



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI SASSARI

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E
INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE**

**SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE SOCIALI – INDIRIZZO
SCIENZE DELLA GOVERNANCE E DEI SISTEMI COMPLESSI
XXVIII CICLO**

**Dalla dispersione scolastica
alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di
formazione tra pari**

**Direttore della Scuola:
Prof. ANTONIO FADDA**

**Docente tutor:
Prof.ssa PATRIZIA PATRIZI**

**Dottoranda:
Dott.ssa GABRIELLA COLUCCI**

ANNO ACCADEMICO 2014-2015

RINGRAZIAMENTI

In questo percorso di ricerca numerose sono state le persone che ho incontrato e con le quali ho collaborato. Ad ognuna di esse vorrei porgere i miei ringraziamenti per il contributo e il supporto offerto.

La Prof.ssa Patrizia Patrizi, Ordinaria di Psicologia sociale e giuridica, che ha supervisionato questo lavoro. Il nostro incontro ha determinato un cambiamento fondamentale nella mia vita personale e professionale costruendo nuove visioni del mondo della scuola in un'ottica promozionale. Durante questi anni sono state numerose le attività progettuali realizzate con il Suo staff condividendo i costrutti, le metodologie e il senso del lavoro di gruppo.

La Dott.ssa Anna Bussu, Ricercatrice TD in Psicologia sociale, il cui apporto è stato fondamentale per la realizzazione dell'intervento formativo nell'Istituto Comprensivo di Li Punti, mettendo a disposizione il suo sapere e la sua esperienza nell'ambito della formazione e della ricerca.

Il Dott. Ernesto Lodi, Assegnista di ricerca, componente del gruppo di ricerca di Psicologia sociale e giuridica, per il confronto e i suggerimenti su alcuni degli aspetti teorici e metodologici del progetto di ricerca.

La Dott.ssa Caterina Dessole, Dottrice di ricerca in Scienze della governance e sistemi complessi per aver svolto il ruolo di osservatrice durante i focus group insieme, alternativamente, alla Dott.ssa Manuela Raga, Psicologa del lavoro e alla Dott.ssa Alessandra Murgia, Dottrice in Politiche pubbliche e governance.

Il mio riconoscimento va, inoltre, ai Servizi del territorio che hanno messo a disposizione i dati utili alla lettura del contesto, in particolare, al dirigente, ai funzionari e alle assistenti sociali del Settore Coesione sociale e pari opportunità del Comune di Sassari e al dirigente e ai funzionari dell'Agenzia regionale per il lavoro della Regione Autonoma della Sardegna

Un sentito ringraziamento è rivolto alle professioniste e ai professionisti dell'Istituto Comprensivo di Li Punti (Sassari), in particolare, alla dirigente, Prof.ssa Maria Teresa Useri, che ha sostenuto il progetto e ai docenti che hanno aderito al percorso formativo offrendo la loro esperienza e competenza professionale; a tutti gli attori della scuola che hanno partecipato ai focus group mettendo a disposizione il loro tempo e la loro visione; al personale amministrativo e ausiliario per il prezioso supporto organizzativo. Senza tutti loro questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Abstract

Il progetto di ricerca affronta il tema della dispersione scolastica e della promozione del benessere nella scuola attraverso un intervento di formazione tra pari.

Il lavoro offre un inquadramento teorico del fenomeno della dispersione scolastica partendo dalle difficoltà, riscontrate in letteratura (Morrow, 1986; Besozzi, 1993; Morgagni, 1998; Liverta Sempio, 1999; Colombo, 2010) di attribuire definizioni univoche.

Attraverso un excursus storico dagli anni Novanta ad oggi, sono state ripercorse le principali tappe che hanno determinato l'evolversi del fenomeno e delle politiche adottate a livello nazionale e internazionale per contrastarlo.

Il lavoro si configura come *una ricerca-azione* realizzata nell'anno scolastico 2014/2015 nelle classi prime della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo di Li Punti a Sassari (Italia).

Partendo dalle rappresentazioni dei protagonisti di docenti, genitori e studenti si è cercato di creare, facilitare e osservare un processo di miglioramento attraverso un intervento formativo, rivolto a insegnanti e alunni. Esso si ispira al modello delle *Life skills* (WHO, 1993; Boda, 2001; Boda, Mosiello, 2005; Patrizi, Bussu, 2010; Bussu, 2011) attraverso l'utilizzo della *peer education* (Boda, 2001; D'Angiò, Recco, Cinquegrana, 2006; Franzese, 2009) e del *peace circle* (Boyes-Watson, 2005, Pranis, 2005; Boyes-Watson, Pranis, 2015), come pratica riparativa finalizzata a creare un clima positivo.

La metodologia di ricerca è *mix methods*. Gli strumenti utilizzati sono: intervista, focus group, osservazione e questionari.

INDICE

Introduzione	6
---------------------------	---

I PARTE - TEORIE E PROBLEMI

1. LA DISPERSIONE SCOLASTICA: PROBLEMI E POLITICHE	7
1.1 La dispersione scolastica: definizioni, teorie, approcci	13
1.2 La dispersione nelle politiche nazionali e internazionali	27
1.3 Le indagini conoscitive sulla dispersione scolastica	42
1.4 Il monitoraggio e il contrasto del fenomeno nel sistema scolastico italiano ...	58
1.5 Le rilevazioni degli apprendimenti come lettura del fenomeno?	64
2. LA GOVERNANCE DELLA SCUOLA	72
2.1 L'autonomia scolastica: ragioni e limiti	72
2.2 "La Buona Scuola" come prospettiva di cambiamento?	80

II PARTE - LA RICERCA

3. IL PARADIGMA E I METODI DI RICERCA	82
3.1 Gli strumenti di raccolta dei dati.....	82
3.1.1 L'intervista.....	82
3.1.2 Il focus group	83
3.1.3 Il questionario	89
4. L'IMPIANTO METODOLOGICO DELLA RICERCA	90
4.1 Il disegno della ricerca	90
4.2 L'individuazione del modello: Life skills, peer education e ristorative practices come strumenti di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica	99
4.3 Il caso studio: l'Istituto Comprensivo di Li Punti (SS).....	121
4.3.1 Il contesto socio-economico	126
4.3.2 Gli organi di governo della scuola	146
4.3.3 Il Piano dell'Offerta Formativa.....	150
4.3.4 I percorsi formativi dei docenti nell'ambito scolastico	155
5. GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE E LA RACCOLTA DEI DATI ..	162
5.1 Gli strumenti.....	162
5.1.1 I questionari come cornice della ricerca qualitativa.....	162
5.1.2 I focus group: domande generative e stile di conduzione	171
5.1.3 I partecipanti: caratteristiche e criteri di selezione.....	176
5.1.4 L'intervista: traccia e modalità di conduzione.....	200
5.2 Gli strumenti di analisi dei dati: Nvivo	201
5.3 Il percorso formativo all'interno del modello.....	202
5.3.1 La formazione dei docenti: criteri di selezione, obiettivi e contenuti	204

5.3.2 La formazione dei peer educator: criteri di selezione, obiettivi e contenuti.....	206
6. I RISULTATI DELLA RICERCA.....	209
6.1 I questionari: i “risultati di partenza”	209
6.2 I focus group.....	212
6.2.1 La prospettiva dei docenti.....	212
6.2.2 La prospettiva dei genitori	242
6.2.3 La prospettiva degli studenti.....	261
6.2.4 La prospettiva della dirigente	264
6.3 La formazione dei docenti	277
6.4 La formazione dei peer educator	289
6.5 L’osservazione in classe.....	309
CONCLUSIONI	319
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	322
APPENDICE A – PROTOCOLLO D’INTESA INTERISTITUZIONALE	333
APPENDICE B - TRACCIA PER FOCUS GROUP CON I DOCENTI	339
APPENDICE C - TRACCIA PER FOCUS GROUP CON I GENITORI	340
APPENDICE D - TRACCIA PER FOCUS GROUP CON GLI STUDENTI..	341
APPENDICE E - TRACCIA INTERVISTA CON LA DIRIGENTE	342
APPENDICE F – LIBERATORIA PER FOCUS GROUP E INTEVISTA.....	343
APPENDICE G – SCHEDA ANAGRAFICA DOCENTI PARTECIPANTI AL FOCUS GROUP	345
APPENDICE H – SCHEDA ANAGRAFICA GENITORI PARTECIPANTI AL FOCUS GROUP	346
APPENDICE I - GRIGLIA DI OSSERVAZIONE FOCUS GROUP	347
APPENDICE L – RICHIESTA AUTORIZZAZIONE PER FORMAZIONE PEER EDUCATOR.....	348
APPENDICE M – GRIGLIA DI OSSERVAZIONE FORMAZIONE PEER EDUCATOR.....	349
APPENDICE N - SCHEDA DI OSSERVAZIONE DELLE ESPERIENZE REALIZZATE IN CLASSE.....	350
APPENDICE O - QUESTIONARIO STUDENTI – DATI DI CONTESTO ...	352

INTRODUZIONE

Parlare di *dispersione scolastica* e di *promozione del benessere* nella scuola significa riferirsi a tre concetti legati allo stesso fenomeno.

La locuzione *dispersione scolastica* trova spiegazione, nella sua origine etimologica latina di “dis-pargere”, al senso di inadeguatezza in una duplice direzione: per le/gli studenti che non trovano nella scuola una fonte appagante per la loro sete connaturata all’età e alla fase della vita che si trovano ad attraversare; per la scuola che, come istituzione e agenzia educativa, la più importante dopo la famiglia, non è in grado di rispondere tempestivamente e spesso con risorse inappropriate alle/ai sue/suoi principali destinatari/e.

La *promozione del benessere* rappresenta un *modus vivendi* che nella scuola dovrebbe trovare il luogo di naturale attuazione connesso al suo mandato istituzionale.

Benessere inteso nel senso soggettivo del termine focalizzando l’attenzione su tutti quegli aspetti che, aldilà delle condizioni oggettive seppur importanti come l’assenza di malattie e l’attivazione di tutti i parametri per la sicurezza e l’incolumità, fanno o possono fare della scuola il luogo dove si accolgono *persone* ancor prima che *studenti*, in cui la relazione tra pari, tra docenti e tra studenti e docenti costituisca la dimensione ottimale attraverso la quale vivere la quotidianità.

Il presente lavoro nasce all’interno di un contesto interistituzionale che vede interlocutori il Comune (Assessorato alle Politiche sociali e alle pari opportunità) e l’Università (Dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell’Informazione con il coordinamento scientifico della Prof.ssa Patrizi) entrambi di Sassari, che nell’aprile 2012 hanno siglato (con scadenza a dicembre 2014), per mano del Rettore e del Sindaco allora in carica, il *Protocollo d’intesa interistituzionale finalizzato alla conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica e alla prima individuazione di misure di prevenzione e intervento*.

Da questo (art.3) ne sono derivate due fasi di lavoro: la prima ha perseguito l’obiettivo di quantificare la “dimensione” della dispersione scolastica nel Comune e di individuare le variabili che contribuiscono all’esplicazione di tale fenomeno; la

seconda è stata finalizzata a promuovere percorsi di riflessione-formazione a favore dei soggetti coinvolti nel network e a indicare gli strumenti utili a rafforzare le competenze relazionali nella scuola.

Dalla prima parte del lavoro è stato elaborato il I report *Indagine quantitativa sulla dispersione scolastica nel Comune di Sassari* (febbraio 2014), che ha visto la partecipazione, oltre della scrivente per la parte generale di contesto, di organizzazione operativa e di supporto per la rilevazione dei dati e per il commento di alcuni di essi, anche del Dr. Lodi, attualmente assegnista di ricerca, per la lettura critica del lavoro e della Dott.ssa Scarpa e del Dr. Manca come borsisti di ricerca per le analisi statistiche.

Nella seconda fase, chi scrive ha redatto il II report *Proposte di intervento per la promozione del benessere e la prevenzione della dispersione* (dicembre 2014) a cura della Prof.ssa Patrizi, ordinaria di psicologia sociale, con il supporto del Dott.ssa Anna Bussu, ricercatrice di psicologia sociale, che ha formulato il modello formativo che successivamente è stato monitorato con la predisposizione degli strumenti qualitativi, e del Dr. Lodi, assegnista di ricerca, che ha coordinato il lavoro relativo alla scelta e analisi dei questionari per le/gli studenti.

Il presente lavoro si configura come il prosieguo e la messa in opera di quanto previsto nei report in una prospettiva di sviluppo e miglioramento. Prospettiva che prende ispirazione dal mondo anglosassone e, in particolare, dalle *restorative schools*. La traduzione letterale in “scuole riparative” non rende l’idea delle sfumature di significato che la locuzione può comprendere, prima fra tutte la rilevanza assegnata alla relazione con l’intento di dar vita a una società ben ordinata e pacifica (Zehr, 1995 cit. in Patrizi, Lepri, 2011).

Le scuole, in quanto agenzie educative, utilizzano le pratiche riparative come strumento di lavoro in risposta alle problematiche che possono manifestarsi all’interno della loro comunità coerentemente con gli obiettivi di istruzione e formazione. Il sostegno all’insegnamento e all’apprendimento prendono il posto dell’autoritarismo e dell’esclusione. Dal punto di vista del singolo/a bambino/a o adolescente la scuola è riconosciuta come una comunità sociale a cui ogni studente appartiene e dove eventuali conflitti e situazioni problematiche vengono affrontate attraverso il sostegno di interventi educativi.

Un esempio è dato dalla scuola inglese di Collingwood, nella città di Hull, la prima ad aver organizzato tutti i servizi cittadini in chiave riparativo-relazionale.

“La conoscenza delle proprie emozioni aiuta gli alunni nella loro gestione, fino al conseguimento di competenze emotive – racconta una docente della scuola in un’intervista in cui racconta la metodologia utilizzata. - Ogni mattina si esplorano le emozioni attraverso attività in circle time, in cui i bambini imparano a conoscersi, a stare insieme nel reciproco rispetto, a rendersi disponibili all’aiuto l’uno verso l’altro [...]”.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate ma opinioni personali, che possono essere discusse e confrontate.

Attraverso le attività cooperative vengono promosse molte abilità sociali. Oltre al rispetto è molto importante evidenziare il senso di responsabilità che gli alunni maturano [...].

La responsabilità della comunità e la condivisione degli obiettivi sono molto sentite e l’intento comune è la crescita dei bambini.

Non c’è qualcuno che controlla l’altro, ma ognuno gestisce le proprie emozioni ed è consapevole delle proprie responsabilità senza stress¹”.

Tutta la vita della scuola è impregnata di attenzioni alla persona e alla relazione come il suo motto esprime:

*Our job is to teach the PUPILS we have,
NOT those we would like to have,
NOT those we used to have,
But those we have right now
ALL of them*

*Il nostro lavoro è insegnare alle/agli SCOLARE/I che abbiamo
NON a quelli che vorremmo avere
NON a quelli che abbiamo avuto*

¹ L’intervista è tratta dal film/documentario *Building our community* a film about Restorative Practices (2008), Collingwood Primary School Hull, UK.

Ma a quelli che abbiamo ora

TUTTE/I loro

(traduzione nostra)

Questo definisce il quadro dei comportamenti, le responsabilità, i valori e gli atteggiamenti condivisi e rispettati da tutti i membri della comunità per costruire e rafforzare le relazioni all'interno di essa.

Questo approccio riconosce il valore intrinseco della persona e il suo potenziale contributo alla comunità scolastica. Infatti, l'intervento viene realizzato attraverso un'azione non *su* (imposto dall'esterno) e non *per* (assistenzialistico e deresponsabilizzante), ma *con* le persone (compartecipato e responsabilizzante) (Wachtel, 1999).

Partendo da alcuni quesiti fondanti (percezione del problema della dispersione scolastica, rappresentazioni della scuola da parte dei vari attori, relazione docenti-studenti e tra pari, accoglimento di prospettive di miglioramento e di strategie per la promozione del benessere nella scuola, individuazione del modello di riferimento) si è proceduto partendo dal contesto nel quale la scuola italiana si trova a lavorare oggi, dopo anni di attuazione di politiche mirate, per poi lavorare con le persone attivando in esse meccanismi protettivi atti a rafforzare le competenze sociali.

In questa direzione il ricorso alle Life skills (WHO, 1993) rappresenta il modello di riferimento sostenuto dalla teoria social cognitiva di Bandura (1986; 1997) che vede le persone come proattive cioè in grado di gestire attivamente gli eventi della vita.

La peer education rappresenta lo strumento (o meglio la metodologia) per la l'acquisizione delle life skills come è avvenuto nella ricerca-azione nella scuola individuata come caso studio, l'Istituto Comprensivo di Sassari.

L'esperienza professionale di chi scrive ha amplificato l'interesse e la motivazione per le tematiche da sviluppare partecipandovi con coinvolgimento e passione alla ricerca di un costante equilibrio tra il ruolo dell'insegnante e quello della ricercatrice. Il suo percorso lavorativo, infatti, abbraccia, da oltre un ventennio, molte delle possibili sfaccettature dell'ambito scolastico: l'insegnamento nella scuola primaria sia come docente precaria che a tempo indeterminato (dal 1993 a oggi) con una lunga

parentesi, per scelta, nell’ambito dei corsi di alfabetizzazione di lingua italiana per stranieri (1999-2004), passando per il “comando” presso l’Ufficio Scolastico Provinciale di Sassari (già Provveditorato agli Studi e ora Ambito Territoriale VI della Sardegna, 2005-2012) occupandosi di consulenza e supporto alle scuole con varie referenze tra cui quella per l’orientamento e la dispersione scolastica, passando infine, negli ultimi anni, a collaborazioni con l’Invalsi come osservatrice per le prove nazionali sugli apprendimenti e come valutatrice nelle sperimentazioni relative alla valutazione esterna delle scuole.

Il lavoro della tesi si articola in due parti.

La prima intitolata *Teorie e problemi* offre, nel *I capitolo*, un inquadramento del fenomeno della dispersione scolastica partendo dalle difficoltà, riscontrate in letteratura (Morrow, 1986; Besozzi, 1993; Morgagni, 1998; Liverta Sempio, 1999; Sibilla, 2004; Colombo, 2010) di attribuire definizioni univoche. Attraverso un excursus storico dagli anni Novanta ad oggi, sono state ripercorse le principali tappe che hanno determinato l’evolversi del fenomeno e delle politiche che sono state adottate a livello nazionale e internazionale per contrastarlo.

Nel *II capitolo* si affronta l’argomento relativo alla governance della scuola in cui ci si sofferma sull’autonomia delle istituzioni scolastiche, che ha rivoluzionato il sistema a partire dal 1999, anno di approvazione del DPR 275, che ha modificato il corso della storia seppur con i limiti di un’ “autonomia imperfetta” alla quale si è cercato di porre rimedio con la recente L.107, la cosiddetta “Buona scuola”.

La seconda parte, dedicata alla *ricerca empirica*, si articola in cinque capitoli.

Il *III capitolo* illustra il paradigma e i metodi di ricerca. Con un approccio costruzionista, che presuppone la costruzione di significati tra il ricercatore e la realtà esplorata, il lavoro di ricerca si ispira alla *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967; Bryant, Charmaz, 2007) in cui i dati sono costruiti attraverso il punto di vista dei partecipanti.

Sulla base di questi presupposti sono stati scelti, descritti e analizzati gli strumenti quanti-qualitativi utili alla ricerca: l’intervista, il focus group, l’osservazione, il questionario.

Nel *IV capitolo* viene presentato l'impianto metodologico attraverso il disegno della ricerca e il modello di riferimento relativo alle *life skills* (WHO, 1993; Boda, 2001, 2005; Boda, Mosiello, 2005; Bertini et al. 2011, Bussu, 2011), attraverso la *peer education* (Boda, 2001, 2006, 2008; D'Angiò, Recco, Cinquegrana, 2006; Franzese, 2009) e le *restorative practices*, in particolare il *peace circle* (Boyes-Watson, 2005; Pranis, 2002; Boyes-Watson, Pranis 2015), come strumenti/metodologie di attuazione.

