rilevare che:

- la competenza nell'insegnamento consiste nella convinzione di poter gestire l'insegnamento con buoni risultati.
- l'esperienza vicaria può essere sviluppata osservando e imitando i colleghi capaci e apprendendo da loro il modo con cui gestire anche situazioni difficili.
- la persuasione verbale che può assumere varie forme o modi: incoraggiamento dei colleghi, apprezzamento del supervisore e riconoscenza degli studenti. L'effetto della persuasione dipende dalla credibilità o autenticità della persona che lo realizza come anche dalla conoscenza della situazione in cui l'insegnante svolge il suo lavoro.

Come notano gli autori citati l'insegnamento avviene in strutture organizzate e si effettua con l'impegno collettivo. Gli insegnanti dipendono dalla struttura e svolgono la loro attività per mezzo in un ruolo mutuo e spesso complementare. Come nell'autoefficacia individuale anche in quella collettiva vengono effettuate le medesime fasi dell'autoefficacia individuale: quale finalità intende raggiungere, quale attività sarà scelta per ottenerle e quanto sforzo sarà sviluppato per ottenere il risultato sperato; per esempio, il collegio degli insegnanti può proporsi di rinnovare il clima della scuola per renderlo più formativo?

L'autoefficacia collettiva sta nella convinzione dei singoli insegnanti che l'istituzione è efficace e esercita un effetto sulla formazione degli studenti. Questo avviene in una dinamica interattiva tra gli insegnanti. In altre parole, gli insegnanti sono convinti che le forze individuali sono unite per realizzare e raggiungere gli obiettivi fondamentali dell'istituzione scolastica. L'efficacia collettiva implica i compiti formativi, il livello di sforzo, la perseveranza, la condivisione di idee e gestionale dello stress.

Anche l'autoefficacia collettiva si riferisce alle note sorgenti: esperienza di successo o convinzione di competenza, esperienza vicaria, persuasione sociale e stati emotivi. La competenza rappresenta la capacità collettiva di poter superare le difficoltà gestionali dell'insegnamento con lo sforzo persistente. La vicaria sta nel fatto che gli insegnanti sentono di parlare delle scuole nelle quali si ottengono buoni risultati nell'apprendimento oppure si esamina il metodo con cui la comunità scolastica ottiene buoni risultati.

La persuasione, diversamente, si sperimenta nei workshop, durante le visite alle scuole, con il riconoscimento sociale da parte dei genitori, degli studenti o delle autorità.

Gli stati affettivi consistono nella resistenza allo: stress, alla sfiducia, alla depressione e al vortice quotidiano. Essi devono essere gestiti collettivamente allo stesso modo come vengono gestiti individualmente. Un'efficace

organizzazione della scuola sopporta la pressione del tempo, gestisce le crisi e controlla le forze avverse. La qualità degli stati affettivi è fondamentale per la gestione delle situazioni collettive critiche. La gestione collettiva è condizionata dalle variabili contestuali e dal livello socioculturale della scuola stessa. Da alcune verifiche però risulta che l'autoefficacia collettiva produce effetto positivo sulla formazione degli studenti e che il suo effetto è maggiore dello stato socioeconomico e socioculturale degli studenti.

## 2.7 Applicazioni pratiche dell'autoefficacia nella conduzione della lezione

A parere di Woolfolk Hoy, Hoy e Davis (2009) dall'autoefficacia dipende anche il modo con cui sono condotte le lezioni. Gli autori, riferendosi all'insegnamento delle scienze notano che gli insegnanti con alta autoefficacia offrono alla valutazione degli studenti dei problemi della scienza attinenti alla vita quotidiana, sono più liberi nello svolgimento delle lezioni rispetto ai programmi stabiliti, sono in grado di integrare le conoscenze scientifiche nelle altre materie, invitano gli studenti ad esprimere le loro opinioni sui vari argomenti. Gli insegnanti con bassa autoefficacia invece quando spiegano un argomento si accontentano di svolgere i programmi prescritti e usano un metodo "passo-passo". Inoltre non ammettono domande non pertinenti all'argomento trattato. Infine gli insegnanti alti nell'autoefficacia adottano più metodi (sia individuali che collettivi) per l'apprendimento e propongono agli studenti anche argomenti più impegnativi da discutere.

Da varie verifiche poi risulta che gli insegnanti con alta autoefficacia cercano di aggiornarsi sulle nuove tecnologie dell'insegnamento, usano i metodi che stimolano l'autonomia nell'apprendimento degli studenti, offrono una specifica assistenza agli studenti che hanno difficoltà ad apprendere, propongono a tutti obiettivi raggiungibili e non si abbattono nel caso di insuccesso.

Purtuttavia Woolfolk Hoy, Hoy e Davis (2009) mettono in risalto i possibili rischi anche per gli insegnanti. Alcuni insegnanti si abbandonano a un ottimismo irrealistico, esagerando nella valutazione della loro capacità di condurre l'insegnamento e sembra che un certo numero degli insegnanti aumenti intenzionalmente nella valutazione della propria efficacia. Un altro rischio sta nel fatto che alcuni insegnanti sono soddisfatti dei loro risultati e non apprendono nuovi metodi di insegnamento e né si interessano ad aggiornarsi. Un altro ancora consiste nella eccessiva fiducia nella propria capacità che può naufragare contro le difficoltà impreviste.

In conclusione gli autori propongono di esaminarsi sulla propria autoefficacia come anche su quella dell'istituzione per poter modificare il loro modo di operare.

## 2.8 Conclusioni

Il costrutto dell'autoefficacia offre agli insegnanti un'opportunità per riflettere sul loro agire in classe. Alcune indicazioni operative da praticare o da evitare durante le lezioni possono essere tratte dalle recenti pubblicazioni.

Gli insegnanti con alta efficacia in classe:

- a) usano più frequentemente l'incoraggiamento;
- b) prestano agli studenti un'attenzione personalizzata;
- c) criticano e rimproverano gli studenti meno frequentemente;

d) verificano più spesso l'apprendimento degli studenti.

In un'altra ricerca è stato seguito un gruppo di studenti nel passaggio da un anno scolastico all'altro. E' stato notato che gli insegnanti con bassa autoefficacia individuale hanno inciso negativamente sull'apprendimento della matematica. La bassa autoefficacia ha prodotto un sensibile effetto negativo sugli studenti a causa delle seguenti interazioni:

- a) abbassando le aspettative di rendimento in matematica;
- b) abbassando la convinzione di poter rendere in matematica;
- c) accrescendo la percezione degli studenti della difficoltà della matematica;
- d) abbassando la fiducia di riuscire bene in matematica.

L'effetto negativo è risultato più marcato negli studenti già con basso rendimento.

## CAP. 3 - SPERIMENTAZIONE DI LABORATORI ESPERIENZIALI PER IL POTENZIAMENTO DELLA RESILIENZA

Attualmente, nei diversi contesti professionali, i percorsi formativi *top-down* sono fortemente criticati a causa della consistente distanza che esiste tra teoria e realtà pratica e si ritengono altresì auspicabili esperienze formative *bottom-up*. I limiti dell'approccio *top-down* si rendono ancor più evidenti quando esso è calato nella realtà scuola e in contesti complessi come quelli del rione 'Sanità' della città di Napoli.

La reattività emotiva, unita ad una sorta di 'saturazione' nei confronti delle tante iniziative formative, è sempre in agguato e rischia di rendere inefficaci, fino a vanificare, gli interventi, seppur validi, promossi dalle diverse agenzie formative.