Il *V capitolo* è dedicato agli strumenti di rilevazione e alla raccolta dei dati relativamente all'attuazione del progetto *A scuola di competenze*, realizzato nell'Istituto Comprensivo ubicato nel quartiere periferico di Li Punti nel Comune di Sassari.

Nel *VI capitolo* vengono presentati i risultati della ricerca con riferimento agli strumenti utilizzati.

Viene proposta l'analisi dei focus group e dell'intervista attraverso il software Nvivo, ampiamente utilizzato nell'ambito della ricerca qualitativa passando poi dall'osservazione degli incontri di formazione, che hanno visto protagonisti docenti e studenti, ai termini dei quali è stato monitorato il grado di soddisfazione dei partecipanti.

Il lavoro si configura come una *ricerca-azione*, intesa in termini lewiniani, realizzata nell'anno scolastico 2014/2015 nelle classi prime della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo.

Partendo dalle rappresentazioni dei protagonisti della scuola, insegnanti e alunni, ma anche genitori come fruitori indiretti dell'istituzione, attraverso le quali sono state individuate delle criticità del sistema scolastico, si è cercato di creare, facilitare e osservare un processo di miglioramento attraverso un intervento formativo, rivolto a docenti e studenti, orientato al modello delle *life skills* attraverso l'utilizzo della *peer education* in termini promozionali.

L'intervento, finalizzato al miglioramento e alla promozione del benessere nella scuola, non ha assunto pretese risolutive rispetto alle problematiche evidenziate, ma si è posto come percorso di riflessione e di incentivazione al cambiamento, che potesse integrarsi nella quotidianità del "fare scuola" al di fuori di logiche di straordinarietà.

1. LA DISPERSIONE SCOLASTICA: PROBLEMI E POLITICHE

1.1 La dispersione scolastica: definizioni, teorie e approcci

Il problema della dispersione scolastica è diventato rilevante negli ultimi cinquant'anni, soprattutto nei paesi economicamente e culturalmente avanzati. In particolare, dopo la seconda guerra mondiale, si sono verificati nuovi sviluppi in campo economico e culturale, grazie anche alla maggiore presenza dei regimi democratici. Imponente è stata l'innovazione scientifica e tecnologica in campo produttivo, dell'informazione e della comunicazione a cui si è accompagnata una progressiva liberalizzazione e globalizzazione dei mercati mondiali. Il livello culturale di massa è diventato preconditione indispensabile affinché i Paesi avanzati possano mantenere gradi di benessere e di qualità della vita sociale, pur aprendosi agli scambi con paesi in via di sviluppo in cui il costo del lavoro è nettamente inferiore.

Non basta più allora combattere l'analfabetismo strumentale, funzionale e "di ritorno", che tuttavia persiste, ma occorre che le lavoratrici e i lavoratori, o la maggior parte di essi, usufruisca di una scolarizzazione piena, almeno di livello secondario superiore. È questo l'obiettivo che si sono esplicitamente proposti gran parte dei Paesi avanzati, particolarmente negli ultimi decenni. È necessario, innanzitutto, migliorare le dimensioni tecnologiche della produzione per competere con vantaggio nei mercati liberalizzati. Inoltre, una cultura di "buona qualità" è indispensabile sia per il moderno cittadino, che abita la comunità locale, regionale, statale e "mondiale", sia per il moderno consumatore, inteso nel senso più ampio del termine, di beni e servizi materiali, culturali e ambientali. Tutto ciò arricchisce e completa una direzione di senso verso una nuova economia del sapere (Benvenuto, Rescalli, Visalberghi, 2000).

Le attuali tendenze a livello mondiale portano ad accentuare l'internazionalizzazione dell'economia, non più regolata dalle politiche nazionali, ma svincolata dalle loro azioni di indirizzo e di controllo. Si tratta della cosiddetta globalizzazione che comporta la standardizzazione di regole di produzione e di consumo dei beni.

Accanto alla dimensione economico-finanziaria, così, si sviluppa un tendenziale fenomeno di omologazione culturale in senso lato, che produce effetti sui modelli di vita della gente comune. La conseguenza è la graduale fagocitazione delle tradizioni culturali locali e la scomparsa delle radici identitarie. Oltre che al processo di de-costruzione dell'organizzazione dello Stato-nazione, si assiste però anche all'attivazione di processi politici di integrazione degli Stati che danno vita a nuovi organismi, come ad esempio, l'Unione Europea.

Contemporaneamente si assiste a un altro fenomeno, quello della regionalizzazione delle azioni e delle decisioni, del federalismo, del rafforzamento dei livelli locali di governo, nonché l'affermazione identitaria di alcuni popoli, come ad esempio l'ex Jugoslavia, l'emarginazione e la crescita delle disuguaglianze. Inoltre, i processi mondiali di emigrazione dei paesi in via di sviluppo vero quelli ricchi, colpiti dalla diminuzione delle nascite e dal progressivo invecchiamento della popolazione, rappresentano fughe dalla povertà alla ricerca del benessere.

Internazionalizzazione e regionalizzazione sono le due facce della stessa medaglia rappresentando, allo stesso tempo, la causa e la risposta ai problemi emergenti delle società avanzate per affrontare la crisi dell'identità degli Stati, legata al valore della territorialità.

I tempi attuali sono caratterizzati dalla decentralizzazione per cui, a livello locale, si vivono i temi e le condizioni mondiali. Da qui la creazione del neologismo "glocale" e il diffondersi del motto "pensare globale, agire locale", declamato nel 1989 nella conferenza di Nantes del Consiglio d'Europa, con cui s'intende sottolineare che le comunità nazionali, partendo dalla considerazione e valorizzazione delle situazioni peculiari, devono tendere a traguardi generali.

Viviamo, come afferma Edgar Morin (1985;1993), in un mondo contraddistinto dal paradigma della complessità, il cui carattere è olistico, sistemico e multidimensionale. La realtà non è riducibile: secondo un principio organizzativo sistemico, tale che il tutto è più della somma delle parti, secondo un principio ologrammatico per cui non solo la parte è nel tutto, ma anche il tutto è inscritto nella parte. La realtà è costituita da sistemi, cioè unità strutturali che hanno proprietà le quali non sono generate semplicemente dalla somma dei loro elementi costitutivi, bensì esse ne sono il prodotto e hanno la funzione, attraverso la proprietà di

autoregolazione e autopoiesi, di ridurre la complessità ambientale in cui sono inserite.

Si può ben comprendere come l'istruzione e la formazione si collochino nell'attuale epoca di grandi trasformazioni che delineano nuovi assetti e nuove logiche sistemiche in un contesto mutevole in cui le strutture organizzative, politiche ed economiche si caratterizzano per la relatività, la storicità, la temporalità. Nella condizione attuale si vive all'insegna dell'incertezza con la tendenza a problematizzare e mettere in discussione i significati. Trovano spazio, pertanto, nuove concezioni dettate dalla complessità sociale, dal pluralismo culturale e dai processi di globalizzazione, che danno vita a interconnessioni e implicazione reciproca tra processi e istituzioni.

La complessità della società contemporanea si caratterizza per l'eterogeneità, la dinamicità, la contraddittorietà delle sue componenti e, al tempo stesso, per la loro interdipendenza (Romei, 1995).

In quest'ottica si rileva che i sistemi di istruzione e formazione, in risposta alla domanda sociale, producono molteplici effetti, tanto sul destino sociale dei singoli individui, quanto sulla società nel suo complesso.

I sistemi formativi, dalla scuola all'università alla formazione delle persone adulte sono diventati, in particolar modo da trent'anni a questa parte, un terreno di contrasto tra la dinamicità delle nuove forme e dei nuovi contenuti dei saperi e le loro organizzazioni ormai antiquate (Bocchi, Ceruti, 1985).

Oggi si parla di società della conoscenza o di lavoratori dell'informazione e della conoscenza. Ciò sta ad indicare che la rapida evoluzione della ricerca scientifica, delle tecnologie e delle relative applicazioni nei processi lavorativi e nella stessa organizzazione del lavoro, costituisce una delle tante ragioni che stanno mettendo in crisi la tradizionale separatezza tra lavoro manuale e intellettuale. La nostra è una "società complessa", come la definirebbe Hannerz (1998), in cui convivono categorie di specialisti e, contemporaneamente, categorie complementari di non-specialisti, i lay-persons.

Con il fenomeno della globalizzazione, con tutti i possibili rischi che può comportare, nasce una nuova etica che assume il capitale umano come fattore produttivo e valore strategico nei processi di ricerca e innovazione.

Diviene fondamentale capire che la formazione e l'istruzione assumono un ruolo strategico per ciascun Paese che investe (chi più e chi meno) in politiche formative atte a garantire la possibilità di studiare a tutte le persone per la crescita del singolo e della collettività.

Collocata su questo sfondo la dispersione scolastica, le cui "cause" verranno esaminate più avanti, rappresenta una carenza grave non solo per lo/la studente, coinvolto/a in prima persona, ma anche per il Paese al quale non ritornano feedback positivi sugli interventi messi in atto.

Il fenomeno della dispersione, con tutte le sue sfumature, è discusso e studiato da decenni dai Paesi che ne sono interessati, confrontando i risultati ottenuti e attuando interventi mirati. La consapevolezza dell'importanza di tali dati, nell'ottica di un monitoraggio costante per un miglioramento auspicabile, ha condotto i Paesi europei, negli ultimi anni, a utilizzare l'indicatore degli *Early School Leavers* (ESL) con cui si prende a riferimento la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni d'età in possesso della sola licenza media, che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e da quello regionale di istruzione e formazione professionale.

Secondo i dati più recenti pubblicati dal Servizio Statistico del MIUR, relativi alla media del 2012, i giovani 18-24enni che hanno abbandonato prematuramente gli studi o qualsiasi altro tipo di formazione sono scesi a 758 mila (29 mila in meno rispetto al 2011), di cui il 59,6% maschi. Nella fascia di età considerata, l'incidenza dei giovani in possesso della sola licenza media e non più in formazione è pari al 17,6% (18,2% nel 2011) contro una media UE del 12,8%.

Nella graduatoria dei ventisette Paesi UE, l'Italia occupa ancora una posizione di ritardo, collocandosi nella quart'ultima posizione, subito dopo il Portogallo. Il divario con il dato medio europeo è più accentuato per la componente maschile (20,5% contro 14,5%), in confronto a quella femminile (14,5% contro 11,0%).

A livello regionale la situazione è eterogenea confermando il primato del Mezzogiorno, con punte del 25,8% in Sardegna, del 25% in Sicilia e del 21,8% in Campania.

La funzione della scuola è senza dubbio quella di consentire alle persone di utilizzare al meglio le loro potenzialità, di fornire loro gli strumenti e il senso dell'opportunità

per sfruttare al massimo le loro capacità, le loro abilità e le loro passioni. Inoltre, la scuola ha la funzione di “riprodurre” e sviluppare cultura anche a fini economici e politici.

In una società industriale il sistema d’istruzione e formazione dovrà produrre forza lavoro attiva che ne permetta e ne migliori il funzionamento.

È legittimo domandarsi se il sistema scolastico possa, allo stesso tempo, essere strumento di realizzazione individuale e strumento di sviluppo culturale. Certamente la risposta è positiva, ma con dei limiti. Affinché avvenga una piena realizzazione individuale priva di ostacoli si corre il rischio dell’imprevedibilità sociale e culturale e una possibile disgregazione dell’ordine “precostituito”.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, la riproduzione di una cultura comporta un rischio di stagnazione. Trovare una soluzione di compromesso fra i due punti non è facile soprattutto in una società in continua e rapida evoluzione.

La scuola, tuttavia, costituisce solo una parte degli strumenti di cui una cultura dispone per iniziare i giovani alle sue forme canoniche.

In un’epoca di profondi cambiamenti, come quella in cui stiamo vivendo, ci si interroga su ciò che le scuole *devono fare* per i loro diretti fruitori o su ciò che *possono fare*, considerando il peso che fattori esterni esercitano su di esse. In altri termini, ci si domanda se la scuola abbia il compito di “riprodurre” la cultura oppure, in considerazione delle trasformazioni radicali registrate negli ultimi anni, debba dedicarsi a preparare gli/le studenti ad affrontare il mondo in evoluzione che dovranno abitare.

Nei dibattiti che animano la ricerca in campo educativo si è assodato che l’educazione non riguarda soltanto problemi meramente scolastici quali il curriculum, i voti, le verifiche. Quello che la scuola fa o decide di fare ha senso solo all’interno del contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l’investimento nell’educazione (Bruner, 2001).

Tutto ciò è reso più complicato dall’imperversare di logiche schizofreniche: da un lato l’avanzare dei temi dell’autorealizzazione, dell’autoefficacia e dell’autostima, dall’altro il progredire della logica performativa ostacolano, paradossalmente, la crescita degli/delle studenti verso una maturità personale per la quale diviene fondamentale non il successo, ma lo sforzo e l’impegno per arrivare ad esso.

Dovrebbe prevalere la logica valoriale in cui i termini predominanti sono condivisione, interessi comuni, obiettivi

Il valore sociale del successo corrisponde al naturale bisogno di assicurazione dei genitori che trovano la serenità davanti ad una buona performance del figlio o della figlia come, ad esempio, un successo scolastico; al contrario, tollerano con difficoltà gli insuccessi, vissuti come mancanze e fonti di sofferenza sia per i figli che per se stessi. La paura di passare dalla condizione di “bravi genitori” con un/a “bravo/a” bambino/a all’incubo in cui si diventa “cattivi” genitori di un/a “cattivo/a” studente li porta a reagire presentando diverse tipologie di atteggiamenti nei confronti delle difficoltà del/la figlio/a, quali, il senso di inadeguatezza e di fallimento, l’ansia e la disperazione. Inoltre, subentra l’autoaccusa, l’attribuzione di colpe agli/alle altri/e l’irritazione nei confronti del figlio/aproprio nel momento in cui dovrebbe avere maggiormente bisogno del loro sostegno.

Le stesse reazioni dei genitori finiscono inconsapevolmente, soprattutto durante l’adolescenza, per alimentare nel/la figlio/a comportamenti che portano all’insuccesso scolastico.

È dovere della società, quale responsabilità collettiva, far comprendere ai giovani che istruzione e formazione sono valori fondamentali per la costruzione del proprio futuro.

Prendere coscienza dell’importanza e della necessità di costruire un futuro significa capire come investire sulla propria vita attraverso attività e percorsi utili per la costruzione di un’identità, la propria.

Non a caso, recentemente, CNEL e ISTAT hanno messo a disposizione della collettività uno strumento capace di individuare gli elementi fondanti del benessere in Italia e nei suoi molteplici territori. Si tratta del documento denominato “Benessere equo e sostenibile” (BES), pubblicato nel 2013, in cui si propone uno “spostamento dell’enfasi dalla misurazione della produzione economica alla misurazione del benessere delle persone”. L’istruzione e la formazione rappresentano uno tra gli indicatori presi in considerazione. “L’istruzione, la formazione e il livello di competenze influenzano il benessere delle persone e aprono opportunità altrimenti precluse. L’istruzione non solo ha un valore intrinseco, ma influenza il benessere delle persone in modo diretto. Le persone con livello di istruzione più alto hanno

maggiori opportunità di trovare lavoro, anche se con una importante variabilità per tipo di diploma o laurea. Generalmente coloro che sono più istruiti hanno un tenore di vita più alto, vivono di più e meglio perché hanno stili di vita più salutari e hanno maggiori opportunità di trovare lavoro in ambienti meno rischiosi. Inoltre, a livelli più elevati di istruzione e formazione corrispondono livelli più elevati di accesso e godimento consapevole dei beni e dei servizi culturali e, in generale, stili di vita più attivi (ISTAT, 2013, p. 41)”. È curioso sottolineare il fatto che l’acronimo BES sia stato coniato dal MIUR, nello stesso anno, per individuare studenti con Bisogni Educativi Speciali (!).

In questo scenario si colloca la dispersione scolastica, un fenomeno complesso che denota un duplice malessere: da una parte quello della scuola che non riesce a far fronte al suo compito istituzionale, ossia promuovere la crescita e la maturità individuale e sociale dei singoli; dall’altra quello delle/degli studenti che sembrano non trarre beneficio dal compito svolto dall’istituzione individuata dalla società come punto di riferimento. A questo si aggiunga il contesto storico nel quale viene vissuto il problema come espressione di un divenire della società nella quale il grado di scolarizzazione è andato progressivamente ad elevarsi per le richieste di alfabetizzazione e acculturamento provenienti dal mondo economico.

Non tutti gli alunni corrono il rischio di disperdersi, ma solo una parte di essi. Questo processo è certamente influenzato anche dalla funzione di selezione sociale che i sistemi educativi svolgono attraverso la valutazione. Essi distinguono gli studenti in base al criterio della riuscita scolastica che, a sua volta, è influenzata da fattori sociali sia ascritti, quali lo status socio-economico e il background culturale delle famiglie di provenienza, sia acquisiti, come la motivazione, gli interessi, grado di maturità etc. Non solo, nella scuola il processo dell’apprendimento è agito dai docenti che svolgono un ruolo determinante potendo “modellare” i loro studenti. Ci sono molte evidenze empiriche a sostegno della tesi secondo la quale le persone arrivano ad acquisire le caratteristiche e le identità attribuite loro da altri. Si tratta della profezia che si auto avvera, concetto già elaborato da Merton.

Una supposizione o una profezia che, per il solo fatto di essere stata pronunciata, fa realizzare l’avvenimento presunto, aspettato o predetto, confermando in tal modo la propria veridicità. L’idea alla base è che un’opinione, pur essendo falsa, per il solo

fatto di essere creduta vera porta la persona a comportarsi in un modo che la fa avverare, fa realizzare cioè l'aspettativa.

Fra gli studi più importanti va citato quello di Rosenthal che ha messo in luce quello che fu definito "l'effetto Pigmalione". Egli effettuò un esperimento all'interno di una scuola elementare: fingendo di aver somministrato un test alla classe, informò le maestre del fatto che i bambini del gruppo "X" erano risultati più predisposti allo studio e più intelligenti rispetto a quelli del gruppo "Y". Il risultato finale fu che, a conclusione dell'anno scolastico, i bambini del gruppo X ottennero valutazioni più elevate da parte degli insegnanti e questo portò l'autore a ipotizzare che il loro atteggiamento, influenzato dalle previsioni, avesse condotto alla realizzazione della previsione stessa.

Nelle società avanzate è soprattutto la scuola secondaria di II grado che funge da spartiacque, incoraggiando o meno la prosecuzione degli studi nonché influenzando le scelte decisive.

Un ulteriore filtro avviene dal passaggio dalla scuola secondaria di II grado all'università: alcuni accedono ai percorsi accademici mentre altri ne restano esclusi, alcuni avanzano mentre altri si perdono lungo il cammino (Parsons, Platt, 2006).

In altri termini, "la popolazione studentesca viene filtrata dalle maglie del sistema scolastico e portata ad affrontare diversi tipi di compito e richieste di adattamento a sistemi di valore istituzionalizzati, affinché si compia il più generale processo di differenziazione strutturale della società, che coincide, nella visione funzionalista, con l'intento di preparare la classe dirigente e di allocare le risorse umane secondo le necessità delle diverse sfere produttive" (Colombo, 2010, p. 24).

Con la scolarizzazione di massa le istituzioni scolastiche iniziano a svolgere altre funzioni oltre a quella selettiva, comunque dominante nei Paesi industrializzati. Viene gradualmente a perdersi il carattere esclusivo ed elitario della cultura lasciando spazio all'inclusione sociale e alla socializzazione delle nuove generazioni attraverso la scuola.