Questi ed altri motivi suggeriscono di modificare gli approcci tradizionali alla formazione e di passare da percorsi di tipo deduttivo a percorsi induttivi valorizzanti l'esperienza concreta; da proposte di natura prettamente teorica a proposte di natura apprenditivo esperienziale; da situazioni caratterizzate essenzialmente da lezioni frontali a esperienze laboratoriali ispirate al '*problem solving*' e alla scoperta autoformativa.

Il metodo della narrazione di se stessi e delle proprie esperienze professionali sembra rispondere a tali requisiti e la sua applicazione appare particolarmente promettente anche nella formazione del personale docente.

In particolare, ai docenti è chiesto di '*narrarsi per formarsi*' e di individuare in questa narrazione le risorse (relazionali, cognitive e meta-cognitive, emotive e comportamentali, didattiche e meta-didattiche) che adottano quando sperimentano il successo formativo con gli allievi. Il metodo narrativo prevede poi il confronto con il gruppo dei colleghi, nonché l'approfondimento da parte del formatore dei temi attivati dalle singole narrazioni così da costruire – a partire dalle storie individuali- un percorso formativo comune e condiviso.

Tale metodologia consente di valorizzare il protagonismo dei partecipanti e di creare un clima emozionale particolarmente coinvolgente e partecipativo.

Il ruolo del formatore si esplica nel *facilitare* il gruppo a raccontarsi e a confrontarsi, nel *coordinare* i diversi apporti, nell'*aiutare a leggere*, attingendo alla sue conoscenze psicologiche, pedagogiche e didattiche, quanto emerso dalle diverse esperienze personali.

### 3.1 Obiettivi

L'esperienza formativa in oggetto mira sostanzialmente alla promozione della resilienza nei destinatari diretti (docenti) e nei destinatari indiretti (allievi).

Con il termine resilienza, che letteralmente indica la capacità di essere flessibile e di resistere agli urti, si fa riferimento alla capacità delle persone di reagire positivamente allo stress e di tollerare circostanze avverse.

Il termine è mutuato dalla fisica. In *fisica* esso sta a significare la capacità di un materiale di sopportare sforzi applicati bruscamente, senza spezzarsi o riportare incrinature. L'opposto dell'indice di resilienza è l'indice di fragilità.

Esteso all'ecologia e alla biologia il termine resilienza designa la capacità di autoripararsi dopo un danno.

Nel dominio delle *scienze umane* il concetto è utilizzato per definire un particolare processo di risposta a circostanze avverse, messo in atto da soggetti che vivono in condizione di consistente vulnerabilità: tale processo

si caratterizza non solo per una elevata capacità di resistenza –in linea con il significato originario del termine - ma anche per la capacità del soggetto stesso di arricchirsi e crescere attraverso le difficoltà evolvendo verso una condizione più vantaggiosa (Malaguti, 2005).

In particolare, i meccanismi insiti nel processo di resilienza sembrano ridurre l'impatto del rischio, interrompere la catena di reazioni negative connesse all'esposizione a circostanze di forte avversità, consolidare e mantenere l'autostima e l'autoefficacia, aprire a nuove opportunità.

Nell'esperienza formativa che ha visto come protagonisti i docenti delle scuole medie inferiori di Napoli, il lavoro sulla resilienza è stato portato avanti secondo una duplice prospettiva che tenesse conto sia della possibilità di un suo incremento nei docenti stessi, sottoposti a situazioni professionali di notevole complessità, sia della possibilità di promuoverla negli allievi fornendo agli insegnanti strumenti e competenze che potessero essere loro utili in tal senso.

Tutto ciò allo scopo di favorire il successo formativo degli allievi, il loro senso di integrazione e appartenenza alla comunità scolastica per prevenire l'abbandono precoce degli studi e i conseguenti rischi psicosociali.

In ambito professionale il lavoro sulla promozione delle risorse di resilienza diventa attualmente prezioso a motivo delle richieste di efficienza ed efficacia, sempre più pressanti, provenienti dal mondo esterno. Non a caso, i soggetti che soffrono di disturbi legati alle patologie da stress lavoro correlato sono in costante aumento. I docenti sembrano essere una categoria professionale non esente da tale rischio. E' sempre meno considerato il valore della loro professione con conseguente perdita di status sociale, vivono la forte complessità e contraddittorietà del proprio ruolo, combattuto tra il ritorno ad una impostazione tradizionalista di solo esperto disciplinare, tipica del periodo della scuola di *élite*, e l'adesione sentita al ruolo di formatore, caratteristico del periodo della scolarizzazione di massa.

Le richieste della famiglia e della società sembrano eccessive e pongono il docente nel ruolo di recettore passivo di tutte le inefficienze educative e formative presenti nelle diverse agenzie educative.

I sistemi valutativi esterni, vedasi le rilevazioni internazionali come [PISA dell' OCSE](#) e quelle nazionali, come l'[INVALSI](#), fanno emergere prepotentemente i livelli di scarsa produttività del nostro sistema scuola. Gli indicatori di fragilità sembrano essere davvero tanti.

In una situazione di tale complessità cosa può rafforzare la resilienza nei docenti?

Ispirandoci al modello di salutogenesi di Antonowski (1987) e al costrutto introdotto di GRR (*General Resistance Resources*), consideriamo due principali tipologie di risorse che sviluppano la *flessibilità omeostatica*: risorse psicologiche interne al soggetto e risorse esterne di tipo psicologico e socioeconomico.

Tra le risorse esterne di tipo psicologico, il supporto sociale percepito sembra rappresentare il fattore di maggiore protezione rispetto alle diverse situazioni stressogene che un soggetto è chiamato ad affrontare.

Tra le risorse interne figurano, invece, alcune variabili di personalità, alcuni stili cognitivi e modalità di approccio alla realtà. In particolare, dalla letteratura al riguardo possiamo soprattutto estrapolare:

- lo stile esplicativo ottimistico (Seligman, 2003);
- l'autoregolazione: il senso di autoefficacia (Bandura, 2000), l'autostima, (Rosenberg, 1965), la fiducia in se stessi in generale (Hazan, Shaver, 1994) e in ambito scolastico (Franta, Colasanti, 1991);
- *il locus of control* (Rotter, 1966)
- la personalità *hardy* (Kobasa, Maddi, Kahn, 1982).

Tali risorse, se applicate all'ambito scolastico, possono incrementare la capacità di resilienza dei docenti e consentire loro una migliore e più efficace gestione della complessità che si trovano a sperimentare.

Ciò può essere più facilmente compreso esaminando ciascuna risorsa.

Relativamente allo *stile esplicativo ottimistico*, un docente che ne disponesse si caratterizzerebbe per

- avere un'attribuzione realistica e positiva sia rispetto al successo che all'insuccesso personale e dei propri allievi;
- nutrire aspettative positive piuttosto che negative sebbene ancorate al senso di realtà;
- riuscire a cogliere miglioramenti progressi piuttosto che rilevare manchevolezze e carenze.

Per quanto concerne, invece, l'*autoregolazione* e, specificatamente, il senso di autoefficacia, il docente sarebbe in grado di:

- pianificare delle azioni professionali miranti al raggiungimento di mete perseguibili
- poter contare su se stesso, su delle abilità mentali, quali la flessibilità cognitiva e la capacità di *problem solving*, sul proprio repertorio comunicativo relazionale, su specifiche competenze professionali per affrontare con un senso di realistica aspettativa di successo la maggior parte delle situazioni che quotidianamente si presentano a scuola.