Se da un lato "l'educazione delle masse apre certamente nuove possibilità per i cittadini, in particolare quella di esigere dalla società una maggiore uguaglianza (Meyer, 2006)" (Colombo, 2010, p. 25), dall'altra scaturiscono dilemmi dovuti alla

eterogeneità di interessi rappresentati nelle istituzioni scolastiche. In tal modo *uguaglianza* si accompagna a *disuguaglianza*:

- *disuguaglianza in ingresso*: sono le disparità che precedono l'azione educativa e per le quali alcuni cittadini accedono con svantaggio ai percorsi scolastici;
- *disuguaglianza di risultato*: per le persone svantaggiate diventa imprevedibile il raggiungimento degli obiettivi previsti;
- *disuguaglianza di trattamento*: la scuola agisce attraverso meccanismi di esclusione e discriminazione, ad esempio, attraverso la valutazione che spesso conferma la disparità di partenza;
- *disuguaglianza di redditività*: si manifesta attraverso la differenziazione dei tempi di accesso al mercato del lavoro, la diversa retribuzione in base al titolo di studio etc. (Colombo, 2010).

Meglio del termine *uguaglianza* sarebbe corretto utilizzare il concetto di *equità*.

L'uguaglianza, secondo la definizione del Dizionario della lingua italiana di De Mauro (2000), è la "proprietà di più cose o persone di essere uguali tra loro, in tutto o per determinate caratteristiche", mentre equità sta a significare il "criterio di giustizia che tiene conto delle particolarità di ogni singolo caso e delle circostanze umane". In altri termini, e per quanto di interesse di questo lavoro, l'equità si riferisce alla misura in cui le persone possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati. I sistemi equi garantiscono che i risultati di istruzione e formazione siano indipendenti dall'ambiente socio-economico e da altri fattori che causano svantaggi nell'istruzione, e che l'insegnamento risponda alle specifiche necessità di apprendimento dei singoli.

Le politiche d'istruzione e di formazione degli Stati membri devono integrare sempre di più i principi di efficienza ed equità quando essi intraprendono le riforme dei loro sistemi d'istruzione e di formazione. Le esperienze di alcuni Stati membri dimostrano gli effetti benefici che le politiche d'istruzione e di formazione possono avere in termini di efficienza ed equità.

In realtà numerosi sistemi d'istruzione e di formazione producono, e a volte aumentano, le ineguaglianze esistenti, per cui le persone più vulnerabili sono quelle

che hanno le minori qualificazioni (32 % nel 2004). I loro percorsi dimostrano che esse non dispongono delle stesse opportunità nei contesti dell'istruzione e della formazione rispetto a quelle che invece seguono un corso di studi completo, compresi gli studi superiori.

Le politiche relative all'istruzione e alla formazione fondate sull'efficienza e l'equità offrono invece la possibilità di aumentare i benefici a lungo termine, di ridurre i costi economici e sociali e avere un valore aggiunto per altri settori politici come lo sviluppo sostenibile e la coesione sociale. Tali iniziative comportano una spesa, ma i costi dovuti alla mancanza di azione e al gran numero di abbandoni scolastici sono più elevati.

Garantire un'istruzione e una formazione di qualità alla totalità dei cittadini dell'Unione Europea permetterà di affrontare le sfide socio-economiche come la mondializzazione e la competitività dei nuovi paesi industrializzati, il costante invecchiamento della sua popolazione e flussi migratori, l'evoluzione rapida della natura del mercato del lavoro e la rivoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

In definitiva, l'ottica dell'equità sarebbe più ampia e comprensiva di quella dell'uguaglianza.

Si può ben comprendere come la dispersione scolastica sia un fenomeno che interessa aspetti educativi, sociologici e psicologici, che lo rendono ricco di sfumature di significato.

Il termine dispersione si afferma intorno agli anni '80, sostituendosi a quello di selezione e mortalità scolastica, evocativi di negatività e conflittualità.

“Per dispersione scolastica si intende il processo attraverso cui si verificano ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal circuito scolastico, è quindi l'insieme delle bocciature, delle ripetenze e degli abbandoni (Besozzi, 1993, p. 151).

L'abbandono include sia l'evasione dall'obbligo scolastico che le uscite dalla scuola durante o a fine anno. Esistono più forme di abbandono rispetto al grado di distacco dalla scuola, all'allontanamento fisico o emotivo, alla durata, alla volontarietà (Morgagni, 1998).

La dispersione scolastica comprende diversi fenomeni, quali l'evasione dell'obbligo, gli abbandoni della scuola secondaria superiore, il proscioglimento dall'obbligo

senza conseguimento del titolo, le ripetenze, le bocciature, le assenze ripetute e le frequenze irregolari, i ritardi rispetto all'età regolare, il basso rendimento, l'assolvimento formale dell'obbligo con esiti di scarso livello.

Quando si parla di dispersione, quindi, si devono considerare i diversi aspetti che costituiscono il quadro: da una parte, le componenti che si riferiscono al percorso scolastico (ritiro, bocciatura, ripetenza, trasferimento e iscrizione ad altra scuola) che sono interne alla scuola, e dall'altra le componenti esterne, che riguardano l'uscita dello studente dal sistema scolastico e che si riferiscono più specificatamente al termine "abbandono scolastico". Abbandono scolastico e drop-out sono termini simili utilizzati per indicare l'uscita dello studente dal sistema scolastico.

Mentre per *drop-out* si intende l'insieme di ragazze e ragazzi a rischio di dispersione scolastica, per *abbandono* si intende la rottura definitiva del patto formativo con l'istituzione scolastica, che si verifica in risposta a una condizione esistenziale e psicologica, di disadattamento e di insuccesso scolastico (Liverta Sempio, 1999).

In particolare, possiamo dire che l'abbandono scolastico è quel fenomeno che fa riferimento all'interruzione degli studi e all'abbandono della scuola, senza un ritiro formalizzato e senza aver conseguito il titolo da parte di giovani che hanno compiuto il sedicesimo anno d'età; giovani che l'anno scolastico successivo all'abbandono non si riscrivono in alcun istituto.

Tale termine viene quindi riferito a soggetti non più in età dell'obbligo; l'interruzione degli studi e l'abbandono della scuola da parte di soggetti ancora in età di obbligo scolastico vengono invece chiamati *evasione scolastica*, in quanto comportano, da parte delle famiglie, un'evasione degli obblighi relativi all'istruzione dei minori.

Il *ritardo scolastico* indica, invece, un fenomeno di prolungamento del corso degli studi (mesi o anni) rispetto al curriculum stabilito istituzionalmente e riguarda anche gli studi universitari.

In particolar modo quello superiore non è legato necessariamente ad aspetti negativi: a volte è conseguenza della ricerca del corso di studi al quale si è più portati e che sia più adeguato alle proprie aspirazioni professionali.

All'insuccesso scolastico sono legate diverse problematiche esprimibili con i termini di disagio sociale e disagio scolastico.

Morgagni (1998) sostiene che il *disagio scolastico* fa riferimento alle difficoltà riscontrate dagli studenti non soltanto nello studio e nell'apprendimento, ma anche alle relazioni che intercorrono con i coetanei e con i docenti

Il disagio generalmente precede, accompagna e segue l'insuccesso scolastico e può manifestarsi anche attraverso l'assenteismo, ossia assenze da scuola frequenti e prolungate di cui la famiglia può essere al corrente o meno. Il fenomeno stesso dell'*assenteismo* appare connesso ad altri come il rifiuto della scuola e la fobia scolare. Il disagio nei contesti educativi alle volte esprime difficoltà originate all'esterno della scuola, nell'ambito familiare e micro o macro sociale.

Questo excursus terminologico denota quanto sia complesso il fenomeno trattato. In particolare, è necessario operare delle distinzioni riguardo ai drop-out.

Di solito questa espressione, che letteralmente significa “cader fuori”, è usata per designare lo studente che lascia la scuola senza completare il corso di studi che sta frequentando.

Secondo Morrow (1986), le categorie di drop-out sono cinque:

- i cacciati (*pushout*), che sono gli allievi indesiderabili che la scuola cerca di allontanare da sé;
- i disaffiliati (*disaffiliated*), ossia studenti che non provano attaccamento per la scuola e le persone presenti in essa e rifiutano qualunque contatto;
- le mortalità educative (*educational mortalities*), allievi che non sono in grado di completare il programma di studio;
- i drop-out capaci (*capabledrop-out*), cioè studenti che hanno la capacità di seguire il programma, ma non sono socializzati alle richieste della scuola;
- gli studenti che lasciano la scuola e “ne stanno fuori” per un certo periodo (*stop-out*) ritornandovi solitamente durante lo stesso anno scolastico.

Si parla anche di *in-schooldrop-out* come forma caratterizzata dal rimanere fisicamente nella scuola, ma disimpegnati dal proseguimento dei titoli scolastici.

Altri autori distinguono i *dropped out* dai *tuned out*: i primi sono gli studenti che escono effettivamente dal circuito scolastico senza aver completato il ciclo di studi in corso; i tunedout sono gli studenti che continuano a frequentare la scuola ma la ritengono irrilevante per la realizzazione dei loro obiettivi di vita. Nonostante tutto vi

rimangono in quanto non vedono nell'ambiente extrascolastico alternative significative per la loro esistenza.

Nell'accezione comune, inoltre, l'espressione abbandono scolastico tende a identificare nella persona dell'allievo colui che agisce l'abbandono, oscurando, in questo modo, il ruolo sostenuto dalla scuola.

La domanda che ne scaturisce è "Chi abbandona chi?"

L'abbandono scolastico non appartiene soltanto né principalmente alla persona che ne è interessata, al singolo individuo, non è un processo meramente soggettivo, "infatti non vi sono danni evidenti solo per l'adolescente che abbandona, ma perdono con lui tutte le istituzioni coinvolte a vario titolo nell'educazione" (Lodi, 2010, p. 146).

È un processo che coinvolge più soggetti e sistemi; una realtà frutto di una co-costruzione e di co-responsabilità.

Di fatto le responsabilità dirette della scuola e della società non possono essere dimenticate.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico non si presta a una definizione univoca non solo per la sua varietà interna, ma anche perché esso è parte integrante di una costellazione di fenomeni con i quali si connette e a cui a volte si sovrappone.

Le molte ricerche empiriche condotte fin dagli anni '70 sul fenomeno dell'abbandono scolastico hanno messo in evidenza alcuni indicatori che contribuiscono a definire il profilo dei soggetti a rischio di abbandono. In particolare, assumono importanza:

- 1) il *genere*: l'abbandono interesserebbe maggiormente i maschi;
- 2) la *famiglia di origine*: le frequenze di uscita dal sistema scolastico sono inversamente proporzionali al capitale culturale della famiglia di origine, intendendo per capitale culturale quell'insieme di risorse materiali e immateriali (conoscenze, valori, competenze cognitive, affettive, emotive, relazionali) che l'individuo - in parte - eredita dalla famiglia, e che lo pongono, rispetto alle istituzioni, e all'istituzione scolastica in particolare, in condizione di vantaggio o svantaggio;
- 3) l'*età*: le uscite più massicce sono in corrispondenza con le tappe iniziali dei diversi cicli scolastici, anche se esistono fenomeni di abbandono anche negli

altri anni intermedi dei diversi cicli;

- 4) l'*irregolarità scolastica*: percorsi scolastici segnati da ripetenze e interruzioni costituiscono una condizione necessaria ma non sufficiente per l'abbandono stesso. Tale variabile acquista rilevanza quando associata a carenze culturali, familiari, materiali;
- 5) le *motivazioni soggettive*: tale aspetto non compare spesso nelle ricerche. In particolare le spiegazioni fornite dai soggetti sulle motivazioni che hanno portato all'abbandono si dividono in due grandi gruppi: coloro che forniscono spiegazioni di tipo personale sino all'auto-colpevolizzazione e coloro che scorgono nel funzionamento della scuola o in difficoltà familiari, le ragioni prioritarie delle decisioni di interrompere gli studi;
- 6) la *precocità dell'abbandono*: sembra possibile ipotizzare che tanto più l'abbandono è precoce tanto più è possibile un rientro nella scuola;
- 7) la *marginalità sociale*: una porzione di coloro che abbandonano vive una condizione caratterizzata dall'intreccio tra emarginazione scolastica e povertà economica, culturale e affettiva che rende difficile mettere a punto interventi e forme di recupero focalizzate esclusivamente sul soggetto. Tale marginalità, unita agli insuccessi scolastici, si esprime spesso nella carenza di competenze cognitive e sociali, associandosi e producendo ridotte opportunità di sviluppo del sé, sentimenti di autosvalutazione, difficoltà socio-relazionali;
- 8) gli *esiti post abbandono*: una fetta considerevole di giovani rientra a vario titolo nel sistema formativo (corsi di formazione professionale, corsi serali, apprendistato, contratti di formazione lavoro); in altri casi si verifica un inserimento nel mondo del lavoro, spesso in attività di servizio poco qualificate o ai limiti della regolarità (Sibilla, 2004).

Occorre sottolineare che le caratteristiche sopra descritte sono ricorrenti nelle indagini conoscitive condotte a vario titolo da ricercatori e studiosi del fenomeno, tuttavia, risulta difficile operare correlazioni di causa – effetto; piuttosto, si possono “leggere” le molteplici combinazioni e le differenti dislocazioni sul territorio nazionale.

Sono necessari, pertanto, interventi mirati finalizzati alla sensibilizzazione delle persone sul problema della dispersione scolastica visto come fenomeno sociale e non

caso individuale. “L’appartenenza a un gruppo, un’associazione, una comunità, favorisce nell’individuo – come argomenta ampiamente Putnam – un orientamento positivo (nel senso di collaborativo, eticamente impegnato e responsabilizzato) verso gli altri a loro volta riconosciuti membri della stessa appartenenza: si innesca un meccanismo di affinità elettive in cui – ricorsivamente – ogni individuo contribuisce alla (e, allo stesso tempo, giova della) positività. [...] L’impegno civico e il capitale sociale comportano obblighi reciproci e responsabilità per l’azione. [...] i reticoli sociali e le norme di reciprocità possono facilitare la cooperazione in vista del bene comune. La responsabilizzazione del singolo è la premessa essenziale perché egli stesso riceva dagli altri – in virtù delle norme di reciprocità – atteggiamenti e comportamenti improntati da analogo senso di responsabilità (De Gregorio, Patrizi, 2007, p. 19).

1.2 La dispersione nelle politiche nazionali e internazionali

Dagli anni '90, cioè da quando si inizia a prendere coscienza del problema della dispersione scolastica, si può sostenere che le istituzioni europee imprimono una forte accelerazione alla lotta contro il fallimento scolastico e formativo (Zurla, 2004). *A Maastricht nel 1992* il Consiglio Europeo adotta un nuovo Trattato sull’Unione Europea ispirato al principio di sussidiarietà in cui si evidenzia che il “centro” politico-amministrativo formula regole generali e alle periferie viene demandato il compito di attuare eventuali interventi perequativi.

Negli anni successivi il Libro Bianco di Delors del 1993 e il Libro Bianco di Cresson del 1995 apportano un notevole contributo alla visione dell’educazione come investimento sociale.

Nel primo, intitolato *Crescita, competitività, occupazione*, Delors afferma che l’individuo deve essere messo in grado di cogliere ogni occasione per imparare, per ampliare le proprie conoscenze, abilità e attitudini nel corso della vita per adattarsi ai continui mutamenti della società. Secondo l’autore, una delle cause fondamentali della “disoccupazione tecnologica” è l’inadeguato livello dell’istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell’economia.

La formazione e l'istruzione sono considerati strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, in quanto servono ad adeguare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle mutevoli esigenze del mercato.

Nel secondo Libro Bianco *Insegnare e apprendere-Verso la società conoscitiva* Cresson parte dalla constatazione che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere. D'altro canto questo ha comportato una modifica delle competenze necessarie in generale e dei sistemi di lavoro che necessitano di continui adattamenti. Tutto ciò ha generato incertezza ed emarginazione facendo emergere, quale possibile soluzione, l'investimento nella conoscenza in cui si insegna e si apprende, una società "conoscitiva".

L'esigenza di investire sull'istruzione e sulla formazione dei giovani è una costante degli ultimi anni.

Una tappa importante viene segnata nel *Consiglio Europeo del 2000* all'interno del quale si concepisce l'obiettivo strategico di trasformare l'Europa del 2010 in una economia basata sulla conoscenza competitiva e dinamica in grado di realizzare una crescita economica sostenibile e una maggiore coesione sociale. Diventa un'esigenza elaborare linee comuni di intervento in settori quali l'occupazione, l'innovazione, la coesione sociale, l'ambiente, l'istruzione e la formazione professionale. Questi due ultimi punti, in particolare, vengono riconosciuti come un fattore decisivo per il conseguimento degli obiettivi di crescita economica sostenibile e di coesione sociale. I sistemi educativi trovano quindi, nel principio dell'educazione lungo l'arco di tutta la vita (*life long learning*), un nuovo motivo ispiratore. Uno degli aspetti più significativi del processo indicato come la *Strategia di Lisbona*, nel programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010* è stato, nel 2003, l'approvazione di cinque parametri di riferimento (detti *benchmark*) da raggiungere in altrettante aree prioritarie di intervento, nei Paesi dell'Unione Europea, per ottenere i miglioramenti previsti:

- riduzione degli abbandoni scolastici a un livello non superiore al 10%;
- aumento del numero dei laureati in matematica, scienze e tecnologie ad almeno il 15%;

- completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore per almeno l'85% della popolazione ventiduenne;
- raggiungimento delle competenze di base per almeno il 20% dei quindicenni con scarse capacità di lettura;
- apprendimento per tutto l'arco della vita con un livello medio del 12,5% della popolazione adulta con un'età compresa tra i 25 e i 64 anni.

Il Consiglio europeo di Lisbona ha riconosciuto il ruolo decisivo svolto dall'istruzione, intesa come parte integrante delle politiche economiche e sociali, e strumento utile a rafforzare la competitività dei Paesi e a garantire la coesione della società per il pieno sviluppo dei cittadini attraverso l'apprendimento permanente per promuovere il quale sono stati fissati quattro obiettivi politici trasversali (Allulli, 2010):

1. elaborazione di framework nazionali con l'inserimento e l'inquadramento di tutti i titoli e le qualifiche rilasciate da tutti gli enti presenti sul territorio;
2. attuazione di misure per valutare e convalidare apprendimenti formali e informali;
3. istituzione di sistemi di orientamento per la promozione e il sostegno dell'apprendimento permanente;
4. realizzazione di iniziative per il rafforzamento della mobilità transnazionale.

Un'altra iniziativa che rientra nell'ambito degli interventi sollecitati dal Consiglio di Lisbona è stata la definizione del quadro relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, contenute nella *Raccomandazione del 18 dicembre 2006*. Le competenze chiave, concepite come competenze indispensabili che permettono alla/al cittadina/o di inserirsi nel contesto sociale e lavorativo, dovrebbero essere acquisite al termine dell'istruzione/formazione obbligatoria e dovrebbero rappresentare la base per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita:

- 1) Comunicazione nella madrelingua;
- 2) Comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) Competenza digitale;

- 5) Imparare ad imparare;
- 6) Competenze sociali e civiche;
- 7) Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

L'obiettivo di acquisire tali competenze ha determinato l'adeguamento dei sistemi formativi europei. In Italia, è stato elevato l'obbligo di istruzione a dieci anni introducendo la frequenza del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado attraverso il comma 622 della L. 296/2006 (Legge finanziaria 2007) reso operativo con il D.M. 139/2007.

Nella complessità sociale sempre più crescente e in continua evoluzione sembrerebbe non corrispondere un rafforzamento di quelle competenze e capacità per far fronte in modo opportuno alle incessanti richieste di adeguamento alle sollecitazioni dell'ambiente circostante. La scuola, quale luogo deputato alla formazione e alla socializzazione, ha la responsabilità di fornire agli/alle studenti gli strumenti più adatti a soddisfare tale esigenza. In questa direzione si rendono necessarie le life skills (Boda, Landi, 2005). Esse, secondo la definizione della WHO (1993), sono delle abilità utili per il comportamento adattivo e positivo che rendono le persone abili ad affrontare le richieste e le sfide quotidiane della vita. In particolare le life skills sono un gruppo di competenze psicosociali e abilità interpersonali che aiutano le persone a: prendere decisioni, risolvere problemi, pensare criticamente e creativamente, comunicare in modo efficace, costruire relazioni efficaci, provare empatia, reagire e gestire la propria vita in modo efficace e produttivo. In altri termini, si tratta di un bagaglio di competenze diffuse a cui ciascuna persona deve poter attingere in qualsiasi momento della vita.

Inoltre, l'educazione alle life skills contribuisce a formare l'idea di democrazia, di pari opportunità di genere, di qualità della vita e di promozione dell'apprendimento lungo l'arco della vita (life long learning).

Le life skills possono essere raggruppate secondo tre aree:

- area emotiva: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress;
- area cognitiva: problem solving, decision making, pensiero critico e creativo;

- area sociale: empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci.

Per l'ISFOL, affinché vi siano le competenze trasversali, devono essere presenti le competenze di base (competenze non specifiche del processo di lavoro ma essenziali per l'accesso ad esso) e le competenze tecnico professionali (conoscenze e abilità operative collegate a specifiche procedure di lavoro). Per quanto riguarda le competenze trasversali vengono identificate tre importanti operazioni compiute dal soggetto: diagnosticare, relazionarsi e affrontare. Diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito, analizzare, capire il problema e se stessi (abilità cognitive); relazionarsi con le persone e con l'ambiente in modo costruttivo ed efficace (abilità interpersonali-sociali); affrontare e/o predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito per agire nel modo più efficace. Queste aree di macro competenze sono caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e contesti diversi. Le competenze trasversali possono essere identificate anche con le meta-competenze (Sebastiani, Guadagno, Guerrieri, 2005).

Con la successiva *Raccomandazione del 23 aprile 2008* viene indicato il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF acronimo di *European Qualification Framework*) con l'intento di creare un riferimento comune europeo volto a collegare i sistemi nazionali di qualificazione di paesi diversi e ad agevolare la comunicazione fra loro. Nonostante gli sforzi comuni gli obiettivi, prefissati nel 2003, sono stati raggiunti in evidenziando un livello di bassa competitività per l'economia del mercato con tutte le ricadute ad esso connesse. Per poter riemergere e affrontare con maggiore serenità il decennio successivo, la Commissione europea ha varato la Strategia Europa 2020. Essa, condividendo sostanzialmente gli aspetti principali legati a una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, si prefigge il raggiungimento di quattro benchmark, come traguardi di sviluppo:

1. almeno il 95% di bambine e bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione prescolare;
2. la quota di abbandoni precoci dell'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;
3. la quota delle persone tra i 30 e 34 anni con un titolo terziario dovrebbe essere il 40%;
4. almeno il 15% di adulti tra i 25 e i 64 anni dovrebbe partecipare alla

formazione permanente.

L'esigenza di monitorare i flussi di studenti in entrata e in uscita dalla formazione, raccomandata dal Consiglio d'Europa nel 2011, richiama l'urgenza di individuare i principali fattori che portano all'abbandono scolastico a livello locale e nazionale e attuare interventi mirati ed efficaci sulla base di dati reali.

Gli abbandoni precoci (i cosiddetti *early school leavers*) e il decorso delle "politiche antidispersione" attuate dai Paesi europei, sono stati oggetto di rilevazione e riflessione da parte di **Eurydice** e **Cedefop**, le due agenzie internazionali che si occupano di studi sul tema, nel *Report Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* ossia ***Affrontare l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: strategie, politiche e misure***, pubblicato lo scorso novembre.

Questo rapporto esamina l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione da parte dei giovani fornendo una panoramica di alcune delle principali questioni in gioco. In particolare, vengono presi in considerazione due indicatori: gli **ELET** e i **VET**. ELET è acronimo di *Early Leaving from Education and Training* mentre VET si riferisce a *Vocational Education and Training*, quest'ultimo corrispondente alla formazione professionale.

Il Report mette in evidenza i costi elevati che la società sostiene a causa dell'abbandono precoce della scuola e della formazione da parte degli studenti nonché le conseguenze per gli individui.

D'altra parte, un più elevato livello di istruzione può portare a una serie di risultati positivi, sia per la collettività che per i singoli, legati al lavoro, a salari più alti, a una salute migliore, a una diminuzione della criminalità, a un più alto livello di coesione sociale, con costi pubblici e sociali più bassi e una maggiore produttività e crescita.

I Paesi europei si sono impegnati a ridurre la percentuale di giovani, che abbandonano prematuramente, a un tasso inferiore al 10% entro il 2020. Nel giugno 2011, infatti, i ministri dell'istruzione hanno concordato un quadro coerente e completo di politiche per affrontare l'abbandono. Da allora un gruppo di lavoro, che riunisce responsabili politici e professionisti provenienti da tutta Europa, ha evidenziato esempi di buone pratiche in tutta l'eurozona e ha promosso uno scambio

di esperienze su questo tema. Inoltre, raccomandazioni specifiche sono state elaborate per alcuni Stati membri invitandoli a identificare la riduzione dell'abbandono precoce come un settore prioritario della loro politica. A tal proposito, per l'Italia si può far riferimento alla **Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale di riforma 2012**, che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità dell'Italia 2012-2015. Al punto 14, si legge:

“Il tasso di dispersione scolastica (18,8% a livello nazionale, con forti variazioni regionali) ha effetti negativi sulla disoccupazione giovanile. Dovrebbero essere intraprese azioni più mirate e coordinate per affrontare la sfida dell'abbandono scolastico precoce combinando prevenzione, interventi e misure compensative. Gli insoddisfacenti risultati del sistema d'istruzione terziaria dovrebbero essere affrontati anche attraverso la piena attuazione della riforma universitaria del 2010 e mediante un legame più stretto tra i risultati delle università e l'assegnazione dei finanziamenti pubblici”.

Esiste un consenso generale che i dati sui giovani che abbandonano prematuramente i percorsi possono aiutare a sviluppare politiche mirate. I dati Eurostat più recenti mostrano che, nella maggior parte dei Paesi europei, il tasso di giovani che abbandonano prematuramente è diminuita nel corso degli ultimi anni, andando collettivamente in direzione dell'obiettivo di riferimento entro il 2020, se continuasse a essere registrata l'attuale tendenza. Più della metà dei paesi esaminati hanno raggiunto l'obiettivo principale di meno del 10% dell'abbandono precoce e circa un terzo di tutti i Paesi ha raggiunto i propri obiettivi nazionali, spesso fissati a un livello più ambizioso dell'obiettivo chiave dell'Unione europea. Alcuni Paesi, come Spagna, Malta e Portogallo, pur avendo tassi superiori al 10%, hanno fatto notevoli miglioramenti nel corso degli ultimi anni.

In tutta l'Europa, sei Paesi/regioni – quali Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria -hanno, ad oggi, messo a punto una strategia globale di questo tipo. Quattro di questi Paesi hanno sviluppato la loro strategia in seguito alla raccomandazione europea del 2011 mentre Spagna e Paesi Bassi l'avevano introdotta già in precedenza. Altri due, Ungheria e Romania, sono nella fase di elaborazione di una strategia globale.

In molti altri Paesi, come Germania, Irlanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito e Norvegia non vi è alcuna strategia globale con le caratteristiche richieste, ma vi sono altre misure o piani d'azione per garantire ai giovani e agli adulti la possibilità di completare la loro formazione e acquisire le qualifiche necessarie per il successo formativo e professionale.

Secondo la raccomandazione del Consiglio, affinché una strategia possa essere efficace per combattere l'abbandono precoce, dovrebbe comprendere tre tipi di misure:

- le **misure di prevenzione**, che mirano ad affrontare alla radice i problemi che potrebbero portare a un abbandono precoce;
- le **misure di intervento**, che mirano a combattere le difficoltà emergenti incontrate dagli studenti migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione e fornendo un sostegno mirato;
- le **misure di compensazione** che creano nuove opportunità per coloro che hanno lasciato prematuramente gli studi e la formazione per ottenere una qualifica.

E' importante notare che, pur pianificando le strategie comprendenti tutte e tre le tipologie consigliate, alcuni Paesi, come Belgio (Comunità fiamminga), Malta e Paesi Bassi, hanno posto un forte accento sulla prevenzione mentre altri, come l'Austria, hanno sviluppato maggiormente misure di compensazione.

Scorrendo il Report (p. 53) si apprende che l'Italia non viene indicata tra i Paesi europei che hanno adottato una strategia globale, tuttavia, in una nota esplicativa si legge testualmente:

Country specific note

Italy: *The Ministry of Education, University and Research is currently working on merging in a single framework all structural measures already implemented to tackle ELET. This plan is expected to be ready still in 2014.*

Nota specifica per Paese (traduzione nostra)

Italia: *il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sta attualmente lavorando sulla fusione in un unico quadro di tutte le misure strutturali già attuate per affrontare ELET. Questo piano dovrebbe essere pronto nel 2014.*

In effetti, osservando il panorama nazionale, è possibile confermare quanto indicato

nella nota del Report.

Nel 2014, infatti, è stato varato il Piano nazionale *Garanzia Giovani* sulla base della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 aprile 2013, rivolto ai ragazzi e alle ragazze tra i 15 e i 29 anni che non sono attivi né nello studio né nel lavoro, definiti "NEET" ossia Not in Education, Employment or Training.

Secondo il Piano, attuato per il 2014 e il 2015 dal Ministero del Lavoro e dalle Regioni come enti responsabili dell'attuazione di azioni di politica attiva, i giovani interessati si iscrivono sul sito web dedicato www.garanziaiovani.gov.it e, entro i quattro mesi successivi, vengono presi in carico dai Centri per l'impiego (o altri organismi accreditati) e orientati verso il percorso meglio rispondente alle loro esigenze.

Altro elemento di impegno, che trova un collegamento anche con il Piano Garanzia Giovani, è stato il varo, da parte del MIUR, delle *Linee guida per l'orientamento permanente* (febbraio 2014) che rimarcano l'importanza di sviluppare nuove politiche di orientamento in raccordo con il territorio puntando alla definizione di "standard minimi di orientamento" attraverso la formazione dei docenti delle scuole.

A livello nazionale i programmi, le azioni e i progetti, realizzati dagli anni Novanta ad oggi, si collocano in un percorso di graduale riconoscimento della dispersione scolastica come fenomeno riferibile non soltanto alla scuola, ma a tutti gli attori che ruotano attorno ad essa e ai suoi destinatari principali.

Per rispondere alla crescente complessità del sistema, in un'ottica di integrazione tra i soggetti coinvolti, sono stati introdotti strumenti normativi e modalità operative che hanno permesso di adeguare il sistema scolastico alle esigenze del momento storico.

In particolare, due sono i passaggi che hanno fatto da spartiacque: l'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e la valutazione del sistema.

L'**autonomia**, introdotta con il DPR 275/99, ha determinato un forte cambiamento in tutto l'impianto organizzativo e istituzionale.

La soppressione dei Provveditorati agli studi provinciali, delle Sovrintendenze scolastiche regionali e la successiva istituzione degli Uffici Scolastici regionali ha creato un processo di accentramento di poteri decisionali nei capoluoghi regionali eliminando dal panorama locale figure dirigenziali di riferimento, dotate di un certo grado di autonomia dal "centro".

La **valutazione** del sistema scolastico è stata avviata, in fase sperimentale, attraverso dei progetti coordinati dall'INVALSI², l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione.

I progetti come VQS (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità della scuola, 2010-2013), PQM (Progetto Qualità e Merito, 2010-2013), VALES (Valutazione e Sviluppo della scuola, 2013-2015) e V&M (Valutazione e Miglioramento, 2013-2015), questi ultimi due giunti alla seconda annualità nelle 900 scuole campionate (di cui 500 per V&M e 400 per VALES), hanno permesso di evidenziare le criticità del sistema scolastico attraverso un triplo processo: l'autovalutazione d'istituto, la valutazione esterna e la fase di miglioramento.

La prima avviene attraverso la compilazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione) ad opera del gruppo di lavoro designato dal dirigente mentre la valutazione esterna è effettuata attraverso esperti esterni coordinati dai dirigenti tecnici, secondo quanto indicato nel DPR 80/2013. Infine, i piani di miglioramento vengono elaborati e attuati dalle scuole con il supporto dell'INDIRE sulla base delle criticità emerse dai rapporti di valutazione interna ed esterna.

Questi interventi sono il prodotto di più ampi percorsi di cambiamento che hanno rivisto l'impianto della Pubblica Amministrazione dalla *Legge Bassanini*, che avviava per la prima volta un processo di semplificazione burocratica e di decentramento amministrativo degli enti pubblici, fino ai nostri giorni.

In questa fase di profonde trasformazioni il Ministero dell'Istruzione, attraverso le sue articolazioni territoriali, persegue l'obiettivo, da una parte, di ampliare e adeguare ai tempi e alla società l'offerta formativa e, dall'altra, di innalzare il tasso di scolarità e di successo scolastico puntando a dare risposte efficaci alla lotta alla dispersione scolastica attraverso interventi strutturali, integrati nell'attività quotidiana della scuola e non con progetti aggiuntivi.

Il concetto stesso di **successo formativo**, indicando una prospettiva più ampia del successo scolastico, è stato formulato dopo anni di percorsi, per tentativi ed errori,

² Com'è avvenuto in molti Paesi, anche in seguito agli esiti di ricerche internazionali, l'Italia si è dotata di un proprio sistema nazionale per la rilevazione standardizzata degli apprendimenti di base, confluito in un più organico e completo Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) del sistema scolastico italiano.

che hanno portato la scuola a superare le logiche emergenziali, “a valle” del problema, per intraprendere azioni incentrate sugli studenti e sul territorio nel quale vivono e crescono a contatto con gli altri e con le istituzioni in esso presenti (Benvenuto, Rescalli, Visalberghi, 2000).

Già oltre vent’anni fa, la normativa nazionale anticipava parte dei contenuti delle strategie che i Paesi dell’Unione europea avrebbero elaborato qualche anno più tardi. La C.M. n. 257 del 9 agosto 1994, più conosciuta come la “circolare sulla dispersione e sull’orientamento”, è stato il primo provvedimento significativo in questa direzione.

Per la prima volta si teneva conto degli indici di disagio economico, socio-culturale e scolastico per evidenziare le diverse situazioni delle province prevedendo due tipologie di interventi:

f) la realizzazione di programmi di prevenzione e di recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi educativi;

g) il supporto psico-pedagogico, l’orientamento scolastico, la progettazione educativa e la valutazione dei processi formativi.

L’obiettivo della norma era quello di porre in stretta correlazione tre aspetti fondamentali:

- la conoscenza quantitativa e qualitativa dei fenomeni di insuccesso e dispersione e delle cause che li sottendono;
- l’organizzazione degli interventi e delle attività sia in ambito scolastico che extrascolastico in un quadro di coordinamento tra le scuole e tra le istituzioni, a partire da aree territoriali circoscritte (reti di scuole - conferenze di servizio - protocolli operativi - accordi di programma);
- la formazione in servizio dei docenti, l’aggiornamento di tutti gli operatori coinvolti in relazione ad una articolazione funzionale delle attività.

Per l’anno scolastico 1994-95 il Ministero forniva indicazioni operative a vari livelli. A *livello provinciale* i provveditori agli studi delle province si avvalevano della consulenza e delle indicazioni fornite dagli **osservatori provinciali**, istituiti a seguito delle circolari C.M. n. 254/1989 e C.M. n. 234/1991, mentre nelle province dove essi non erano presenti venivano utilizzati gruppi di lavoro creati ad hoc per “l’esame, il coordinamento e l’opportuna integrazione delle risorse e dei progetti in atto,

finalizzati alla prevenzione del disagio ed al miglioramento della qualità formativa”.
A livello interistituzionale veniva incentivata la stabilità dell’operato e dell’integrazione di tali organismi sul territorio con USL, servizi sociali, associazionismo etc. attraverso la promozione di intese, accordi di programma, conferenze di servizi, protocolli operativi.

Venivano disposte, inoltre, le modalità di **utilizzo dei docenti**. Pur rispettando le precedenze previste dalla normativa, i provveditori agli studi, sulla base delle priorità individuate dagli osservatori provinciali o dai gruppi di lavoro, procedevano all’assegnazione del personale docente, tenendo conto dei titoli culturali e professionali e di specifiche esperienze pregresse, funzionali alla tipologia dei progetti proposti. A tal fine erano opportunamente considerate competenze disciplinari specifiche oltre che psico-pedagogiche e metodologico-didattiche per la progettazione, documentazione e verifica delle attività. Era il primo tentativo con il quale veniva data la possibilità di utilizzare in modo razionale e flessibile il personale, sia nella singola scuola sia nel territorio di interesse, su progetti finalizzati alla prevenzione della dispersione scolastica e alla realizzazione di attività di orientamento nell’ottica della continuità educativa tra le scuole, con le famiglie e il territorio.

Ancora una volta viene rimarcata la complessità del fenomeno della dispersione scolastica non riconducibile a interpretazioni univoche secondo un modello deterministico di causa-effetto, ma da analizzare secondo un modello sistemico.

Quanto previsto e attuato attraverso la circolare citata ha sicuramente contribuito a cambiare la visione del problema anticipando quanto sarebbe stato dettato negli anni successivi dalle raccomandazioni europee e dal loro recepimento attraverso la normativa nazionale.

Dopo alcuni anni, tuttavia, le indicazioni operative dettate dalla Circolare 257 non trovavano più attuazione.

L’utilizzo delle risorse umane veniva rivisto alla luce di nuove leggi finanziarie, animate da esigenze di risparmio, e del nuovo Contratto Collettivo che ne rivedeva i criteri eliminando, di fatto, la flessibilità e la professionalità tanto reclamate in precedenza. Anche la vita degli osservatori ha avuto durata breve o, per meglio dire, ha subito variazioni sia nella loro composizione, sostituendo taluni componenti, a

seconda della loro disponibilità (alcuni usufruivano del distacco dall'insegnamento o dalla presidenza) sia nell'espletamento delle funzioni, caratterizzate dalla specificità dell'intervento a seconda del territorio di competenza.

Negli anni successivi il Ministero ha sopperito con il finanziamento delle cosiddette *aree a rischio*.

Si tratta di una misura prevista dall'art. 4 comma 2, lettera d) del Contratto Nazionale in cui si prevede annualmente di stabilire i "criteri e parametri di attribuzione delle risorse per le scuole collocate in aree a rischio educativo, con forte processo immigratorio e per la dispersione scolastica [...]".

Si tratta dell'assegnazione di risorse finanziarie agli Uffici Scolastici Regionali che, con bando regionale, selezionano i progetti extracurricolari, proposti dalle scuole, sulle tematiche enunciate nel contratto.

Nel bando viene indicata, inoltre, la formazione dei/delle docenti come elemento del percorso progettato. Nel corso degli anni si è riscontrato, tuttavia, che spesso sono le stesse scuole che concorrono e ottengono il finanziamento come a rilevare che gli interventi proposti non sono risolutivi per ridurre o prevenire l'insuccesso scolastico. Tali progetti, il più delle volte finanziati all'inizio del secondo quadrimestre (se non addirittura al termine delle lezioni) a causa dell'iter burocratico da seguire (bando, selezione, ricorsi verso le graduatorie dei progetti vincitori, tempi di assegnazione e erogazione delle risorse etc.) si svolgono in un periodo limitato durante l'anno scolastico, magari contemporaneamente ad altre iniziative extracurricolari, rimarcando in tal modo una netta separazione dalle attività giornaliere.

Per quanto riguarda le regioni del Sud, in particolare, molti interventi di contrasto e di prevenzione della dispersione scolastica sono stati attuati, e ancora lo sono, grazie al Fondo Sociale Europeo (FSE), un programma le cui priorità sono decise dalla Commissione Europea insieme agli Stati membri.

La Sardegna e la Basilicata hanno usufruito del Programma fino al 2006, successivamente, sono state ritenute non più in possesso dei requisiti di partecipazione sulla base dell'aumento del PIL regionale.

Nel settennio di fruizione diverse misure sono state dedicate alle istituzioni scolastiche attraverso il "Programma PON Scuola".