In riferimento al costrutto dell'*autostima*, il docente che dispone di un'autostima positiva e realistica

- avrebbe la tendenza a valutare positivamente la maggior parte delle proprie caratteristiche professionali, quali: la capacità di gestire l'aula, la capacità di governare i processi di insegnamento-apprendimento in modo funzionale alla crescita culturale degli allievi, la capacità di far fronte ai casi problematici;
- si sente un componente importante del gruppo docenti e per i genitori un significativo punto di riferimento per l'educazione dei figli.

In relazione al *senso di fiducia in se stessi* in generale e in particolare per la scuola, il docente

- si caratterizza per un senso diffuso di autoincoraggiamento;
- si rappresenta le situazioni scolastiche come sfide possibili sia per se stesso che per gli allievi;
- si impegna a costruire situazioni di apprendimento per gli allievi incoraggiandoli a perseguire le mete stabilite;
- la sua pedagogia è più ispirata alla lode e all'incoraggiamento che al rimprovero e alla punizione.

Relativamente alla personalità hardy, poiché questa si caratterizza per le componenti di impegno, controllo e sfida, il docente con una buona hardiness

- sarebbe impegnato professionalmente;
- manifesterebbe interesse per la scuola e per gli allievi;
- svilupperebbe la sensazione di poter controllare le diverse situazioni anche difficili legate all'esercizio della professione;
- sarebbe ben disposto al cambiamento e all'innovazione in quanto portato a vedere le diverse situazioni di vita, soprattutto quelle più difficili, come opportunità che lo stimolano ad una sfida con se stesso.

Siamo consapevoli che una elencazione di così tante qualità, orientate a delineare *l'ideal-tipo* del docente, possa apparire utopistico e non rispettoso delle oggettive difficoltà che la classe docente vive soprattutto oggi nel nostro paese.

Ma è soprattutto a motivo di tale complessità, che ai docenti viene oggi chiesto, come d'altronde a tante altre categorie di professionisti, di saper sviluppare tali risorse personologiche.

In che modo l'esperienza laboratoriale realizzata all'interno del presente progetto può aver contribuito alla loro promozione?

I limiti temporali e organizzativi non hanno consentito un lavoro mirato al potenziamento e/o al cambiamento quanto piuttosto alla sensibilizzazione dei partecipanti alla rilevanza di tali variabili e alla condivisione delle diverse esperienze professionali con il metodo narrativo.

A tale scopo, il laboratorio esperienziale, realizzato con i docenti, mirava in primo luogo a favorire l'esperienza del raccontarsi:

- la memoria individuale e di gruppo attorno alle proprie esperienze scolastiche;
- i vissuti emozionali particolarmente significativi legati ad esperienze formative sperimentate in contesti non facili;
- le convinzioni che progressivamente ci si è costruiti circa se stessi come docenti, circa gli allievi, soprattutto quelli con situazioni di particolare rischio sociale, circa il come interpretare e vivere il complesso mondo della scuola;
- la propria storia professionale come storia di successi formativi;
- le strategie e le metodologie utilizzate per superare situazioni difficili.

Siamo, infatti, del parere che la possibilità per i docenti di condividere e di confrontarsi su tali contenuti narrativi possa essere un'occasione estremamente significativa che attiva, alimenta, sostiene e mantiene l'esperienza della loro resilienza (Bandura, 1996).

In questo modo possono essere contrastati pensieri e convinzioni disfunzionali, quali *"Con questi ragazzi e in queste condizioni non possiamo farci niente! Siamo impotenti"*, oppure

*"Finché continuano a vivere in questo tipo di famiglie e in questi quartieri, la scuola non riuscirà mai ad ottenere dei risultati accettabili con questi poveri ragazzi!"*.

Pur condividendo la complessità e l'emergenza sociale che i docenti vivono in tali contesti, non sfugge il fatto che un approccio così catastrofico non può che contribuire a scoraggiare qualsiasi tentativo di superamento del circolo vizioso che imprigiona alcuni allievi. Al contrario, richiamare le esperienze positive che sono state realizzate può riaccendere la speranza e l'ottimismo e favorire la messa in atto di un approccio incoraggiante che è il solo in grado di aprire la possibilità ad un circolo virtuoso (Franta-Colasanti, 1991)

La condivisione in gruppo delle esperienze positive selezionate attiva il processo del modellamento in quanto consente l'osservazione delle abilità messe in campo dagli altri per ottenere i risultati sperati. Inoltre, il rinforzo positivo che i partecipanti stessi si scambiano, in riferimento alle proprie esperienze professionali, va inevitabilmente ad accrescere in ciascuno il senso di autoefficacia e l'autostima. I partecipanti divengono gli uni per gli altri fonte di sostegno emotivo, forniscono modelli, informazioni, strategie di fronteggiamento e tutto questo incrementa il senso di padronanza e l'efficienza e l'efficacia personale e professionale.

### 3.2 Metodologia

Per quanto concerne la metodologia, si è fatto riferimento soprattutto al metodo narrativo per la formazione degli adulti proposto da Duccio Demetrio (2002; 2003).

La scelta di tale metodo, come già precisato, sembra essere particolarmente efficace per realizzare un percorso formativo di tipo partecipativo ed esperienziale, per favorire il protagonismo dei partecipanti, per selezionare, tra le innumerevoli esperienze professionali, quelle maggiormente significative, per alimentare al presente, tramite il ricorso alla memoria del passato, il senso di autoefficacia personale, per attivare il confronto incoraggiante e rinforzante tra colleghi, per incidere positivamente sui livelli motivazionali dei docenti partecipanti.

Più specificatamente, l'iter metodologico prevedeva :

- un momento di introduzione e di motivazione del gruppo ad adottare il metodo del confronto esperienziale;
- l'individuazione dei contenuti della narrazione individuale e di gruppo tramite l'analisi delle difficoltà professionali riscontrabili al presente;
- l'individuazione e l'accordo sulle principali variabili che descrivono il *docente di qualità* (Meazzini, 2000)
- una breve presentazione teorica di ciascuna variabile da parte del formatore;
- le narrazioni individuali, a turno, di esperienze di successo inerenti alle variabili in oggetto;
- il feedback di gruppo;
- il prosieguo narrativo da parte degli altri colleghi individuando esperienze simili e circoscritte ai temi in oggetto;
- la sintesi sinottica da parte del formatore con individuazione degli aspetti comuni;
- gli approfondimenti teorici da parte del formatore su quanto emerso;
- l'individuazione di percorsi di autoformazione per ottimizzare le risorse personali individuate e potenziare così il senso di autoefficacia e l'autostima personale e professionale.

### 3.3 Risultati

L'esperienza è stata complessivamente positiva. Si è creato un buon clima di lavoro di tipo collaborativo. I partecipanti hanno avuto un ruolo attivo e hanno condiviso le proprie esperienze professionali. Il gruppo ha concordato la necessità di passare da un modello individuale di approccio alla classe ad un modello di squadra, dove la sinergia dell'intero Consiglio di Classe diventa fondamentale per affrontare situazioni scolastiche particolarmente complesse e difficili.

Il gruppo di lavoro, con l'aiuto del formatore, ha individuato alcune aree di intervento per ottimizzare la professionalità docente e incrementare il senso di autoefficacia dei singoli docenti.

Per quanto riguarda la gestione d'aula, si è ritenuto fondamentale investire sinergicamente sulla scolarizzazione degli studenti sin dal primo anno della scuola media inferiore con un'attenzione costante alla pianificazione delle regole e soprattutto all'osservanza delle stesse e alla promozione di capacità personali in ciascun allievo (Becciu M., Colasanti A.R., 2004; 2010).