Ad esempio, nel 2005 il MIUR e la Regione Autonoma della Sardegna hanno sottoscritto un protocollo d'intesa con cui si sono impegnati a realizzare, di comune accordo, un coordinamento strategico complessivo degli interventi finanziati dai Fondi strutturali europei, nell'ambito del PON Scuola e del POR Sardegna, per il migliore raggiungimento dei rispettivi obiettivi strategici e operativi riguardanti i sistemi dell'istruzione e della formazione. A tale fine, il MIUR e la Regione, in considerazione delle caratteristiche della programmazione regionale e degli obiettivi fissati dal Programma Operativo a titolarità del MIUR, hanno individuato le seguenti aree prioritarie di intervento:

- la riduzione della dispersione scolastica e del disagio sociale;
- la promozione e l'attivazione dell'istruzione e formazione permanente;
- lo sviluppo della qualità del sistema dell'istruzione e società dell'informazione e della conoscenza;
- la diffusione della cultura della legalità per favorire una convivenza civile tra i cittadini.

Numerosi sono i progetti che le scuole elaborano e realizzano sotto il nome di politiche di contrasto e prevenzione della dispersione scolastica: laboratori, attività creative, potenziamento e recupero delle competenze disciplinari e simili. Ne seguono monitoraggi, da parte degli enti finanziatori, per verificare lo stato di realizzazione del progetto con richieste di dati relativi al numero dei partecipanti e ai costi sostenuti, e di una relazione finale che espliciti le fasi attuative. Più raramente vengono elaborate analisi sull'efficacia delle azioni condotte, mancano momenti di restituzione e rendicontazione sociale attraverso le quali rendere trasparente l'operato della Pubblica Amministrazione o, in alcuni casi, di enti finanziatori privati, ragionare sul rapporto costi/benefici in relazione ai risultati ottenuti e, soprattutto, riflettere costruttivamente sulle criticità emerse e sugli eventuali correttivi da apportare.

A questo si aggiunga il fatto che non sempre è stato possibile garantire la *memoria storica* delle politiche e degli interventi attuati.

Le esperienze, realizzate nel tempo attraverso i progetti e le sperimentazioni, non hanno trovato una degna collocazione all'interno degli archivi dei provveditorati

(anche questi in molti casi compromessi da traslochi in luoghi non adeguati alla conservazione delle “carte”) con una raccolta sistematizzata della documentazione prodotta se non attraverso la divulgazione di alcune pubblicazioni a stampa.

E’ importante sottolineare come le modalità di attuazione del passato non fossero supportate dalle possibilità tecnologiche attuali. Si pensi che l’introduzione della connessione internet in Italia risale alla fine del 1994, inizi del 1995 con un’ampia diffusione solo qualche anno dopo, soprattutto nella Pubblica Amministrazione dove l’adeguamento delle linee telefoniche e la razionalizzazione dei costi ha impedito agli uffici pubblici di adattarsi ai tempi con conseguenti ricadute negative sulle modalità operative.

Non è valso a questo scopo nemmeno il ruolo dell’*INDIRE*, l’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. Si tratta dell’ente di ricerca del Ministero dell’Istruzione, con sede principale a Firenze e articolato in tre nuclei territoriali (Torino, Roma, Napoli), dotato di autonomia scientifica, finanziaria, patrimoniale, amministrativa e regolamentare.

Istituito nel 1925 come *Mostra didattica nazionale*, quale strumento divulgativo delle idee innovative di Lombardo Radice, negli anni ha subito modifiche regolamentari e varie “destinazioni d’uso”.

Nel 1954 diventava *Centro Didattico di Studi e Documentazione* e nel 1974 *Biblioteca di Documentazione Pedagogica* (BDP) precorrendo l’utilizzo delle tecnologie digitali con una rivisitazione del concetto di documentazione didattica per la diffusione della conoscenza. E’ soprattutto alla fine degli Anni Novanta che l’*INDIRE* assume un ruolo centrale nella progettazione e attuazione di percorsi di formazione rivolti a docenti e dirigenti attraverso l’uso di piattaforme on line e la divulgazione dell’utilizzo dei forum come “luoghi” di scambio di pratiche professionali.

Le tematiche di maggiore sviluppo sono:

- le nuove tecnologie con le loro implicazioni nella didattica;
- la formazione linguistica, con un’attenzione particolare alle metodologie didattiche e al sostegno dei processi di apprendimento connessi alla lingua inglese;

- la mobilità professionale e studentesca attraverso il supporto all’attuazione del programma di finanziamenti dell’*Erasmus+*.

L’ente è attualmente impegnato nei processi di miglioramento del sistema dell’istruzione nazionale in seguito alla sua individuazione, insieme all’INVALSI, sotto la regia del Ministero dell’Istruzione.

La mancanza, nella maggior parte dei casi, di una memoria storica, istituzionale e fruibile, ha creato una “dispersione” di buone pratiche. Gli Annali della Pubblica Istruzione, reperibili sul sito web del MIUR fino a poco tempo fa, non sono più “scaricabili”, almeno quei numeri che erano stati pubblicati sia nella versione cartacea che in quella digitale.

Di conseguenza, si assiste ad una riproposizione di situazioni, di sperimentazioni, di proposte progettuali che si ripetono a distanza di anni senza potervi applicare, in molti casi, dei correttivi o dei migliorativi che consentano di far tesoro delle esperienze già vissute.

1.3 Le indagini conoscitive sulla dispersione scolastica

Il fenomeno della dispersione scolastica in Italia è stato oggetto di studio da parte di istituzioni pubblicate e private.

Alcune indagini condotte dal Parlamento italiano sono risultate particolarmente significative determinando il corso delle politiche adottate per il contrasto del problema.

La prima, a opera della *VII Commissione permanente Istruzione pubblica*³, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport, è intitolata *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l’analfabetismo funzionale, l’analfabetismo di ritorno, i nuovi*

³ Ai sensi dell’art. 144 del Regolamento, approvato dalla Camera nel 1971 e successivamente aggiornato, le Commissioni, nelle materie di loro competenza, possono disporre, previa intesa con il Presidente della Camera, indagini conoscitive dirette ad acquisire notizie, informazioni e documenti utili all’attività della Camera. Alle audizioni può essere invitata qualsiasi persona in grado di fornire un proprio contributo. L’indagine può concludersi con l’approvazione di un documento che dia conto dei risultati acquisiti.

alfabetismi nella società italiana, a cui, il 28 gennaio 1992, seguiva un'audizione con esperti del settore per accogliere da parte loro chiavi di lettura e spunti di riflessione. Le sempre più pressanti richieste provenienti dalla società e gli atti di indirizzo emanati dal Consiglio Europeo hanno costituito le premesse per una vera e propria presa di coscienza del fenomeno da parte degli organi politici che, per mandato istituzionale, sono preposti ad agire per tale scopo.

Nel dicembre del 1998 veniva istituito, nell'ambito della VII Commissione della Camera dei deputati, un *Comitato di indagine sulla dispersione scolastica*.

La proposta di dar vita a questo organismo era nata nei mesi precedenti, stimolata dal dibattito in cui la stessa VII Commissione era da tempo impegnata. Innalzamento dell'obbligo scolastico, riforma dei cicli, formazione professionale, erano stati a lungo oggetto di confronto e di discussione serrata. In particolare, gradualmente prendeva forma un interrogativo di grande rilievo: se le riforme che il Parlamento si apprestava a varare fossero utili a spingere effettivamente verso l'alto i livelli di partecipazione al sistema formativo-scolastico o potessero contenere controindicazioni rispetto a bisogni e attese di studenti e famiglie.

Ci si chiedeva in particolare su quale situazione di abbandoni e di insuccessi le riforme si sarebbero innestate, proprio al fine di meglio valutarne l'impatto e le implicazioni concrete. Inoltre, in quegli anni, stava per essere emanata la riforma sull'autonomia scolastica (DPR. 275/99), che poteva (o non poteva?) contribuire a offrire nuove opportunità proprio per contenere insuccessi e abbandoni.

Il Parlamento disponeva già di una relazione svolta sull'argomento nel 1991 da un'analoga Commissione del Senato, si trattava di una relazione in gran parte quantitativa, non corredata - stando almeno agli atti - da visite "sul campo", e comunque precedente al pieno manifestarsi di forme qualitativamente nuove di abbandono, come quelle sperimentate in alcune delle zone più ricche del Paese (il nord-est soprattutto), a smentita della teoria consolidata che la dispersione scolastica fosse figlia esclusiva di povertà e di emarginazione dallo sviluppo.

Tutte le forze politiche presenti nella VII Commissione hanno sostenuto con convinzione l'idea che l'istituzione di un tale organismo di indagine avrebbe potuto fornire spunti di riflessione per il prosieguo dei lavori parlamentari e avrebbe potuto aiutare a individuare elementi utili per contrastare il fenomeno della dispersione.

La Commissione ha, dunque, operato svolgendo audizioni con esponenti di istituzioni, enti, centri di ricerca, esperti. Inoltre, ha compiuto cinque missioni per visitare altrettanti contesti locali ritenuti di interesse primario per le proprie finalità. In particolare, le città interessate sono state: Milano, Napoli, Palermo, Cagliari e Belluno.

La relazione finale riorganizza i rilievi raccolti dalla Commissione, connettendo tra loro i dati, le informazioni e le valutazioni raccolte nelle differenti sedi tentando di inquadrarli nel complesso di informazioni statistiche disponibili e pertinenti con l'argomento affrontato e produce, infine, alcune proposte che si ritengono utili per intervenire sul problema affrontato.

Le conclusioni finali fanno emergere alcuni dati interessanti:

- il persistente divario tra il Nord e il Sud del Paese nei vari ordini scolastici;
- il legame tra ampliamento della fascia di accesso alle scuole e abbassamento delle capacità medie della popolazione scolastica;
- la necessità di una maggiore continuità tra i livelli scolastici;
- la necessità di agire in modo più mirato nelle scuole secondarie dove si registrano le percentuali più elevate di dispersione fin dal primo anno, raggiungendo punte anche del 30% (Benvenuto, Rescalli, Visalberghi, 2000).

Recentemente la *VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione* ha svolto, dal 22 gennaio 2014 al 21 ottobre 2014, un'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica allo scopo di individuare l'attuale portata del fenomeno in Italia, anche rispetto agli obiettivi della Strategia Europa 2020, approfondendo le strategie di contrasto e le prospettive d'intervento.

Nella seduta del 21 ottobre 2014 è stato approvato il **documento conclusivo** che ha sottolineato l'urgenza di adottare una strategia nazionale che consenta di portare la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni, che non hanno un titolo di studio superiore e che non sono in formazione, attualmente in Italia intorno al 17%, al 10% come richiesto dalla Strategia Europa 2020.

A tal fine, le **azioni prioritarie** sono state così individuate:

1. completamento della realizzazione dell'**Anagrafe degli studenti integrata con i dati regionali**, al fine sia di conoscere le dimensioni e le caratteristiche

del fenomeno, sia di disporre di uno strumento che consenta di monitorare nel tempo i risultati raggiunti;

2. **prevenzione nell'infanzia**, incrementando l'accesso agli asili nido, valorizzando la scuola dell'infanzia, potenziando l'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento;
3. **riordino dei cicli della scuola secondaria e dei percorsi di istruzione e formazione professionale**, in particolare con la diffusione di nuovi modelli pedagogico-didattici, il miglioramento dell'orientamento e delle competenze linguistiche degli alunni di cittadinanza non italiana, l'abbattimento delle bocciature, l'attenzione ai percorsi triennali di IeFP, la valorizzazione dell'istruzione tecnica, la realizzazione di spazi di apprendimento adeguati, un piano di formazione straordinaria dei docenti in servizio;
4. **valorizzazione delle risorse esterne alle scuole**- quali associazioni e terzo settore - per le attività di recupero e di "seconda occasione".

Per realizzare tali azioni, il documento conclusivo ha individuato due strumenti:

- a) l'avvio di una **sperimentazione a livello nazionale**, con adesione volontaria degli istituti;
- b) la costituzione di una "**unità di crisi**" presso la Presidenza del Consiglio, che coordini gli interventi e coinvolga tutti gli attori su obiettivi mirati.

Per comprendere meglio tutti i passaggi che hanno portato la Commissione a elaborare il documento finale, si ritiene utile sintetizzare i contenuti delle audizioni parlamentari del 2014 evidenziando i punti salienti e le proposte avanzate in una prospettiva di miglioramento. Inoltre, vengono messi in rilievo i nominativi dei proponenti delle audizioni e le loro qualifiche affinché si possa comprendere che tutti i componenti della società si devono riconoscere come *titolari di una responsabilità diffusa*, quella appunto del successo formativo di ognuno, che non può riguardare soltanto le istituzioni, come enti astratti, ma le persone che vi lavorano e tutte quelle che, direttamente o indirettamente, vi hanno a che fare.

Tabella 1 - Sintesi dei contenuti delle audizioni parlamentari

Data	Protagonisti	Qualifica	Contenuto
22/01	Marco Rossi Doria	sottosegretario MIUR Esperto di politiche educative e sociali, è stato sottosegretario all'Istruzione del Governo Monti dal 2011 al 28 aprile 2013; riconfermato allo stesso incarico dal 2 maggio 2013 al 22 febbraio 2014, Governo Letta con la Ministra Carrozza	Dossier predisposto dalla Ministra Carrozza col supporto del personale come documento utile anche per il futuro. Punti evidenziati: 1. la complessità del fenomeno della dispersione scolastica richiede un approccio multidimensionale: <ul style="list-style-type: none"> • costanza nel tempo di politiche e di azioni di contrasto coordinate; • rigorosa valutazione dei risultati, • sostegno ottimizzazione delle iniziative e delle risorse tra scuole, decisore nazionale, enti locali; • sviluppo della scolarità precoce; • cura dell'apprendimento; • sostegno a iniziative di sviluppo locale; • sostegno ai percorsi tra scuola e lavoro; • alleanza tra scuole e famiglie; • alleanza territoriale tra tutte le agenzie educative e formative. 2. lieve miglioramento della percentuale degli Early School Leavers (ESL) dal 22,9% nel 2004 al 17,6% nel 2012; 3. abbandoni scolastici in leggero calo, ma comunque significativi soprattutto nel biennio della scuola secondaria di II grado evidenziando il fatto che, nel corso del tempo, è stata modificata più volte l'età dell'obbligo; 4. iniziative del MIUR per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica: <ol style="list-style-type: none"> 1) implementazione anagrafe studenti; 2) aumento della durata dell'obbligo di istruzione e formazione fino al 16° anno; 3) didattica integrativa con apertura pomeridiana delle scuole; 4) interventi aree a rischio; 5) formazione dei dirigenti e del personale scolastico; 6) interventi gestiti dal MIUR attraverso i Programmi Operativi Nazionali.
12/02	Marco Rossi Doria	sottosegretario MIUR	Il sottosegretario risponde alle domande a cui non sono state date risposte nella precedente audizione per l'interruzione dei lavori. Sottolinea il fatto che un lavoro di studio e ricognizione sulla dispersione scolastica venne fatto 15 anni prima. Questioni affrontate: <ul style="list-style-type: none"> • necessità, sostenuta anche dalla Commissione, di investire sulla scuola; • utilità di rendere conto delle risorse spese per interventi sulla dispersione scolastica, come i PON, per rilevarne l'efficacia e la ricaduta; • innovazione didattica: uscire dalla logica di "iperstandardizzazione" del sistema scolastico; • esiguità delle risorse previste dall'articolo 7 del decreto-legge n. 104 del 2013 (dispersione e orientamento) dovute a restrizioni da parte del MEF;

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

			<ul style="list-style-type: none"> questioni regionali: l'onorevole Pes mette in evidenza il caso dell'alta percentuale di dispersione rilevata in Sardegna, per la quale si necessita di politiche locali mirate. Si evidenzia anche il caso della Liguria con una presenza importante di immigrati e la scarsità di interventi dovuti a una diminuzione drastica dei fondi per gli enti locali.
16/04	Commissione parlamentare in sede consultiva	Coordina il Presidente Giancarlo Galan, interviene la Sottosegretaria Angela D'Onghia, nominata dal 28 febbraio 2014 dalla Ministra Giannini, nel Governo Renzi	<p>La Commissione Cultura, scienza e istruzione intende avviare un'indagine conoscitiva sull'insieme dei processi che caratterizzano la dispersione scolastica (abbandoni, ritardi, ripetenze, evasione), e sulle strategie per contrastarla, concentrandosi in particolare sulla prevenzione del fenomeno e sugli aspetti relativi all'inclusione. Si sottolinea che la dispersione, quale obiettivo proposto dalla Commissione europea nell'ambito della strategia Europa 2020, richiede uno specifico impegno da parte del Parlamento e del Governo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si ritiene di dover sostenere, con un rafforzamento di interventi, il lieve trend positivo registrato nella rilevazione dei dati PISA 2012. Trend che accorcia, anche se di poco, il divario tra nord e sud Italia; 2. si rileva la necessità di intervenire su alcuni precisi momenti della vita di uno studente, caratterizzati da un cambiamento significativo: il passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella secondaria di II grado, e il conseguente successivo orientamento verso la scelta universitaria o lavorativa; 3. necessità di attenzione alla situazione degli alunni di cittadinanza non italiana che risultano a rischio di dispersione. Oltre alle alte percentuali di bocciature spesso gli studenti stranieri vengono inseriti in classi inferiori alla loro età andando in controtendenza a quanto stabilito dal DPR n. 394 del 1999. <p>Azioni di contrasto. Le linee suggerite dal MIUR sono: a) costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati; b) approccio basato sulle competenze di base e personalizzazione degli apprendimenti; c) alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie educative.</p> <p>Nel testo si legge: "L'indagine conoscitiva che si intende avviare ha lo scopo di verificare se i processi avviati dalle istituzioni e le stesse azioni previste dal citato decreto-legge n. 104 del 2013 (nonché dal decreto ministeriale n. 87 del 2014) corrispondano a tali indirizzi e indicatori di qualità, assumendo, in particolare, la prevenzione e il recupero della dispersione come obiettivo specifico; è infatti evidente il rischio che i finanziamenti per azioni mirate alla dispersione vengano, invece, utilizzati per azioni di carattere generale, di finanziamento alle attività ordinarie, nonché estemporanee" (p. 161).</p> <p>Al termine dei lavori la VII Commissione delibera di proseguire le audizioni invitando esperti di vari settori che possano offrire una lettura e proposte di intervento sul piano didattico, istituzionale-organizzativo, interistituzionale e di raccordo con il mondo dell'associazionismo.</p>
23/04	Giovanni Vinciguerra	Direttore responsabile di Tuttoscuola	Presenta un dossier sulla dispersione nella scuola secondaria di II grado statale, attraverso un monitoraggio ventennale, sul numero totale degli studenti di tutti gli