In secondo luogo si è ribadita la necessità di ricorrere alla comunicazione di qualità nel valorizzare gli studenti e, allo stesso tempo, di adottare fermezza e autorevolezza. Ciò al fine di realizzare interventi educativi improntati, da una parte, alla comprensione degli studenti e, dall'altra, al porre loro dei limiti che li educino all'autocontrollo e all'esercizio responsabile della libertà.

In terzo luogo si è concordata l'adozione di protocolli d'intervento condivisi da tutto il Consiglio di Classe al fine di ottimizzare i risultati auspicati.

A livello strategico, il gruppo dei docenti si è espresso nel massimizzare tali interventi soprattutto nei primi mesi dell'anno scolastico per favorire da parte degli studenti l'assunzione di comportamenti più funzionali in aula e creare così una piattaforma comunicativa condivisa in assenza della quale ogni intervento rischia di essere vanificato.

Per quanto riguarda l'area dell'apprendimento, si è concordato che la maggior parte degli studenti ha problemi di rendimento scolastico a causa dell'effetto cumulativo del deficit, per cui le carenze e le lacune precedenti vanno a incidere significativamente sulle difficoltà successive determinando una discrepanza sempre più grande tra rendimento potenziale e rendimento effettivo. Di qui la necessità di intervenire quanto più tempestivamente possibile per colmare le carenze riscontrate in ingresso.

Un'ulteriore area di intervento preventivo è stata individuata in riferimento alle cosiddette abilità trasversali di studio come: l'ascoltare le lezioni per apprendere, il leggere il libro di testo per apprendere, il prendere appunti per apprendere, il sintetizzare per apprendere, il mettere insieme materiali provenienti da fonti diverse per apprendere, l'utilizzo di internet per apprendere, il far ricerca in gruppo per apprendere, lavorare con i compagni per apprendere, ecc.

Il lavoro sinergico di tutto il Consiglio di Classe per promuovere direttamente tali abilità è stato considerato un obiettivo su cui puntare soprattutto all'inizio del percorso scolastico al primo anno.

Per favorire, inoltre, la partecipazione attiva degli allievi e suscitare il loro interesse, si è ritenuto necessario superare la didattica basata sul nozionismo disciplinare priva di riscontri sperimentabili nella realtà di vita degli studenti e difficile da connettere agli altri saperi.

Ciò si è tradotto nell'intenzione di minimizzare il ricorso alle lezioni frontali e di massimizzare una didattica per competenze valorizzando le unità di apprendimento con le accentuazioni laboratoriali, le connessioni inter e intra/disciplinari, la personalizzazione degli studi e il ricorso alle metodologie attive anche con la valorizzazione del gruppo classe.

A partire dall'individuazione di queste aree d'intervento si tratta ora di pianificare nuovi percorsi di formazione e di autoformazione per sviluppare sempre più competenze nell'area comunicativo gestionale del gruppo classe, nell'area della collaborazione tra colleghi, nell'area della promozione delle abilità trasversali di studio degli studenti, nell'area didattica e meta didattica per passare dalla pianificazione dell'azione didattica basata sulle unità didattiche (*top-down*) all'azione didattica basata sulle competenze con le dovute accentuazioni laboratoriali e sperimentali (*bottom-up*).

Siamo, infatti, convinti che il senso di autoefficacia, il livello di autostima e l'indice di resilienza dei docenti siano direttamente correlati al repertorio di competenze didattiche, comunicative e strategiche in loro possesso e alla padronanza con cui riescono ad applicarle alle diverse situazioni concrete anche se particolari, difficili e complesse.

## **CAP. 4 - ANALISI DI STUDIO DELL'AUTOEFFICACIA E DELLA RESILIENZA DEGLI STUDENTI A RISCHIO DI DISPERSIONE SCOLASTICA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO E SECONDO GRADO**

Il Rione Sanità è un'area di Napoli in cui il disagio scolastico è un fenomeno largamente diffuso e sentito perché nasce da un vissuto di incertezza, delusione e demotivazione nonché da un contesto familiare sfavorevole che contribuisce molto spesso al rinforzo di tale condizione.

Come è stato specificato all'inizio del presente lavoro, un'indagine sulla dispersione scolastica condotta dal MIUR nel 2008 ha evidenziato che la provincia di Napoli è la prima della graduatoria<sup>13</sup>. Nello specifico, gli abbandoni scolastici si concentrano soprattutto nei primi due anni della scuola media secondaria di secondo grado.

Il lavoro svolto nel secondo trimestre del 2009 nell'ambito del progetto Spes Goal ha rivelato che 1/5 degli studenti di quattro scuole secondarie di primo grado del rione Sanità prese in considerazione è a rischio di precoce abbandono scolastico, come evidenziato ed interpretato successivamente.

Attraverso tale indagine è emerso, infatti, che molti degli studenti considerati a rischio vivono una condizione di disagio personale e familiare: assenza di uno o entrambi i genitori a causa di svariati motivi (figli di ragazze madri, genitori detenuti, vittime del sistema malavitoso, ecc), ovvero esperienze di devianza personale o familiare, malattie gravi di parenti, situazioni di precarietà economica.

Il disagio familiare può dunque essere alla base del disagio scolastico. Considerando il contesto in cui è stato realizzato il progetto Spes Goal, non sorprende quanto è emerso: i ragazzi che crescono nel Rione Sanità hanno davanti a sé molti ostacoli da affrontare che spesso non riescono a superare.

L'obiettivo che si è posto durante l'indagine è stato, oltre ad individuare il numero degli studenti ad alto rischio di dispersione scolastica, quello di misurare il loro grado di resilienza e di autoefficacia, per tentare di fornire loro gli strumenti che permettono di affrontare in modo più adeguato le difficoltà scolastiche e quotidiane. La valutazione della loro capacità di Resilienza e di Autoefficacia si è rivelata altresì essenziale per aiutarli ad acquisire un maggior grado di consapevolezza, attraverso il supporto dei loro insegnanti, che in qualunque momento essi possono attingere alle loro risorse interne, per non farsi cogliere impreparati dagli imprevisti della vita.

### **4.1 Obiettivi**

Per raggiungere gli obiettivi che questa ricerca/azione si è proposta, nell'arco di tutto il lavoro con gli studenti, è stata costantemente sottolineata l'importanza di due costrutti: l'Autoefficacia e la Resilienza, allo scopo di potenziare la capacità di apprendimento, per tentare di ridurre il rischio di abbandono scolastico, fenomeno frequente tra i ragazzi del Rione Sanità di Napoli.

---

<sup>13</sup> Salvo Intravaia, "Napoli: ogni anno a scuola scompaiono 10 mila ragazzini" in *La Repubblica*, 1 novembre 2006.

Gli obiettivi della presente parte sono stati:

- analisi delle capacità di Autoefficacia, di Resilienza e del potenziale di apprendimento degli studenti, al fine di prevenire il fenomeno della dispersione.
- restituzione dei risultati dei dati emersi attraverso gli strumenti psicodiagnostici applicati agli studenti;
- assistenza e supporto psico-pedagogico agli studenti in base ai risultati emersi dall'intervento per il potenziamento dell'Autoefficacia e della Resilienza.