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

			<p>anni di corso, per ogni tipologia di scuola, anche a livello regionale. Lo studio dei dati, aggiornati all'anno scolastico 2013-2014 (in corso), utilizza un indicatore empirico ossia la differenza tra il numero di iscritti all'ultimo anno delle superiori e quello degli iscritti al primo anno di cinque anni prima, nella scuola statale.</p> <p>Dall'analisi dei dati emerge che negli ultimi quindici anni quasi 3 milioni di ragazze e ragazzi italiani iscritti alle scuole superiori statali non hanno completato il corso di studi. La cifra rappresenta il 31,9 % dei circa 9 milioni di studenti che in questi ultimi 15 anni hanno intrapreso gli studi secondari.</p> <p>Le percentuali più significative si registrano in Sardegna (36,2%) e in Sicilia (35,2%), segue la Campania (31,6%).</p> <p>Proposte suggerite:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. monitoraggio sistematico, da parte del MIUR, di tutte le azioni messe in campo; 2. acquisizione di dati relativi a: <ul style="list-style-type: none"> • risultati ottenuti riguardo alla riduzione quantitativa del fenomeno; • livelli di competenze acquisiti (dati INVALSI); • rapporto costi/benefici; 3. completamento anagrafe studenti; 4. monitoraggio, attraverso le anagrafi regionali, del percorso delle ragazze e dei ragazzi dai 14 ai 18 anni; 5. contrasto delle bocciature attraverso piani di studio individualizzati; 6. rafforzamento delle attività di orientamento; 7. agevolare i passaggi da un indirizzo di studio ad un altro; 8. rafforzare il collegamento tra la scuola e il mondo del lavoro; 9. ridurre il corso di studi superiore a quattro anni con un anno ponte verso le scelte successive: Università, ITS e lavoro.
23/04	Mario Giacomo Dutto	Esperto del settore, già dirigente del MIUR	<p>Il primo problema con cui si apre l'audizione riguarda la definizione del termine «dispersione scolastica». Questo perché gli studi tengono conto di alcuni indicatori piuttosto che di altri, per es. i dati PISA hanno evidenziato il forte tasso di assenteismo degli studenti italiani, battuti solo dagli argentini, dato mai rilevato in precedenza.</p> <p>Proposte di intervento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contrastare le bocciature nel primo biennio della scuola secondaria di II grado; • eliminare le reggenze degli istituti; • investire sulla formazione dei docenti; • rivalutare l'ampliamento del tempo scuola.
29/04	Anna Maria Ajello	Ordinaria di Psicologia dello sviluppo (Sapienza, Università di Roma). Presidente dell'INVALSI	<p>La Presidente mette in evidenza il contributo allo studio del fenomeno della dispersione scolastica da parte dell'INVALSI.</p> <p>L'Istituto ha messo a punto degli indicatori che si riferiscono alla scheda informativa raccolta durante le prove nazionali. In questo modo è stato possibile collegare i dati socio-economici ai risultati ottenuti dalle scuole individuando quelle con maggiori criticità.</p> <p>La Presidente riporta anche l'esperienza delle “scuole di seconda occasione” una rete di sei esperienze che si articolano tra Roma, Napoli, Torino, Verona, Reggio Emilia e Trento (la prof.ssa Ajello è stata referente</p>

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

			scientifico dell'esperienza romana). Nelle ultime tre città è stato attuato un intervento di tipo preventivo su ragazze e ragazzi che presentavano "campanelli di allarme", come assenze ripetute, bocciature, ripetenze etc. coinvolgendoli in stage nella formazione professionale. Nelle altre tre città sono state promosse attività di recupero partendo dall'esterno della scuola per ricostruire la relazione educativa.
29/04	Andrea Gavosto	Direttore della Fondazione Agnelli	Viene evidenziata la poca chiarezza delle definizioni di dispersione scolastica Vengono messe in luce alcune esperienze positive portate avanti e/o monitorate dalla Fondazione Agnelli (FdA): <ul style="list-style-type: none"> • lo strumento "Arianna" nel Comune di Torino: si tratta di una batteria di test realizzati, negli ultimi vent'anni, dal COSP (Centro Orientamento Scolastico e Professionale) ai ragazzi della terza media elaborando un consiglio orientativo e fornendo consulenze alle famiglie; • il progetto "Fuoriclasse", realizzato dall'associazione "Save the children Italia", monitorato e valutato dalla FdA. Il progetto, svoltosi nell'a.s. 2012/2013 e nel successivo, è destinato a docenti, alunni e genitori delle primarie delle scuole di I grado prevedendo laboratori curricolari ed extracurricolari sui temi del diritto allo studio, legalità, cittadinanza responsabile e consapevole con l'obiettivo di integrare l'educazione formale e non formale. Partito inizialmente in alcune città del sud Italia è stato esteso ad alcune del nord come Milano; • il programma "Italiano per studiare" nel Comune di Torino, nato per i ragazzi stranieri delle scuole di I grado, persegue l'obiettivo di fornire loro competenze linguistiche, non solo grammaticali, ma anche lessicali e ortografiche per supportare la comprensione e la rielaborazione dei testi scritti; • la ricognizione, condotta insieme alle associazioni Intervista e Bruno Trentin, per censire gli interventi attuati dall'associazionismo in quattro aree metropolitane: Milano, Roma, Napoli e Palermo.
29/04	Anna Maria Leuzzi	Dirigente del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca	Come dirigente dei fondi europei per le regioni dell'Obiettivo Convergenza (Campania, Sicilia, Puglia e Calabria), la dott.ssa Leuzzi evidenzia l'importanza della situazione di partenza, con dati e misurazioni che consentano di orientare la programmazione di iniziative rivolte alle scuole che presentano le situazioni più critiche. Gli interventi si sono posti l'obiettivo di migliorare le competenze di base degli studenti.
07/05	Salvatore Intravaia	Giornalista esperto del settore	Si pone l'accento sui diversi approcci utilizzati per rilevare i tassi di bocciatura e abbandono da parte degli osservatori nati per lo scopo. Occorre sfruttare meglio le banche dati del MIUR che rilevano i dati direttamente alla fonte. L'esperto mette in evidenza i costi sociali ed economici della dispersione scolastica. I primi comportano un'incidenza sul livello di disoccupazione e sulla qualità della vita. I costi economici sono elevati se si pensa che in media, a livello internazionale, un/una ragazzo/a "costa" circa 8.600 dollari tant'è che Bankitalia e l'OCSE vorrebbe correlare il PIL di un Paese al suo livello di istruzione.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

07/05	Maurizio Gentile	Direttore della rivista RicercAzione – IPRASE/Erickson; professore a contratto di Pedagogia sperimentale alla LUMSA di Roma	Prendendo spunto dal documento elaborato nel 2013 dal <i>Thematic Workgroup</i> della Commissione europea sugli abbandoni precoci nella scuola il dott. Gentile propone cinque priorità d'intervento: <ol style="list-style-type: none"> 1. incrementare il numero di ragazzi che frequentano un percorso pre-scolare che, secondo gli studi condotti, diminuirebbe le possibilità di abbandono; 2. incentivare i percorsi di istruzione e formazione professionale in quanto si è registrata una significativa riduzione dei tassi di dispersione e un incremento dei tassi occupazionali; 3. rivedere gli ambienti di apprendimento che, secondo il proponente possono essere definiti come <i>un insieme di pratiche intenzionali orientate a dei fini condivisi, a cui un collettivo di attori dà senso e trova significativo per sé</i>; 4. completare le anagrafi degli studenti per monitorare costantemente il percorso dei ragazzi; 5. supportare le famiglie in difficoltà con l'obiettivo di insegnare loro come seguire i figli a scuola, come aiutarli nei compiti, come motivarli allo studio e così via.
07/05	Paolo Ferratini	Docente di Lettere al Liceo "Copernico" di Bologna. Esperto di politiche formative	Si mette l'accento su alcune tematiche: <ul style="list-style-type: none"> • anagrafe studenti: dal 2005 dovrebbe essere completata per una conoscenza completa dei dati a patto che non vengano utilizzati solo per studi e statistiche, ma possano consentire una lettura trasversale per orientare le decisioni politiche; • valutazione degli interventi sulle regioni PON, che mettono in evidenza la caratteristica di <i>progettificio</i> delle scuole in cui gli interventi finanziati non diventano <i>routine</i>; • studenti stranieri: il documento <i>The Integration of the European Second Generation</i> (TIES) ha messo in evidenza che l'integrazione degli stranieri ha una relazione molto più forte con il sistema educativo che non con il modello culturale attraverso cui l'integrazione passa sia esso un modello <i>assimilazionista</i> di stampo francese multiculturalmente di stampo inglese. In altri termini, l'integrazione appare forte dove i sistemi educativi si sono pian piano attrezzati ad affrontare questo tipo di problema. • orientamento: bisognerebbe tener conto della precocità della scelta, che viene effettuata dai ragazzi che si iscrivono nella scuola secondaria di II grado consentendo una maggiore flessibilità nel passaggio tra indirizzi di studio. <p>Proposte: La formazione costante dei docenti e una rivisitazione dell'organico funzionale potrebbero attenuare gli impatti della dispersione scolastica.</p>
29/05	Paolo Battimiello	Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia- Napoli	Viene presentata l'indagine " La scuola a singhiozzo ", condotta dalla Direzione generale per gli affari internazionali del MIUR, dall'USR Campania e da un gruppo di lavoro della sua scuola, a Scampia, successivamente estesa alle scuole di Napoli. L'interrogativo che ne deriva è se sono quelle/quei ragazzi che hanno abbandonato la scuola o è la scuola che li ha abbandonati. Proposte:

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzata in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

			<p>Si rendono necessarie le azioni elencate di seguito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la trasformazione della scuola in un centro di riferimento culturale e sociale del territorio; • la costituzione, presso tutti gli Uffici Scolastici Regionali, di un gruppo di lavoro, così come è stato fatto in Campania, per la prevenzione e il contrasto dell'abbandono scolastico e del disagio giovanile, con il compito, tra gli altri, di ricercare sistemi di allerta che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio di abbandono scolastico; • la stabilità del corpo docente; • il rafforzamento dell'autonomia scolastica con il completamento dell'anagrafe degli studenti.
29/05	Giuseppe Italiano	Presidente del Consorzio istituti professionali associati toscani (CIPAT)	<p>Nella realtà italiana, soprattutto nel settore dell'istruzione tecnica e professionale, vi è una strutturazione dell'offerta formativa che non risponde ai bisogni formativi, determinando un aumento delle percentuali di dispersione lontane dai benchmark europei.</p> <p>Proposte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rivedere la continuità didattica, soprattutto, nel biennio della scuola di II grado; • promuovere la professionalità dei docenti formandoli a livello territoriale partendo dalle pratiche migliori, presenti nella scuola, coinvolgendo altri docenti con un percorso non sporadico, ma continuo, che conduca a uno sviluppo graduale; • rivedere tutti gli aspetti che riguardano il personale scolastico attraverso l'organizzazione e la creazione di profili intermedie di carriere.
29/05	Anna Maria Roncoroni	Presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP).	<p>Gli alunni plusdotati, o <i>high achiever</i>, sono studenti che hanno determinate abilità, competenze superiori o molto superiori a quelle dei pari età. Essi possono eccellere in alcuni ambiti specifici, accademici, artistici, creativi, in capacità di leadership, ma hanno bisogno di alcune particolari attenzioni di tipo formativo.</p> <p>Molti di questi studenti più dotati che abbandonano gli studi, in realtà, vanno benissimo a scuola. Ciò succede perché le bambine e i bambini plusdotati hanno competenze molto superiori ai loro compagni, non solo con riferimento alla lettura e alla scrittura. Molti di loro, infatti, non sanno né leggere né scrivere, ma apprendono molto rapidamente. Una volta che si spiega loro qualcosa e lo capiscono, poi per due mesi li si tiene impegnati su quell'argomento. A quel punto subentra la disaffezione alla scuola.</p> <p>Essi vogliono da subito essere impegnati in attività complesse, approfondire gli argomenti, andare avanti con il programma, molto più di quanto la scuola in quel momento può offrire.</p> <p>Proposte:</p> <p>Il punto chiave di tutto il fenomeno è la formazione degli insegnanti di tipo informativo con percorsi di dieci-venti ore.</p> <p>Per l'aspetto formativo all'estero si svolgono master, al termine dei quali si effettua un progetto, seguito da due o tre anni di praticantato.</p> <p>Sarebbe utile la presenza dei mentori, che possono essere altri docenti, in grado di guidare soprattutto gli high achievers.</p>
03/06	Walter Moro	Presidente del	Secondo il prof. Moro non vi è solo una dispersione di

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

		Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI)	<p>carattere socio-economico-culturale. I dati disponibili dimostrano che, laddove c'è una deprivazione culturale, sociale ed economica, il tasso di dispersione è estremamente alto.</p> <p>Secondo una lettura del CIDI, esiste una dispersione prodotta dal sistema d'istruzione che, anziché promuovere l'equità tra studenti, superando le disuguaglianze sociali, spesso incide sulla qualità dei processi di apprendimento.</p> <p>Il focus dell'attenzione è rivolto alla scuola secondaria di II grado, particolarmente al primo biennio dove si espleta l'obbligo di istruzione.</p> <p>E' necessario pensare a progetti stabili, integrati, organici, di sistema, capaci di incidere sulla qualità dell'organizzazione della didattica.</p> <p>Proposte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. puntare sull'orientamento formativo nel primo biennio della scuola secondaria di II grado con la possibilità dei passaggi da un indirizzo all'altro attraverso le passerelle; 2. creare una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine del primo biennio in modo da avere un sistema equo; 3. rinnovare la didattica attraverso metodologie funzionali e nuovi ambienti di apprendimento che valorizzino le capacità degli studenti; 4. dare nuovi strumenti professionali ai docenti affiancandoli a personale qualificato.
03/06	Marco Orsi	Dirigente scolastico presso il Circolo didattico n. 5 di Lucca; Responsabile nazionale della rete "Scuole senza zaino"	<p>"Senza zaino" è la definizione che rimanda a un oggetto inventato e dato in dotazione agli eserciti e agli alpinisti per affrontare luoghi inospitali. La rete "Senza zaino" ha sviluppato un'attenzione educativa agli oggetti della scuola, che comunicano tutti un messaggio. E' stato eliminato lo zaino e si è cercato di creare un modello inclusivo di scuola.</p> <p>Si tratta di un approccio globale al curriculum, che si struttura su tre valori fondamentali:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'ospitalità. Le aule sono strutturate in aree di lavoro: c'è l'area dei tavoli, l'Agorà, dove si fa <i>circle time</i> e la <i>lezione frontale</i>, nonché piccoli <i>laboratori</i> in classe. In questo modo è possibile attuare la differenziazione dell'insegnamento nel rispetto delle diverse intelligenze teorizzate da Gardner; 2. la responsabilità: bisogna creare ambienti in cui i ragazzi e i bambini siano responsabili del proprio apprendimento prima ancora che del comportamento; 3. la comunità. L'Italia si caratterizza per l'individualismo professionale all'interno di contesti numericamente molto grandi. Bisognerebbe valorizzare le piccole comunità.
03/06	Flaviana Robbiati	Insegnante della scuola primaria di Lambrate (MI)	<p>Tratta il tema della frequenza di bambine, bambini e adolescenti ROM nelle scuole italiane.</p> <p>Se la frequenza è scarsa nel primo ciclo d'istruzione è quasi nulla nel secondo ciclo. Le numerose assenze portano alla ripetenza, ma l'età adolescenziale, soprattutto per le ragazze, porta al matrimonio e alla procreazione, allontanandole dal circuito scolastico.</p> <p>Spesso si verifica che vi siano quattordicenni in prima media, fatto che non porta a un'integrazione né a un apprendimento significativo. Si propone, quindi, di creare maggiori percorsi di formazione professionale</p>

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

			anche con il supporto dei Centri Territoriali (CTP) dando maggiore spazio alla formazione dei docenti .
03/06	Franco Taverna	Responsabile della Fondazione Exodus	Parla del “Progetto Don Milani” , esperienza condotta inizialmente nel milanese e poi estesa a scuole di tutta Italia. L’attenzione è posta sul disagio in senso lato, comprendente anche i BES, con l’obiettivo di ricreare la relazione educativa con le ragazze e i ragazzi e attorno a loro.
10/06	Gian Paolo Barbetta	Direttore Ufficio valutazione della Fondazione Cariplo	<p>Il direttore parla di due progetti, rivolti a studenti stranieri, sostenuti dalla Fondazione:</p> <ol style="list-style-type: none"> un progetto sulle pari opportunità nell’apprendimento, iniziato due anni fa, che si pone due obiettivi: <ul style="list-style-type: none"> ridurre il divario, tra studenti italiani e stranieri, nel tasso di abbandono scolastico dopo la scuola secondaria di I grado; avvicinare le scelte scolastiche degli stranieri, molto diverse pur a parità di abilità, rispetto a quelle degli italiani, proprio a quelle di questi ultimi. il progetto “Riunioni di famiglia”, un intervento di prevenzione precoce: con l’obiettivo di ridurre il disagio scolastico tempestivamente, a partire dalla prima media. <p>Il primo progetto si rivolge a 700 studenti mentre il secondo a 200, tutti estratti in modo casuale, confrontando i risultati ottenuti con un campione di controllo.</p> <p>Le azioni consistono in:</p> <ul style="list-style-type: none"> un rafforzamento dell’apprendimento della lingua italiana per lo studio in seconda e terza media (intervento svolto in orario extrascolastico); un supporto all’orientamento scolastico e vocazionale nei confronti sia degli studenti sia dei genitori; l’accompagnamento individuale e collettivo per gli studenti che passino dalla prima alla seconda superiore. <p>Il direttore rimarca la necessità di effettuare la valutazione dell’efficacia di qualsiasi progetto per orientare le decisioni dei <i>policy makers</i>.</p>
10/06	Viviana Castelli	Presidente dell’Associazione STEP-net Onlus	<p>La presidente è accompagnata dalla prof.ssa Zanetti, docente di Psicologia dello sviluppo presso il dipartimento di psicologia dell’Università di Pavia e direttrice del <i>LabTalento</i>, che si occupa di studenti ad alto potenziale cognitivo, e dalla dott.ssa Roberta Renati, psicoterapeuta e direttrice del <i>centro Phronesis</i>, supporto clinico dell’associazione.</p> <p>Il lavoro dell’Associazione è nato dall’esigenza delle famiglie dei genitori di bambine e bambini ad alto potenziale.</p> <p>Tutti i genitori che hanno contattato l’Associazione sono arrivati in condizioni veramente disastrose, con percorsi personali, dei propri figli e delle proprie famiglie, di grande sofferenza e con grandi problematiche. Spesso, infatti, essi sono identificati come bambini con iperattività, spettro autistico o autismo, disturbi dell’apprendimento, laddove in realtà il loro pensiero divergente, le loro capacità cognitive e le loro modalità di apprendimento, sono completamente diverse da quelle degli altri ragazzi e ragazze.</p>

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

			<p>Non ci sono, purtroppo, studi che identifichino numericamente questo tipo di problematica relativa a ragazze/i ad alto potenziale.</p> <p>Proposte: Occorrerebbe realizzare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una prevenzione, per l'individuazione precoce del fenomeno, attraverso azioni di screening; • una formazione specifica sulla tematica da parte di esperti professionisti; • un supporto clinico al disagio scolastico e sociale, nonché un supporto ai genitori.
10/06	Domenico Nobili	Responsabile Struttura sistemi e servizi formativi dell'ISFOL	<p>Il responsabile dell'ISFOL presenta gli esiti di una serie di indagini condotte negli ultimi anni in materia di dispersione scolastica, formativa e occupazionale. L'indicatore utilizzato è quello relativo agli Early School Leavers.</p> <p>Le indagini condotte dall'ISFOL dimostrano che un gran numero di ragazzi, che hanno conseguito una qualifica professionale, hanno un'occupazione grazie a questo titolo.</p> <p>Viene evidenziato il fatto che i corsi di formazione professionale sono finanziati dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali con 189 milioni di euro l'anno. Ciò significa, secondo l'ultimo monitoraggio condotto, che 300.000 sono i giovani impegnati sui percorsi con una spesa media di 630 euro per corsista, contro i circa 7.000 euro l'anno per ogni studente iscritto nella scuola.</p>
10/06	Daniela Pompei	Responsabile Servizio integrazione migranti della Comunità di Sant'Egidio	<p>La comunità di Sant'Egidio considera prioritaria l'educazione di bambine e bambini, particolarmente, di quelli poveri.</p> <p>Uno dei tratti che caratterizzano le scuole della pace è l'amicizia personale, il secondo pilastro fondamentale è il sostegno alla scolarizzazione e all'alfabetizzazione, quindi all'educazione alla solidarietà e all'amicizia tra chi è diverso.</p> <p>In Italia quasi il 23 per cento di tutti i cittadini stranieri regolarmente presenti in Italia è costituito da minorenni per i quali l'inserimento scolastico presenta difficoltà.</p> <p>Proposte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • istituire corsi di lingua italiana come L2; • predisporre corsi di aggiornamento del corpo docente per l'insegnamento della L2; • recuperare il ritardo scolastico attraverso corsi di sostegno; • inserire nelle classi corrispondenti all'età anagrafica dell'alunno; • perfezionare la raccolta dati con il completamento delle anagrafi studenti.
16/10	Commissione parlamentare	Coordina la Vicepresidente Flavia Piccoli Nardelli	<p>Si propone un documento finale, comprendente le proposte avanzate dai vari interlocutori durante le audizioni parlamentari, intitolato “Conclusioni: una strategia nazionale per accelerare la lotta alla dispersione⁴”.</p> <p>Premessa</p> <p>1. ANALISI DEL PROBLEMA</p> <p>1.1 Dispersione scolastica: definizione e dimensioni del</p>

⁴ Per una lettura del documento si rimanda al sito della Camera:

<http://documenti.camera.it/apps/nuovosito/Documenti/DocumentiParlamentari/parser.asp?idLegislatura=17&categoria=017&tipologiaDoc=documento&numero=006&doc=intero>

			fenomeno 1.2 I fattori decisivi del rischio dispersione 1.3 Le risorse 2. LIVELLI DI INTERVENTO 3. STRATEGIE DI AZIONE 3.1 L'anagrafe degli studenti 3.2 Il nodo del primo biennio della scuola secondaria 3.3 Un'autonomia compiuta 3.4 L'istruzione e formazione professionale 3.5 Scuola aperta e partnership con il territorio 3.6 Formazione dei docenti e qualità dei processi educativi 3.7 Gli studenti di cittadinanza non italiana 3.8 Nuovi ambienti di apprendimento 3.9 Il riordino dei cicli e il «taglio» di un anno 4. CONCLUSIONI: UNA STRATEGIA NAZIONALE PER ACCELERARE LA LOTTA ALLA DISPERSIONE 4.1 Obiettivo 10 per cento 4.2 Azioni prioritarie 4.2.1 Anagrafe e monitoraggio 4.2.2 Prevenzione nell'infanzia 4.2.3 Interventi nella scuola secondaria e IEFP 4.2.4 La seconda chance 4.3 Due strumenti per la realizzazione delle azioni 4.3.1. Una sperimentazione che possa ampliare l'autonomia delle scuole 4.3.2. Una «unità di crisi»
21/10	Commissione parlamentare	Coordina Flavia Piccoli Nardelli	Si approva definitivamente il documento.