## 4.2 Metodologia

Prima della presentazione agli studenti è stata effettuata la conoscenza preliminare dei docenti referenti di ciascuna delle scuole coinvolte nel progetto, poi condotti nelle classi per iniziarvi il lavoro. La spiegazione previa agli studenti dell'obiettivo che si intendeva raggiungere attraverso il presente progetto è stata resa possibile attraverso la nostra iniziale domanda se essi fossero a conoscenza del progetto condotto dall'Isfol, modalità che ha permesso di facilitare l'accesso alla comunicazione e creatrice in qualche modo di una sorta di alleanza. Attraverso la collaborazione e la partecipazione dei docenti, al fine di rendere il lavoro più interattivo, agli studenti è stato chiesto il significato dei costrutti presi in esame. A causa della scarsa conoscenza dei termini, sono stati illustrati, tramite esempi i tre costrutti presi in esame. È stata più volte sottolineata l'importanza della promozione dell'Autoefficacia, necessaria per aumentare il livello di aspirazione, la costanza nell'impegno, il raggiungimento delle mete prefissate, anche quelle suggerite dall'insegnante.

Occorre favorire tale capacità poiché aiuta ad elaborare l'insuccesso e a superare lo scoraggiamento conseguente, per esempio, a un brutto voto.

Prima di consegnare il QSR, che valuta la Resilienza del ragazzo, e dopo aver chiarito agli studenti il significato del concetto di Resilienza, è stato evidenziato il valore di questo costrutto. La Resilienza è la capacità dell'uomo di riconquistare le proprie forze dopo un insuccesso..

La Resilienza può essere appresa con l'aiuto degli insegnanti attraverso le opportune riflessioni sulle cause dell'insuccesso e sul modo con cui l'insuccesso è stato considerato e vissuto resilienti<sup>14</sup>.

È inoltre una competenza che si esprime in un contesto di sfide significative all'adattamento e allo sviluppo.

Nella sua accezione maggiormente condivisa il costrutto di Resilienza si riferisce a quel processo dinamico che consente di mantenere un adattamento positivo, malgrado un contesto in cui il soggetto è messo alla prova da circostanze avverse, adattamento che può consistere tanto nel raggiungimento di esiti evolutivi funzionali quanto nell'evitamento di comportamenti disadattivi. Pertanto, riuscire a trasmettere il messaggio che all'interno di ogni individuo esistono delle risorse a cui poter attingere nei momenti di sofferenza o in situazioni ostili è sembrato essere l'obiettivo principale da raggiungere, considerando il contesto in cui il progetto Spes Goal è stato realizzato.

---

<sup>14</sup> Renati R. – Zanetti M.A., *Costruire la resilienza a scuola: il ruolo degli insegnanti nello sviluppo delle risposte adattive in Psicologia dell'educazione* vol. II, n.2 p. 264. Erickson, Trento, 2008.

La stessa modalità è stata effettuata prima della somministrazione del QPA, in altri termini la consegna e somministrazione dei questionari è stata sempre preceduta da una breve spiegazione del concetto considerato in ogni singolo test in modo da evitare, per quanto possibile, il margine di errore nelle risposte. Durante la somministrazione gli studenti sono stati collaborativi e partecipativi: la maggior parte di essi si è concentrata per cercare di rispondere adeguatamente alle domande, chiedendo il significato di alcuni termini di cui non conosceva il significato. Non è tuttavia trascurabile il numero di studenti che hanno mostrato problemi di concentrazione e che sono riusciti a portare a termine il compito grazie al supporto dell'insegnante e delle scriventi, studenti che sono risultati con il più alto rischio di abbandono scolastico.

### 4.3 Descrizione degli strumenti applicati agli studenti

I costrutti scelti per effettuare gli interventi nel loro specifico ambito sono stati rilevati con i questionari dei quali viene fornita di seguito una descrizione. In base ad un'accurata rassegna delle pubblicazioni sull'argomento è stato scelto più di un Questionario per costruito in modo tale da ottenere una buona validità di contenuto del mezzo adottato e, di conseguenza, una buona stabilità dei risultati. Essi sono stati elaborati in vista degli specifici obiettivi dell'intervento e soprattutto dei soggetti destinatari.

Nell'ambito del progetto Spes Goal stati utilizzati i seguenti strumenti psicodiagnostici rivolti agli studenti:

*Questionario sull'Autoefficacia Generale* di M. Sherer (1982) riveduto da M. Choi (2003) il quale informa sul grado di forza o di impegno che il soggetto investe per raggiungere i suoi obiettivi ordinari. Trattandosi di studenti l'autoefficacia in buona parte è rivolta all'apprendimento scolastico. Gli item riguardano la formulazione dei progetti in generale, gli obiettivi da raggiungere oppure a rinunciare ad essi, lasciare il lavoro incompleto, scoraggiarsi facilmente e a non proseguire nell'attività iniziata oppure al contrario rinnovare lo sforzo per completare il lavoro iniziato. Gli item sono sedici e formulati in buona parte in direzione negativa dell'Autoefficacia mentre un terzo è in direzione positiva. Agli item si risponde segnando una delle due alternative Vero o Falso. Il punteggio ottenuto, se alto, indica che il soggetto è efficiente nei suoi doveri scolastici e in parte anche in quelli sociali. Nel caso di punteggio basso si registra un vuoto nell'attività in quanto con le risposte negative lo studente non totalizza nessun punteggio. In tal caso occorre promuovere il costrutto dalle sue basi.

*Questionario sulla Resilienza (QSR)* di A. Oshio (2003), rilevata con due questionari: Oshio (2003) e Martin e Marsh (2006) scelti e adattati al progetto. Il Questionario è composto da 24 item nella versione positiva o negativa, ai quali si risponde su una scala dal minimo 1 e al massimo 5. Il Questionario è stato integrato con gli item di Martin e Marsh. In due scale alcuni item sono favorevoli e altri invece contrastano la Resilienza. Dalle risposte si ottengono quattro dimensioni sufficientemente indipendenti che si articolano in quattro scale di seguito descritte:

- *Ricerca di novità*. Il punteggio alto indica che il soggetto è aperto alle informazioni di vario genere e tale caratteristica indica la sua vivacità intellettuale che lo porta ad un atteggiamento positivo verso la realtà in generale.
- *Controllo delle emozioni*. Il controllo delle proprie emozioni quali ansia, agitazione e il possesso di quelle

positive come calma sono un buon presupposto per la gestione di un eventuale insuccesso di qualsiasi genere. Il soggetto con il punteggio alto nella scala sarebbe capace di dominare gli stati d'animo stressanti e di potenziare quelli favorevoli alla ripresa.

- *Fiducia nel futuro.* Anche in questa scala, quando il punteggio risulta alto, indica che il soggetto possiede delle risorse per gestire i suoi progetti e prevede di poterli realizzare. Questo atteggiamento di base lo porta all'ottimismo e all'uso delle risorse personali. Gli item della scala sono tutti favorevoli alla resilienza.
- *Capacità di fronteggiare situazioni.* Rappresenta la capacità considerata fondamentale nella valida gestione della esistenza umana. Essa è correlata direttamente alla resilienza in quanto viene richiesta nelle situazioni stressanti e in quelle che in vari modi rompono in un modo più o meno grave l'equilibrio del soggetto. Il punteggio alto indica che il soggetto affronta e poi gestisce le situazioni di difficoltà con animo sereno (si veda la terza scala) e con risorse cognitive e affettive è in grado di superare le difficoltà. Anche in questa scala gli item sono tutti favorevoli alla resilienza.

Il QSR offre notevoli possibilità di comprendere le predisposizioni e le disponibilità alla resilienza e le quattro scale che colgono aspetti differenti della resilienza possono dare delle valide indicazioni su come potenziarla ed anche formarla negli studenti ai vari livelli di età.

*Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA)*, sostituisce il *QES - Questionario sull'Efficienza nello Studio*, per anni l'unico strumento disponibile in Italia per la rilevazione del metodo di apprendimento e degli atteggiamenti di studenti della scuola secondaria di I e II grado, il *QPA* si pone come test per il contesto culturale italiano, per l'*assessment* di processi, strategie e motivazioni allo studio attraverso cinque scale: Il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA), elaborato da Poláček nel 2006, prevede versioni dalla classe Classe V della Scuola Primaria fino all'Università e permette di valutare la qualità dell'apprendimento e, più precisamente, mette in evidenza le abitudini e i metodi con cui il soggetto opera per il suo rendimento scolastico. Il QPA permette di diagnosticare precocemente eventuali disfunzioni di apprendimento su cui intervenire per correggerle facilitando in tal modo il percorso dello studente. Il QPA è formato dalle seguenti scale:

- *Motivazione intrinseca all'apprendimento (MI).* La scala individua un approccio all'apprendimento fondato sul valore dei contenuti in quanto il soggetto li considera importanti per se stessi e non per motivi esterni. Lo studente è coinvolto razionalmente ed affettivamente nel processo di apprendimento perché considera ciò che apprende arricchente e lo percepisce come presupposto per la sua autonomia generale. La motivazione intrinseca è fattore di una continua crescita dello studente durante tutta la sua carriera scolastica. Ottiene punteggi alti chi è coinvolto nell'apprendimento delle materie, svolge regolarmente i propri doveri scolastici e progredisce armonicamente in tutte le discipline;
- *Metacognizione e apprendimento autoregolato (MA)* La scala rileva la conoscenza dei processi che lo studente ha di come avviene l'apprendimento; questo gli consente di non disperdere le forze e di non commettere errori che potrebbero compromettere le proprie risorse di tempo e di energie. Ottiene punteggi alti chi è consapevole dei propri processi cognitivi e di conseguenza gestisce efficacemente il proprio apprendimento;
- *Strategie di apprendimento (SA)* La scala rileva le strategie di apprendimento che lo studente utilizza per

essere produttivo nel modo di impostare e di condurre l'apprendimento. Inoltre rileva i modi che lo studente adotta per elaborare i contenuti e le informazioni delle varie materie e il risultato che con esse raggiunge;

- *Consolidamento dell'apprendimento (CA)* La scala rileva quanto lo studente sia in grado di ritornare sugli argomenti studiati per acquisire ulteriori informazioni che gli permettono un'assimilazione più completa. Rende, inoltre, lo studente consapevole della misura e della frequenza con le quali riprende i contenuti appena appresi per completarli, integrarli e fissarli nella memoria a lungo termine
- *Apprendimento superficiale (AS)* La scala evidenzia il modo di apprendere incompleto, poco elaborato e con scarso coinvolgimento personale del soggetto basato su motivi estrinseci. Lo studio avviene prevalentemente tramite la memorizzazione dei contenuti finalizzata al riconoscimento sociale (la promozione). Inoltre, non stabilizzando le conoscenze già acquisite, lo studente non realizza la continuità del suo sapere. a chi adotta questo approccio sfugge il quadro generale dei contenuti, che fraziona in piccole parti per poterle memorizzare con la semplice ripetizione.

La somministrazione dei questionari è stata effettuata secondo la modalità collettiva e il tempo di applicazione preceduto dalla consegna è stato complessivamente di 2 ore per ogni classe.

#### 4.4 Assistenza e supporto psico-pedagogico ai docenti

Sono state fornite delle linee-guida di supporto ai docenti per il potenziamento delle loro competenze rispetto ai costrutti presi in considerazione nel progetto e per progettare insieme una possibile programmazione degli interventi individualizzati per gli studenti in base ai risultati emersi dall'intervento per il rafforzamento dell'Autoefficacia e della Resilienza.

Gli insegnanti costituiscono dei modelli per i loro studenti negli stili di apprendimento e nelle strategie che utilizzano. Per riuscire a potenziare le loro competenze e migliorare la relazione con il proprio studente è necessario che essi assimilino delle valide strategie di apprendimento da utilizzare nel processo di insegnamento. Nei metodi che scelgono per affrontare e risolvere problemi, nelle forme di valutazione che adottano gli insegnanti incorporano dei modi di apprendere, ma lo fanno implicitamente così che gli studenti, anche se sono sollecitati ad utilizzare strategie, le percepiscono come *strategie di insegnamento*, ossia come ciò che l'insegnante fa nel suo ruolo di esperto. In tal modo l'insegnante deve diventare più consapevole delle proprie strategie di insegnamento, di quelle che già usa e di quelle che potrebbe usare e gli studenti devono essere consapevoli che possono appropriarsene. Questo passaggio di strategie dall'insegnante allo studente rinforza la relazione tra le due parti creando un'alleanza forte.

Per questo è stato proposto all'insegnante di suggerire delle strategie di apprendimento ai propri studenti, non comunicandole singolarmente a quelli risultati a rischio di abbandono scolastico, ma all'intera classe. È funzionale pertanto comunicare agli studenti dei metodi di studio, delle mnemotecniche e delle tecniche di composizione di scrittura (come scrivere un tema) e delle strategie di apprendimento: farsi interrogare dai compagni, tenere appunti ordinati, fare riassunti, chiedere delucidazioni all'insegnante su un argomento, ecc. Inoltre, per il rinforzo della relazione, l'insegnante deve comunicare accettazione ed affetto al proprio

studente, gratificando i comportamenti positivi, evitando i paragoni ed accettando anche i suoi comportamenti disfunzionali alla relazione educativa.

Nel lavoro di restituzione dei risultati è stata consegnata una linea-guida agli insegnanti contenente suggerimenti psicopedagogici da seguire nella conduzione del proprio insegnamento, al fine di promuovere l'Autoefficacia e la Resilienza dei propri studenti.

#### 4.5 Gli studenti destinatari

Il progetto è stato realizzato nelle classi II e III di quattro scuole secondarie di primo grado (Istituto Casanova, Istituto Costantinopoli, Istituto Croce e Istituto Novaro) e nelle classi I di una scuola secondaria di secondo grado (Istituto Professionale Caracciolo) del Rione Sanità: 147 studenti delle classi II e III della scuola secondaria di primo grado e 56 della scuola secondaria di secondo grado, complessivamente sono stati coinvolti 193 studenti distribuiti in 18 classi delle scuole sopramenzionate.

E' stato interessante rilevare, attraverso l'osservazione condotta durante i due incontri in classe, le caratteristiche degli studenti coinvolti nel progetto.

Durante il primo incontro si è notato il notevole interesse degli studenti a questo tipo di attività: fin dall'ingresso in classe si sono mostrati coinvolti e collaborativi. Molte sono state le domande poste relativamente allo scopo degli incontri, al tempo impiegato per la realizzazione del progetto e all'utilizzo dei risultati. Tuttavia procedendo nell'osservazione si è riscontrato un drastico calo dell'interesse e dell'attenzione: cioè, compreso in modo superficiale quello che stava accadendo e l'obiettivo di tale iniziativa, gli studenti si distraevano con altre attività.

L'esperienza in vivo è stata quella di richiamare all'ordine, stimolare l'attenzione e concentrazione, dare struttura e sostegno.

Tale processo ha raggiunto la massima amplificazione durante la compilazione dei questionari; gli studenti hanno manifestato e verbalizzato difficoltà più o meno gravi nella comprensione delle domande e nella modalità di risposta e nel mantenere la disciplina.

Il secondo incontro, relativo alla restituzione del profilo-classe alla classe, si è rivelato ancora più impegnativo e difficoltoso.