Altri studi sono stati condotti dal Ministero. Tra questi un lavoro di rilievo, pubblicato nel giugno 2000, è *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, curato dall'Ispettorato Educazione Fisica e Sportiva del Ministero della Pubblica Istruzione.

Si tratta di un contributo all'approfondimento della conoscenza del fenomeno attraverso una lettura del problema che, accanto ai dati tradizionali di ripetenze, ritardi, respinti, abbandoni, mette in relazione gli indicatori di insuccesso scolastico con altre variabili interne alla scuola: dimensione delle scuole, organizzazione scolastica, stabilità del personale docente etc. La metodologia adottata tende a mettere in luce l'interdipendenza delle variabili in esame all'interno dei singoli istituti e a individuare la concentrazione delle situazioni critiche nei vari ambiti territoriali.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

Prospettiva, questa, che ha offerto elementi nuovi per approfondimenti sia a livello nazionale, sia in ambito locale, permettendo di individuare i casi straordinari rispetto alle medie provinciali.

Accanto a queste considerazioni, sono presenti numerosi elementi di riflessione che richiedono approfondimenti anche in una prospettiva di lettura integrata dei dati in possesso dei diversi soggetti istituzionali sia a livello nazionale che territoriale, utili per individuare le priorità, le cause prevalenti e le variabili che, interagendo, determinano situazioni di rischio.

Attraverso questo lavoro il Ministero della Pubblica Istruzione ha evidenziato la necessità di un'azione integrata e interistituzionale quale elemento caratterizzante dei programmi di prevenzione, di cui sono espressione gli osservatori provinciali, i piani integrati territoriali insieme al personale della scuola e delle altre istituzioni.

In seguito, infatti, è stato creato il *Gruppo di lavoro interdirezionale per la dispersione scolastica*, istituito con decreto dipartimentale n. 19 dell'11 marzo 2008, con il compito di leggere il fenomeno in termini qualitativi e quantitativi, analizzare e valutare le azioni e le sperimentazioni realizzate, individuare la strategia di coordinamento degli interventi per tutte le azioni future, facenti capo a più soggetti, diffondere e sostenere il modello d'intervento, nonché dare indicazioni per la formazione del personale docente e dirigente delle scuole di ogni ordine e grado.

A esso si affianca il *Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale per l'orientamento*, istituito con decreto dipartimentale n. 40 del 31 luglio 2008, poi integrato con successivo decreto dipartimentale n.59 del 11 novembre 2008, la cui attività ha prodotto le "Linee guida in materia di orientamento", diramate con C.M, n. 43 del 15 aprile 2009.

Si evidenzia come *dispersione e orientamento*, con il tempo, siano considerate due facce della stessa medaglia passando da una lettura concettualmente negativa attraverso termini quali mortalità *scolastica*, *selezione*, *abbandono* a una prospettiva positiva utilizzando locuzioni quali *promozione del successo formativo*, *personalizzazione*, *inclusione*.

I due organismi sopra citati collaborano con il *Forum Nazionale per l'orientamento* prevedendo almeno quattro incontri all'anno.

In particolare, il Forum svolge compiti di coordinamento e proposta relativamente alla strategia nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita e alla sua attuazione.

Gli obiettivi principali sono:

- la realizzazione di accordi di programma o intese con tutti i soggetti istituzionali per la definizione e la condivisione di una strategia organica e unitaria che sostenga l'effettiva integrazione operativa degli interventi ai diversi livelli e l'ottimizzazione e l'integrazione delle risorse professionali ed economiche, al fine di aiutare i giovani nella realizzazione del loro progetto di vita;
- la definizione e realizzazione di un piano di formazione in servizio di tutti gli operatori d'orientamento, in un'ottica integrata, che tenga conto delle "linee guida per l'orientamento", di cui alla C.M. n. 43 del 15 aprile 2009;
- l'analisi e la valutazione delle iniziative realizzate dai vari soggetti istituzionali;
- il raccordo e l'interazione, oltre che la messa in atto di progetti nazionali ed europei, con l'*European Policy Network on Lifelong Guidance* e il *Guidance Policy Issues Group*, dell'*Euroguidance Network*, istituiti dall'Unione Europea.

Il FORUM Nazionale esprime, altresì, pareri e formula proposte in ordine a iniziative normative e amministrative finalizzate al coordinamento delle azioni del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in materia di orientamento, considerato il suo carattere trasversale e permanente.

Tutti gli organismi lavorano in parallelo con la Conferenza Unificata Stato – Regioni, istituita dal D.lgs. 28 agosto 1997, n. 281, alla quale si riconosce il compito di favorire la cooperazione tra l'attività dello Stato e il sistema delle autonomie, considerando il ruolo sempre più importante che queste ultime hanno acquisito nei confronti dei cittadini, a seguito del principio di sussidiarietà.

È possibile comprendere come, nonostante criticità ancora presenti, si sia sviluppata una sempre maggiore consapevolezza dell'importanza di far fronte a fenomeni di simile portata nella condivisione di un bene comune, la scuola, con tutte le sue implicazioni e i suoi stakeholder.

1.4 Il monitoraggio e il contrasto nel sistema scolastico italiano

Per quanto riguarda il monitoraggio della dispersione l'evolversi del sistema d'istruzione e degli apparati ministeriali ha permesso una graduale informatizzazione dei dati trattati dalle istituzioni, relativi a studenti, docenti, famiglie, personale amministrativo, sia in forma aggregata che analitica. Una evoluzione da leggersi come conseguenza della rilevanza crescente riconosciuta alla formazione per lo sviluppo economico e sociale di un paese, che ha portato, nel 2008, all'approvazione da parte del Parlamento e del Consiglio europeo, del Regolamento n. 452, relativo alla produzione e allo sviluppo delle statistiche sull'istruzione e sull'apprendimento permanente.

Il regolamento definisce il quadro comunitario per la produzione sistematica di statistiche inerenti l'area dell'istruzione e del lifelong learning, al quale tutti i paesi dell'Unione europea devono uniformarsi.

I dati sul sistema scolastico, in origine, erano raccolti dal Ministero della Pubblica Istruzione che li diffondeva attraverso gli Annali dell'istruzione. Soltanto nel 1926, con la costituzione dell'Istituto centrale di statistica, la competenza delle rilevazioni passò all'Istat che, in collaborazione con il Ministero stesso, a cadenza quinquennale, raccoglieva presso tutte le scuole di ogni ordine e grado informazioni sugli iscritti, il personale, le strutture ecc. Oggi, dopo molti anni, la competenza delle indagini è passata di nuovo al Ministero sia per la scuola che per l'università.

I contenuti informativi delle rilevazioni si sono venuti ampliando nel corso degli anni, includendo gli esiti dei percorsi scolastici (promossi, respinti, licenziati, diplomati) e fornendo il riferimento territoriale relativo alle informazioni (regioni, province e comuni). In anni più recenti, sono stati inseriti nei modelli di rilevazione anche i necessari approfondimenti sugli studenti di cittadinanza non italiana e sugli alunni con disabilità.

L'attività di rilevazione dell'Istat ha grosso modo mantenuto questo stesso impianto fino ai primi anni Novanta, quando ha avuto inizio un processo di ristrutturazione delle indagini che ha visto la soppressione di quelle sui dati sommari per giungere a un'unica indagine annuale in cui confluivano tutti i contenuti informativi già presenti nei precedenti modelli di rilevazione, opportunamente integrati. In quel periodo, per

la gestione delle indagini fu creato un archivio informatico delle scuole statali e non statali che consentiva il controllo annuale delle singole unità scolastiche sia in termini quantitativi (eventuali cessazioni, creazioni o accorpamenti di scuole) che qualitativi (coerenza negli anni delle principali grandezze relative agli alunni e agli insegnanti).

L'attività di revisione delle indagini preannunciava il processo di trasferimento delle attività di produzione delle statistiche sulle scuole al Ministero della Pubblica Istruzione (ora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR).

A seguito del D.lgs. n. 322 del 1989 che ha istituito il Sistema statistico nazionale (Sistan) e incoraggiato l'utilizzo di dati amministrativi a fini statistici, ha avuto inizio un graduale passaggio delle competenze tra i due enti.

Avviato nel 1996 con l'indagine sulle scuole materne ed elementari, relativa all'anno scolastico 1993/1994, il processo si concluse nel 2001, con l'assunzione da parte del Ministero delle rilevazioni relative alle scuole secondarie superiori.

Da quel momento, tutti i dati statistici sono raccolti nell'ambito delle indagini realizzate operativamente dall'Ufficio di statistica del MIUR.

Le rilevazioni sono condotte con cadenza annuale e la popolazione di riferimento è costituita da tutte le scuole di ogni ordine e grado. L'unità di rilevazione è l'unità scolastica.

Per le scuole superiori, all'interno di una stessa scuola, gli eventuali corsi serali sono considerati unità di rilevazione distinte.

Le variabili oggetto di indagine descrivono in maniera approfondita il sistema scolastico e sono per lo più comuni a tutti gli ordini scolastici.

Le principali riguardano:

- le classi o sezioni (numero e tipologia);
- le/gli alunni (sesso, età, anno di corso, cittadinanza, presenza di disabilità);
- le/i ripetenti;
- gli esami;
- il personale delle sole scuole statali (docente e non docente) di ruolo e non di ruolo etc.

Dall'anno scolastico 2006/2007 il MIUR ha razionalizzato la raccolta delle informazioni sulle scuole integrando i propri archivi gestionali e le indagini statistiche.

Tutto ciò è reso possibile anche da un altro strumento di rilevazione, l'*Anagrafe nazionale degli studenti*, prevista dall'art.3 del D.lgs. n. 76/2005 "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53". L'*Anagrafe*, recita l'art. 3, *opera il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria, avvalendosi delle dotazioni umane e strumentali del medesimo Ministero.*

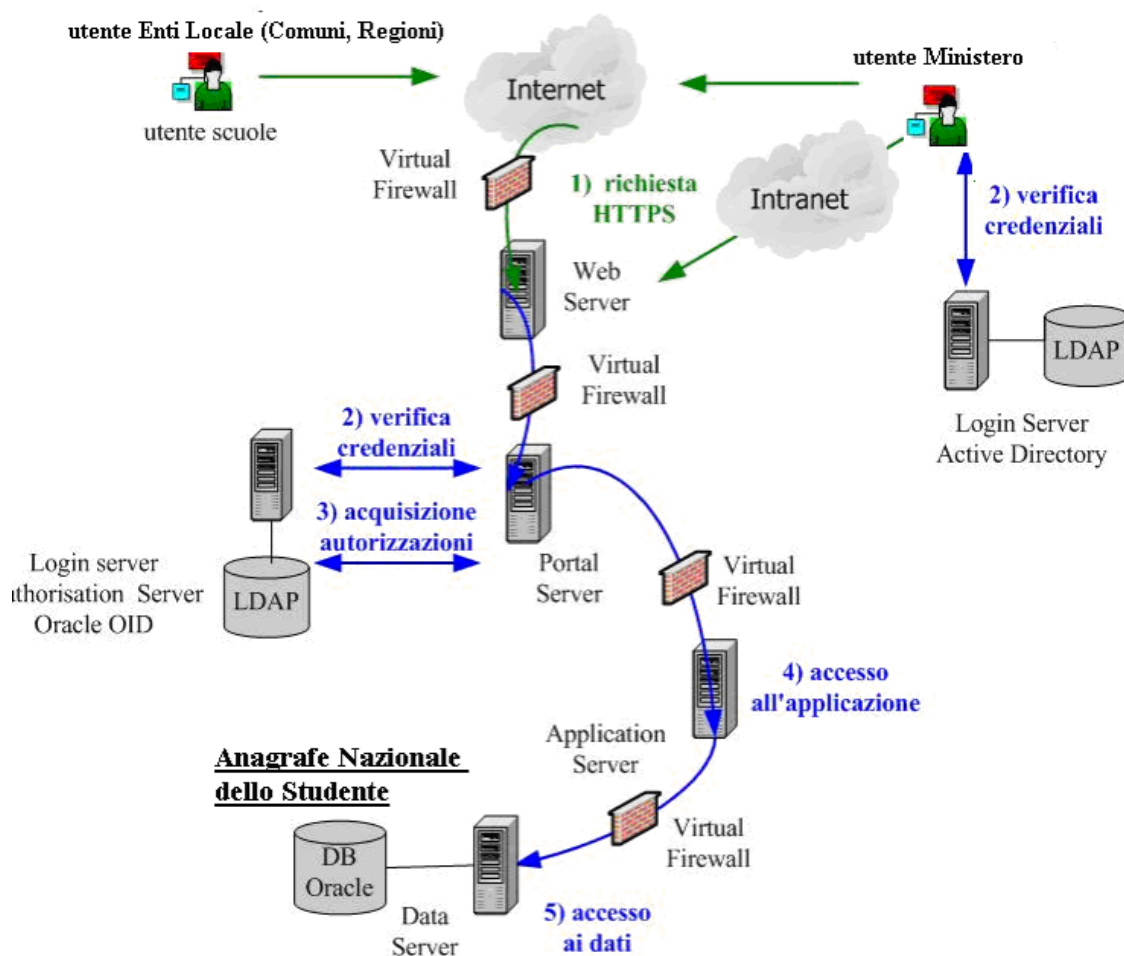
Uno strumento ideato inizialmente per verificare l'assolvimento dell'obbligo formativo (previsto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n.144) e poi implementato per monitorare l'adempimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al diciottesimo anno di età, come previsto dalla Riforma Moratti del 2003 e i successivi decreti attuativi.

A oggi il percorso non è stato completato; basti pensare che nel 2012, a sette anni di distanza dal suo varo, per la prima volta le istituzioni scolastiche hanno inserito il codice fiscale degli studenti con l'intento, da parte del Ministero, di dotare di credenziali di accesso anche gli enti locali al fine di monitorare i flussi informativi relativi ai territori di competenza.

I passaggi tecnici relativi all'*Anagrafe* si sono rivelati piuttosto articolati a causa dei diversi sistemi informativi presenti nelle varie amministrazioni.

Per una lettura più accessibile essi sono riassunti in uno schema pubblicato dal MIUR:

Figura 1 - Schema tratto dal sito del MIUR



Oggi il Sistema informativo dell'istruzione (Sidi) consente alle scuole di avere un unico punto di accesso per le comunicazioni dei dati al Ministero, siano essi previsti nei modelli delle varie rilevazioni statistiche o relativi alle attività amministrative di competenza del MIUR (alunni e classi per la determinazione delle cattedre e del personale delle scuole statali).

Monitoraggi attraverso gli strumenti sopra descritti rappresentano solo un aspetto degli interventi, di tipo conoscitivo-quantitativo, messi in atto dal Ministero. Parallelamente sono state realizzate, e continuano a esserlo, politiche di intervento sia di contrasto che di prevenzione del fenomeno della dispersione scolastica.

A partire dalla legge 53/2003 (Riforma Moratti), la scuola italiana è organizzata secondo un modello di *scuola inclusiva*. Il primo comma dell'art.2, infatti, recita: "è

promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea”.

Le misure ordinamentali assunte dal Ministero per contrastare la dispersione scolastica e favorire la valorizzazione del capitale umano nei percorsi di formazione, secondo le indicazioni europee, consistono in (Colombo, 2010):

- innalzamento dell'obbligo di istruzione e formazione a 16 anni (L. 296/2006) e diritto-dovere di istruzione e formazione a diciotto anni (L. 53/2003), finalizzati ad acquisire un titolo di studio o una qualifica;
- possibilità di passare da una scuola a un'altra (le cosiddette “passerelle”) nel caso di problemi che possono creare insuccesso scolastico;
- riconoscimenti di crediti formativi certificabili al momento della ripresa di un percorso di formazione interrotto;
- riconoscimento, nel capitale culturale degli studenti, di crediti formativi derivanti da esercitazioni, stage etc.;
- attivazione di percorsi di scuola in ospedale, a domicilio, per casi particolari, nelle carceri;
- attivazione di percorsi per le lingue minoritarie, per gli immigrati e i gruppi ROM (interventi per le aree a rischio e a forte processo migratorio);
- elaborazione e attuazione del POF secondo il principio dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/99).

Di certo, sotto la spinta europea, l'Italia ha colto la sfida dando vita a una serie di interventi mirati, non ancora del tutto attuati, ponendo l'accento sui nessi che meglio caratterizzano la qualità del patrimonio culturale in una società lungimirante.

Per riassumere le politiche e le azioni, condotte negli ultimi cinquant'anni, ben si presta lo schema, riportato di seguito, tratto dal lavoro *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, di Maddalena Colombo (2010, p. 37).

Tabella 2 – Schema delle politiche per il successo formativo (Colombo, 2010)

Periodo	Visione della dispersione	Calcolata come	Cause	Parole d'ordine	Interventi
Anni '60-'70	Strutturale	Tassi di abbandono Tassi di underachieving	Strutturali (economiche e socio-culturali)	Deprivazione sociale e culturale	Compensativi, mirati agli strati sociali inferiori
Anni '80- metà '90	Emergenziale	Tassi di ripetenza Tassi di irregolarità Tassi di abbandono Tassi di devianza giovanile	Miste (socio-economiche, socio-culturali, personali e scolastiche)	Disagio scolastico ed extrascolastico	Compensativi e preventivi Servizi alla famiglia e sostegno alle scuole problematiche
Dal 1997	Contestualizzata	Livelli di scolarizzazione della popolazione adulta e minorile (scarto con i livelli attesi) Tassi di successo e di insuccesso	Contestuali (svalutazione del capitale umano, percorsi non sostenuti)	Successo formativo	Offerta formativa integrata Reti di supporto
Dal 2009 ⁵	Circolare	Tassi di successo scolastico e formativo Valore aggiunto Benessere	Contestuali Ambientali Familiari Socio-economiche	Promozionalità Motivazione Successo formativo	Preventivi Sostegno in itinere

⁵L'integrazione dello schema è nostra.

1.5 Le rilevazioni degli apprendimenti come lettura del fenomeno?

L'interesse per il fenomeno della dispersione scolastica a tutti livelli da parte dei politici, del mondo della scuola, del mondo del lavoro, delle famiglie, degli studenti, in questi ultimi anni, ha maturato numerose riflessioni sui risultati intesi non solo a quantificare il numero di diplomati e di laureati (e di “dispersi”) bensì a valutare la qualità e l'efficacia del sistema scolastico come *servizio* offerto a fronte di *costi sostenuti*.