Gli studenti fin dall'inizio non si sono mostrati interessati agli esiti. Per catalizzare e alzare il livello di attenzione si è dunque proposto di disporsi in cerchio, e contenere la disciplina sono stati avviati dei dibattiti sull'importanza del rischio di dispersione e delle sue conseguenze.

Al dibattito hanno partecipato collettivamente, riportando ognuno la propria esperienza e sottolineando che per svolgere certi tipi di professione (come calciatore, velina o estetista) oppure per sposarsi e avere figli non è necessario studiare. Stimolandoli ad immaginare il loro futuro, la media dei maschi ha risposto: "*faccio il calciatore come Totti oppure vado per strada alla Sanità e qualcosa da fare lo trovo*" mentre le ragazze si sono espresse così: "*faccio la commessa o l'estetista e poi mi sposo*".

#### 4.6 Analisi ed elaborazione dei profili individuali

Il lavoro è proseguito con lo *scoring* dei questionari degli studenti delle scuole coinvolte e con la relativa interpretazione dei profili, in seguito comunicata ai docenti. La restituzione agli insegnanti dei dati emersi dagli strumenti psicodiagnostici, con discussione individuale in alcune scuole e collettiva in altre, si è svolta in un clima favorevole e accogliente. I docenti si sono rivelati disponibili al confronto e concordi con quanto è emerso dalla correzione dei questionari. Sono emerse, in questa sede, le loro difficoltà rispetto alla gestione dell'insegnamento, al mantenimento della disciplina e diversi interrogativi inerenti la scelta da consigliare al proprio studente rispetto al metodo migliore di apprendimento. Altre difficoltà emerse riguardavano gli ostacoli incontrati nella relazione con gli studenti, che non riguardano prettamente l'apprendimento o il rendimento scolastico. Gli insegnanti che lavorano in un simile contesto conoscono bene la situazione familiare degli studenti e comprendono che per lavorare è indispensabile considerare molti fattori, come quello psicologico: sono scaturiti alcuni interrogativi come: *"quali strategie e comportamenti occorre utilizzare con i ragazzi maggiormente in difficoltà per aiutarli ad avere maggiore stima di sé ed essere più autonomi? Come fare ad aiutarli ad essere più resilienti? Forse abbiamo sbagliato metodo?"*. In fase di restituzione è parso dunque importante, oltre che fornire dei possibili suggerimenti per potenziare la Resilienza dei loro studenti, dare un supporto e un rinforzo positivo relativamente alle competenze e alle capacità dell'insegnamento (questi argomenti verranno trattati in seguito).

#### 4.7 Risultati

Vengono ora riportati i risultati insieme per i due gruppi di studenti a cui seguirà l'interpretazione degli stessi. Nella tabella 3 vengono riportati i titoli delle scale e i coefficienti alfa. Per l'interpretazione dei risultati delle scale dei tre questionari è fondamentale la consistenza delle scale e quindi anche la stabilità dei punteggi in un certo spazio temporale.

**Tab. 3- Coefficienti alfa elaborati dai dati ottenuti dalle risposte degli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado**

Scale dei questionari	Scuola secondaria	
	I grado N= 148	II grado N = 56
QPA Motivazione intrinseca	0.85	0.80
QPAMetacognizione / autoregolazione	0.78	0.64
QPA Strategie di apprendimento	0.60	0.64
QPA Consolidamento dell'apprendimento	0.57	0.65
QPA Apprendimento superficiale	0.57	0.68
QSR Ricerca di novità	0.26	0.31
QSR Controllo delle emozioni	0.20	0.45
QSR Fiducia nel futuro	0.75	0.79
QSR Capacità fronteggiare situazioni	0.55	0.48
QSA Autoefficacia generale	0.73	0.74

Fonte: Isfol

Dalla tabella 3 si evince che i coefficienti alfa delle scale del QPA sono tutti almeno soddisfacenti e i dati ottenuti con il Questionario possono essere interpretati validamente per gli studenti. I risultati del profilo basato sulle risposte degli studenti dei due gruppi potevano essere utilizzati per offrire utili consigli su come impostare e condurre il proprio apprendimento scolastico.

Gli stessi coefficienti alfa sono risultati meno soddisfacenti per le prime due scale del QSR (*Ricerca di novità e Controllo delle emozioni*) in quanto gli indici delle due scale sono bassi nel gruppo degli studenti del primo grado. La situazione risulta leggermente migliore per il gruppo degli studenti del secondo grado. Buoni sono i coefficienti della terza Scala (*Fiducia nel futuro*) mentre quelli della quarta Scala (*Capacità di fronteggiamento della situazione*) sono accettabili. Le due scale del QSR (*Ricerca di novità e Controllo delle emozioni*) sono state interpretate con molta cautela, particolarmente nel gruppo degli studenti del primo grado. Dato che i coefficienti del secondo gruppo sono leggermente più alti, permettono di rivalutare anche i coefficienti del primo gruppo in una prospettiva temporale. Per questa ragione sono stati mantenuti nel presente progetto.

In quanto ai coefficienti alfa del QSA, che rileva l'Autoefficacia generale, sono positivi e tale costrutto può essere interpretato come attendibile e stabile nel tempo.

#### 4.8 Interpretazione

Nell'indagine condotta nei 5 istituti scolastici menzionati la distribuzione dei punteggi compresi tra 1 e 5 relativamente a tutte le scale del QSA, QPA e QSR ha permesso di individuare 1/5 degli studenti presi in esame ad alto rischio di dispersione scolastica, ovvero 39 allievi su 193 totali con elevate probabilità di abbandono scolastico. Nello specifico, relativamente al QPA, i punteggi compresi tra 1 e 5 nelle scale *motivazione intrinseca, metacognizione e apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento, consolidamento dell'apprendimento* i punteggi compresi tra 5 e 10 relativamente alla scala *apprendimento superficiale* hanno evidenziato come la conoscenza dei processi di apprendimento e la gestione dei compiti e dei doveri scolastici sia inadeguata.

La mancanza di una buona capacità metacognitiva determina un'incapacità della gestione del proprio apprendimento scolastico. La quasi assenza di conoscenza dei processi per mezzo dei quali avviene l'apprendimento conduce il ragazzo verso serie difficoltà di apprendimento, ciò determina un risultato scadente e induce lo studente ad un dispendio disfunzionale delle proprie forze ed energie. Il mancato possesso di questi processi inficia l'apprendimento autoregolato, cioè la gestione di compiti e doveri scolastici in modo autonomo, senza aiuti e stimolazioni esterne.

Emerge un'inadeguatezza dei metodi utilizzati per un apprendimento più efficace, adatto alle proprie esigenze ed esperienze. Dunque si presentano inefficaci le strategie che gli studenti utilizzano per assimilare i contenuti.

Quasi totalmente inesistente appare l'abitudine dello studente ad attuare processi di studio che mirano a consolidare quanto appreso; manca la capacità di analisi, sintesi e valutazione, non vengono utilizzati i metodi induttivo e deduttivo e ciò impedisce il consolidamento di quanto appreso.

Da quanto dichiarato si evince che il tipo di apprendimento che questi studenti attuano è un apprendimento superficiale: povero di contenuti, incompleto e inefficace, che si basa su una motivazione estrinseca (lo faccio perché mi è stato imposto). Questo tipo di apprendimento si fonda quasi esclusivamente sulla memorizzazione dei contenuti ed è finalizzato al riconoscimento sociale (la promozione). Il metodo è rigido in quanto lo studente utilizza sempre lo stesso per tutte le materie.

Nello specifico, relativamente al QSR, i punteggi compresi tra 1 e 5 nelle scale *ricerca di novità e controllo delle emozioni* per il gruppo degli studenti del I grado evidenziano che tendenzialmente questo gruppo di allievi si presenta meno portato ad esplorare le opportunità e le risorse relativamente al proprio contesto di riferimento sia ambientale sia socio-affettivo. Quanto detto espleta una scarsa attivazione rispetto a stimoli e interessi e una passività relativamente alla capacità di affrontare le difficoltà e di sperimentarsi nel nuovo.

L'aspetto della mancanza del controllo delle emozioni si presenta, invece come un elemento critico in quanto denota una scarsa capacità di controllo di sé e di passaggio all'azione. Lungo questa direzione gli elementi mancanti potrebbero essere dunque il riconoscimento dell'emozione e l'inefficace gestione degli stati emotivi.

Per il gruppo degli studenti del II grado la situazione sembra leggermente migliore per le stesse scale sopra indicate ma il quadro rimane comunque insoddisfacente. Si può ipotizzare che ciò risenta del fattore età cronologica e, quindi di una migliore capacità di espressione e gestione emozionale.

Buoni sono i coefficienti della terza scala (*fiducia nel futuro*) relativamente alla quale tutti gli allievi intervistati si sono espressi con fiducia e ambizione rispetto al loro futuro. In considerazione del target specifico e delle problematiche che presenta si può inferire che manifestino una visione idealizzata e idealistica del loro futuro poco riferita e attinente ai dati di realtà.

I risultati della quarta scala (*capacità di fronteggiamento della situazione*) rientrano nella fascia dei punteggi da 5 a 10 il che denota come questi studenti siano capaci di affrontare le situazioni problematiche. Tale dato si presenta come un'importante risorsa in quanto esprime la capacità di resistere, affrontare e destreggiarsi nelle situazioni problematiche e di cogliere favorevolmente le opportunità che si presentano.

Nello specifico, relativamente al QSA, i punteggi compresi tra 1 e 5 parlano di una scarsa propensione al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Gli allievi manifestano dunque una difficoltà a portare a termine i loro lavori a fronte di ostacoli e di frustrazioni, e sono meno propensi a formulare e pianificare progetti e

piani di azione. Questo aspetto si presenta come un elemento critico che va a potenziare lo scoraggiamento e il senso di inefficacia personale.

Sulla base dei risultati ottenuti nei Questionari è stato possibile individuare gli studenti che hanno ottenuto bassi punteggi di Autoefficacia, Resilienza e Potenziale di Apprendimento i quali sono stati invitati a partecipare a dei colloqui individuali per migliorare la loro capacità di fronteggiare l'apprendimento scolastico. Riteniamo che tale esperienza possa essere estesa ad una popolazione più ampia che presenti gli stessi disagi di quella del Rione Sanità al fine di poter validare ulteriormente i risultati ottenuti in questa sede nonché per estendere l'utilità del lavoro a varie realtà simili. Ciò permetterà di promuovere altresì sinergie e collaborazioni nuove operanti in un quadro di robusta solidarietà sociale.

## BIBLIOGRAFIA

- Alberici A., Demetrio D., *Istituzioni di educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Vol. I, Guerini Scientifica, Milano, 2002.
- Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Erickson, Trento, 1996.
- Bandura, A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- Becciu M., Colasanti A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, F. Angeli, Milano, 2004.
- Becciu M., Colasanti A.R., *In viaggio... per crescere*, Franco Angeli. Milano, 2010.
- Canevaro A., Malaguti A., Miozzo A, Venier C. (a cura di), *Bambini che sopravvivono alla guerra*, Erickson, Trento, 2001.
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare*. Erickson, Trento, 1997.
- Choi N., *Further examination of the Self-Efficacy Scale*, "Psychological Reports", n. 92, 2003, pp.473-480.
- Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari, 2003.
- Flammer A.-Y.Nakamura, *An den Grenzen der Kontrolle*, "Zeitschrift für Pädagogik", n. 48, 2002, pp. 83-112
- Franta H. – Colasanti A., *L'arte dell'incoraggiamento*, Carocci, Roma, 1991.
- Gu Q.-C.Day, *Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness*, in "Teaching and Teacher Education", n. 23, 2007, pp.1302-1316.
- Hazan C., Shaver P.R., *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, "Psychological Inquiry", vol. 5, 1994, n.1, pp. 1-22, 1994.
- Kobasa S.C., Maddi S.R., Kahn S., *Hardiness and Health; a Prospective Study*, "Journal of Personality and Social Psychology", n. 42, 1982, pp.168-177.
- Krapp A.-R.M.Ryan, *Selbstwirksamkeit und Lernmotivatiom*, "Zeitschrift für Pädagogik", n. 48, 2002, pp. 54-82.
- Intravaia S., *Napoli: ogni anno a scuola scompaiono 10 mila ragazzi*, La Repubblica, 1 novembre 2006.
- Martin A.J.-H.W.Marsh, *Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach*, "Psychology in the Schools", n. 43, 2006, pp.267-281.
- Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.
- Mezzini P., *L'insegnante di qualità*, Giunti, Firenze, 2000.
- Oshio A. et al., *Construct validity of the Adolescent Resilience Scale*, "Psychological Reports", n. 93, 2003, pp. 1217-1222.
- Poláček, K., QPA – *Questionario sui Processi di Apprendimento. 5a elementare*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2005.
- Poláček, K., QPA – *Questionario sui Processi di Apprendimento. Medie*. O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2005.
- Poláček, K., QPA – *Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze, 2005.
- Renati R., Zanetti M.A., *Costruire la resilienza a scuola: il ruolo degli insegnanti nello sviluppo delle risposte adattive*, "Psicologia dell'Educazione" Erickson, Trento, vol. II, 2008, pp. 263-282.

- Rosenberg M. , *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton, NJ, 1965
- Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. "Psychological Monographs, General and Applied", n. 80, 1996, pp.1-28.
- Schwarzer R.-M. Jerusalem (2002), *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*, "Zeitschrift für Pädagogik", n. 48, 2002, pp. 28-53.
- Seligman M., *La costruzione della felicità. Che cosa è l'ottimismo, perché può migliorare la vita*, Sperling & Kupfer, Milano. 2003.
- Sherer M. et al., *The Self-efficacy Scale: Construction and validation*, "Psychological Reports", n. 51, 1982, pp. 663-671.
- Siwatu K.O., *Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*, in «Teaching and Teacher Education», 23, 1086-1101, 2007.
- Usher E.L.-F. Pajares, *Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students*, "Contemporary Educational Psychology", n. 31, 2006, pp.125-141.
- Vettorato G., *Resilienza*, in PELLEZO J. M., G. MALIZIA e C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Seconda edizione, Roma, LAS, 2008.
- Woolfolk Hoy A., Hoy W.K., Davis H.A, *Teachers' self-efficacy beliefs*, in Wentzel K.R., A. Wigfield (a cura di), *Handbook of motivation at school*, New York, Routledge, pp. 627-653, 2009.

## ALLEGATI

### Questionari

#### Per i docenti:

- "Questionario sugli atteggiamenti verso gli studenti", Siwatu (2006)
- "Questionario sulla conduzione dell'insegnamento costruttivo", Siwatu (2007)
- Questionario "Le aspettative sul successo del mio insegnamento", Schwarzer e Schmitz (1999)
- "Questionario sull'efficacia collettiva degli insegnanti", Schmitz e Jerusalem (1999)

#### Per gli allievi:

- "Questionario sull'Autoefficacia" (QSA), Sherer (1978), Choi (2003)
- "Questionario sulla Resilienza" (QSR), Oshio (2003); Martin e Marsh (2006)