I profondi cambiamenti sociali ed economici, verificatisi negli ultimi decenni, sono stati motivo di aspettative sempre più elevate di sviluppo e di crescita della società in termini di qualità del capitale umano e sociale.

In quest'ottica si comprende l'importanza della qualità dell'istruzione e della formazione che un Paese garantisce ai propri cittadini sia *giovani*, in età scolare, sia *adulti* come garanzia del processo di life long learning.

Valutare i sistemi formativi costituisce un argomento complesso, ma imprescindibile dalla misurazione degli esiti degli apprendimenti degli studenti, a qualsiasi fascia di età essi appartengano.

In questo contesto, a partire dagli anni Novanta, sono state realizzate ricerche comparative internazionali con la finalità di misurare i livelli di competenza degli studenti della scuola primaria e secondaria (Ricci, 2013).

L'Italia ha sempre partecipato alle ricerche internazionali sugli esiti dell'apprendimento.

Le più note sono quelle promosse dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e dall'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*).

In particolare, l'IEA promuove due tipologie di studi:

- ❖ IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)
- ❖ IEA TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)

Lo studio *IEA PIRLS*, iniziato dal 2001 e proposto con cadenza quinquennale, ha come principale obiettivo la valutazione comparativa dell'abilità di lettura dei bambini al quarto anno di scolarità.

Questo anno rappresenta, infatti, un punto cruciale per lo sviluppo degli studenti come lettori passando dall’“imparare a leggere” al “leggere per imparare”. A questa età i bambini dovrebbero essere in grado di utilizzare la lettura come strumento per apprendere. La definizione della *reading literacy*, adottata nell’indagine PIRLS, focalizza l’attenzione su tre aspetti fondamentali della competenza in lettura:

- processi di comprensione (ricavare informazioni, fare inferenze semplici, interpretare e valutare i contenuti di un testo);
- scopi della lettura (leggere per fruire di un’esperienza letteraria e per acquisire e utilizzare informazioni);
- atteggiamenti, pratiche di lettura e fattori di contesto.

Attraverso l’uso di questionari di contesto è possibile rilevare una larga gamma di variabili legate all’apprendimento della lettura, quali i supporti disponibili a casa, il curriculum previsto e il curriculum realizzato nelle scuole, le pratiche didattiche in classe e le risorse a disposizione, per individuare i fattori che maggiormente ne favoriscono l’acquisizione.

Il prossimo ciclo sarà nel 2016, anno dell’innovazione, in quanto è previsto lo svolgimento di prove computerizzate denominate *e PIRLS 2016*. Queste prove renderanno possibile misurare quanto gli alunni del quarto anno sono preparati a leggere, comprendere ed interpretare le informazioni contenute in testi digitali. In particolare, l’interfaccia proporrà agli studenti la risoluzione di quesiti riguardanti argomenti di scienze e tematiche di educazione civica, attraverso l’utilizzo di testi informatici per l’acquisizione di nuove informazioni. Sarà valutato proprio quest’ultimo aspetto.

Inoltre, questo quarto ciclo d’indagine permetterà di effettuare una valutazione dell’andamento nel tempo dei risultati degli alunni.

L’indagine *TIMSS* analizza il rendimento degli studenti in matematica e scienze in oltre 60 Paesi. Essa misura la performance degli studenti relativamente alla IV classe della scuola primaria e III secondaria di I grado monitorando l’implementazione dei curricula scolastici nei Paesi partecipanti all’indagine.

Obiettivo della ricerca è:

- comparare gli apprendimenti degli studenti in funzione dei differenti sistemi scolastici dei diversi paesi;
- individuare, a livello comparativo, punti di forza e di debolezza dei rispettivi sistemi educativi e migliorare, così, l'insegnamento e l'apprendimento della Matematica e delle Scienze;
- misurare i cambiamenti nel tempo (analisi di trend) degli apprendimenti in Matematica e Scienze degli studenti dei singoli Paesi;
- identificare i fattori che influenzano le performance in Matematica e Scienze con particolare attenzione alle variabili di sfondo di tipo socio-economico e culturale, ai curricoli e alle strategie didattiche;
- individuare a spiegare le differenze nei sistemi di istruzione tra Paesi al fine di contribuire a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento della Matematica e delle Scienze.

Condotto ogni quattro anni, il TIMSS fornisce anche informazioni sul progresso degli studenti attraverso i gradi di istruzione poiché la coorte di studenti, valutata in quarta primaria in un ciclo TIMSS, raggiunge la terza secondaria di primo grado nel ciclo successivo.

L'OCSE promuove due indagini:

- ❖ OCSE – PISA (*Programme for International Student Assessment*)
- ❖ OCSE – ALL (*Adult Literacy and Life Skills*)

Progetto *PISA 2015* è la sesta edizione di PISA, l'indagine promossa dall'OCSE con l'obiettivo di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e problem solving collaborativo. Per ogni ciclo di PISA viene approfondito un ambito in particolare, nel 2015 ha avuto come dominio principale la literacy scientifica con prove in formato elettronico.

La competenza scientifica si riferisce sia alle specifiche conoscenze e abilità in ambito scientifico sia alla capacità di utilizzarle in modo funzionale per affrontare e risolvere problemi nei contesti della vita quotidiana.

Per questo ciclo l'Italia ha partecipato, nello scorso aprile, alle seguenti opzioni internazionali:

- rilevazione delle competenze in ambito finanziario (Financial Literacy);
- rilevazione sulla familiarità degli studenti con le Tecnologie dell'Informazione e della comunicazione (TIC);
- rilevazione sulle esperienze scolastiche passate (Educational Career);
- questionario insegnanti.

Come in ogni ciclo di PISA, la popolazione oggetto di indagine è quella degli studenti quindicenni; in ciascuna scuola coinvolta sono campionati fino a un massimo di 42 studenti.

L'indagine *ALL*, organizzata dall'OCSE in collaborazione con il Statistics Canada, l'Istituto Nazionale Canadese di Statistica, coordinatore della ricerca, sonda le competenze alfabetiche funzionali e le abilità per la vita riconoscendo la necessità di esplorare le abilità/competenze ritenute fondamentali dal mondo del lavoro e dalle esigenze di convivenza democratica.

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha affidato all'INVALSI, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione, il compito di sviluppare la ricerca in l'Italia, i cui obiettivi si articolano come segue:

- produrre una rappresentazione delle competenze possedute dalla popolazione italiana;
- misurare la distribuzione di quelle competenze fondamentali che garantiscono l'accesso al mercato del lavoro e l'esercizio dei diritti di cittadinanza;
- individuare i settori di popolazione che si collocano in condizioni di grave difficoltà per la modestia del patrimonio delle abilità posseduto;
- sensibilizzare i decisori politici nazionali e internazionali affinché adottino misure che possano sostenere i cittadini accrescendone le abilità e le competenze necessarie nell'epoca della competitività globale.

In particolare, il piano delle attività prevede di esplorare:

- la competenza alfabetica funzionale (literacy);
- la competenza matematica funzionale (numeracy);
- la capacità di analisi e soluzione di problemi (problem solving);
- l'uso delle nuove tecnologie;

- la capacità di lavorare in gruppo.

La rilevazione in Italia riguarda un campione nazionale e cinque campioni regionali: Provincia Autonoma di Trento, Lombardia, Piemonte, Toscana e Campania interessando un campione probabilistico, rappresentativo della popolazione residente tra i 16-65 anni, di oltre 6000 persone.

Le indagini sopra descritte evidenziano come un miglior livello di alfabetizzazione dei cittadini possa contribuire a garantire un più alto livello di sviluppo economico del Paese. Tesi, questa, che trova ampio spazio nella letteratura economica e nell'attuale dibattito che individua nella conoscenza e nelle competenze individuali gli elementi principali su cui puntano le imprese, impegnando forza lavoro più qualificata e adeguata alle esigenze di un Paese con un'economia avanzata. In tal senso un contributo importante è stato fornito da Becker (1964, 2008), secondo il quale l'istruzione e la formazione costituiscono gli investimenti più importanti che si traducono in benefici in termini di *capitale umano*.

Il suo studio, condotto negli Anni Sessanta negli Stati Uniti, ha dimostrato come investire in conoscenza comporti, a fronte di costi sostenuti, maggiori benefici. Questi sono verificabili, in primo luogo, in un incremento di reddito in quanto le retribuzioni delle persone con elevati livelli di istruzione risultano, quasi sempre, al di sopra della media. Come egli stesso scriveva, “è anche aumentata la convenienza di completare le scuole superiori rispetto a quella derivante dall'abbandono scolastico (Becker, 2008, p.19)”.

In secondo luogo, si verificano altri benefici legati al miglioramento dello stato di salute, non quantificabili in termini monetari, ma di certo significativi per la popolazione.

Nonostante la finalità sia comune, tra le tipologie di indagini poc'anzi illustrate, esistono differenze sostanziali.

Le indagini internazionali esplorano i *sistemi di istruzione* e, in particolare, rilevano i seguenti aspetti:

- offrono dati sugli esiti degli studenti, comparabili a livello internazionale;
- evidenziano punti di forza e di debolezza del proprio sistema scolastico;

- ricercano fattori che possano essere correlati al profitto scolastico comprando gli stessi negli altri Paesi.

Le indagini nazionali si riferiscono alle *singole scuole* esplorando aspetti specifici quali:

- i livelli di apprendimento degli studenti italiani in italiano e in matematica;
- i dati comparabili a livello nazionale, regionale e a livello di ciascuna scuola e classe.

Altra differenza consiste nel coinvolgimento dei destinatari: nelle indagini internazionali il campionamento è sempre rappresentativo e interessa studenti (o adulti) della stessa fascia di età, estratti da classi diverse mentre le indagini nazionali sono censuarie e, pertanto, riguardano tutti gli studenti delle classi e degli ordini scolastici di riferimento.

Malgrado gli sforzi, da parte dell'INVALSI in accordo con il MIUR, di migliorare gli strumenti e la metodologia di rilevazione degli apprendimenti, è passato molto tempo prima che i risultati venissero considerati al centro del dibattito nazionale sul sistema scolastico e divenissero un importante riferimento.

A questo ha contribuito il cambiamento dell'assetto amministrativo, sviluppatosi a partire dagli Anni Novanta e accentuatosi con il D. Lgs. 150/2009 (Riforma Brunetta) che ha focalizzato l'attenzione sulla responsabilità delle pubbliche amministrazioni sulle performance. Per quanto riguarda la scuola la misurabilità della performance assume caratteristiche di complessità in quanto il compito dell'istituzione non è quello della produzione di pratiche (o per meglio dire ne costituisce una parte gestita dal personale amministrativo) quanto quello di produrre conoscenza e favorire gli apprendimenti e, in ultima analisi, di garantire il successo formativo degli studenti.

In questa prospettiva si è sviluppato il concetto di *accountability*, ossia il “rendere conto” dell'operato delle istituzioni e dei risultati da esse raggiunti anche in rapporto agli investimenti effettuati. *Il concetto di accountability* - ben espresso da Paletta (2011, p. 20) - *si può tradurre [...] come consapevole assunzione di responsabilità e capacità di render conto in modo proattivo e trasparente delle scelte, delle azioni e dei risultati delle scuole.*

In altri termini, l'accountability, da un lato, è insita nella mission sociale della scuola proponendosi come esigenza etica e politica, dall'altro, assume un ruolo formativo per gli stessi attori dell'istituzione, chiamati a progettare *prima* l'offerta formativa e *poi* a verificarne l'efficienza, l'efficacia e l'economicità.

In tale direzione si sostiene quanto afferma Sestito⁶ (2014) per il quale le rilevazioni nazionali assumono un ruolo strategico con riferimento a vari aspetti.

Innanzitutto, è importante sottolineare il ruolo di *indirizzo culturale* che l'INVALSI ha assunto in questi anni, in particolare dal 2008 quando sono state messe a regime le rilevazioni partendo dalla scuola primaria e integrando, successivamente, la scuola secondaria di I e II grado. I *quadri di riferimento* prodotti dall'Istituto rappresentano una "traduzione operativa" dei traguardi prefissati dalle Indicazioni nazionali per il curriculum. Questo aspetto riporta alla luce la diatriba animata da coloro che ritengono inviolabile la libertà d'insegnamento, sancita dagli artt. 33 e 34 della Costituzione, che verrebbe in parte intaccata dal carattere prescrittivo del Documento ministeriale secondo il quale gli studenti dovrebbero acquisire le competenze indicate per le varie discipline.

A questo si aggiunge la considerazione secondo cui, per taluni, sarebbe difficile "misurare" le competenze, cosa che, in realtà, appare "ribaltata" se si guarda alla difficoltà di "insegnare per competenze" piuttosto che per conoscenze.

Il secondo aspetto riguarda la *restituzione dei risultati* delle prove alle singole scuole. Questo è avvenuto fin da subito anche se negli ultimi tre anni la restituzione avviene con qualche mese in anticipo, a settembre, a distanza di quattro mesi dalla realizzazione delle prove. La restituzione dei risultati assume una valenza formativa e non meramente valutativa. L'INVALSI, infatti, fornisce sia i quadri di riferimento prima della somministrazione sia la guida per la lettura degli esiti.

In questi ultimi anni, inoltre, i miglioramenti tecnici hanno permesso di associare i dati degli studenti all'anagrafe nazionale in modo da avere una lettura longitudinale che tracci la memoria storica del singolo alunno e della singola scuola anche nel caso di trasferimenti di dirigenti e di studenti, evidenziando l'andamento degli apprendimenti nel tempo.

⁶ Il dr. Paolo Sestito è stato Presidente dell'INVALSI dal 2012 al 2013.

Collegata alla restituzione dei risultati è la scelta dell'INVALSI di *non pubblicare classifiche* relative ai risultati ottenuti dalle scuole. La pubblicizzazione degli esiti potrebbe risultare fallace poiché differenti sono gli indicatori presi in considerazione e, inoltre, spesso nella stessa scuola o classe si registra una notevole distanza tra i risultati ottenuti nelle prove di italiano e di matematica.

Si rischierebbe, inoltre, di stigmatizzare quelle scuole in cui si rilevano elevate percentuali di *cheating*⁷ che, inevitabilmente, compromettono l'esito delle prove.

Un altro aspetto, infine, riguarda le potenzialità offerte, attraverso i dati rilevati, per elaborare politiche educative e riflessioni articolate che vadano oltre la singola scuola. Un uso analitico sarebbe utile a livello sub provinciale o regionale per ragionare sul sistema di istruzione e apportare i dovuti correttivi.

Nonostante l'impiego di numerose quantità di risorse umane e finanziarie e il perfezionamento degli strumenti di rilevazione, restano aperti diversi problemi e criticità.

Un primo ostacolo, interno alla scuola, è la diffidenza verso un sistema di rilevazione basato su test standardizzati. A tal proposito diversi docenti sostengono due tesi.

La prima afferma che attribuire un "eccesso di significato" all'uso dei test comporta un livellamento degli esiti in contrasto con la "libertà" nella programmazione del curriculum che tenga conto delle differenziazioni a livello "locale" come, ad esempio, la valorizzazione delle lingue minoritarie, la storia della propria regione etc.. e con tempistiche previste in autonomia, per cui la somministrazione delle prove in un'unica data nazionale sacrificerebbe gli esiti di alcune realtà.

La seconda tesi è da collocarsi sul piano professionale dei docenti.

Innanzitutto è emerso il malcontento per l'obbligatorietà a partecipare alle rilevazioni nazionali considerate attività ordinaria d'istituto senza oneri aggiuntivi, come sancito dall'art. 51 della L. 35 del 2012, malgrado il maggior carico di lavoro dovuto alla correzione e alla tabulazione dei risultati.

⁷ Il cheating (letteralmente: barare, imbrogliare) è un fenomeno rilevato attraverso un controllo di tipo statistico sui dati e si riferisce a quei comportamenti "impropri" tenuti nel corso della somministrazione delle prove INVALSI. È stato, infatti, osservato come in alcuni casi, e secondo modi e forme differenti, gli studenti forniscano risposte corrette, non in virtù delle loro conoscenze, ma perché copiate da altri studenti o da libri e altre fonti (student cheating) o, persino, suggerite più o meno esplicitamente dai docenti (teacher cheating) (INVALSI, Glossario dei termini e dei concetti, p.1, pubblicazione on-line: <http://www.komedia.it/INVALSI/allegati/glossario.pdf>).

In secondo luogo, secondo molti di essi, la valutazione degli apprendimenti degli studenti comporterebbe la valutazione degli insegnanti. Il timore, emerso quando il MIUR ancora non parlava ufficialmente di autovalutazione d'istituto e valutazione di sistema (più tardi previste dal DPR 80/2013), ha messo in crisi la categoria professionale che da sempre ha utilizzato la libertà di insegnamento come argomentazione, talvolta impropria, di fronte agli esiti, spesso lacunosi, delle prove. Questo, secondo il parere di chi scrive, non può essere attribuito direttamente ai docenti come correlazione causa-effetto, ma di certo dovrebbe far scaturire riflessioni sulle metodologie didattiche utilizzate, sulla necessità di utilizzare “nuovi linguaggi” che possano ridurre il gap intergenerazionale e soprattutto far nascere il senso di responsabilità e di restituzione non soltanto verso i propri studenti, ma verso la comunità in senso più ampio, come contributo alla crescita di cui tutti possano beneficiare.

Infine, ancora una volta, si ragiona in termini di disciplina curricolare trascurando il potenziamento delle competenze trasversali che dovrebbero costituire la base di ogni apprendimento formale e informale.

2. LA GOVERNANCE DELLA SCUOLA

2.1 L'autonomia scolastica: ragioni e limiti

La complessità che contraddistingue la società di oggi si riflette, in primo luogo, nella caratteristica di mettere in relazione tutti gli ambienti organizzativi rendendo, di fatto, impossibile l'isolamento di ciascun soggetto istituzionale da tutti gli altri. La scuola non è esente da questo meccanismo poiché ha seguito l'evoluzione organizzativa delle altre istituzioni pubbliche pur con delle specificità proprie.

Per comprendere a fondo il processo che ha conferito l'autonomia alle scuole non si può prescindere dal quadro vasto e differenziato, non ancora completato del tutto, delle riforme che hanno caratterizzato l'ultimo ventennio della storia dell'Italia sia al suo interno sia in relazione al contesto dell'Unione europea del quale fa parte.

La Pubblica Amministrazione italiana, dagli anni Novanta in poi, ha vissuto un lungo iter riformatore che ha ridisegnato l'impianto amministrativo e ridefinito la missione dello Stato puntando al miglioramento della qualità dei servizi e delle prestazioni delle amministrazioni.

Gradualmente viene abbandonata una visione autoritaria e accentratrice dello Stato in favore di una visione "partecipata" che mira a coinvolgere i cittadini nei processi decisionali con l'intento di soddisfare l'"utile sociale".

La rappresentazione giuridico-formale dell'azione amministrativa viene superata da una concezione di azione organizzativa della Pubblica Amministrazione incentrata ad individuare il modo migliore per gestire strategie, risorse e tecnologie.

Alla base del cambiamento sta l'inaugurazione di una significativa politica di decentramento accompagnata da una nuova concezione di "governance" attenta non solo a "chi" amministra, ma anche a "come" lo realizza.

In realtà, l'opera di modernizzazione della Pubblica Amministrazione affonda le proprie radici culturali in due documenti fondamentali nella storia dell'Amministrazione italiana:

- il ***Rapporto sui principali problemi dell'Amministrazione dello Stato***, presentato nel 1979 da Massimo Severo Giannini, allora Ministro della Funzione pubblica;
- il ***Rapporto sulle condizioni delle pubbliche amministrazioni*** e il documento recante ***Indirizzi per la modernizzazione delle amministrazioni pubbliche***,

entrambi redatti di Sabino Cassese nel 1993, anch'egli Ministro della Funzione pubblica.

Il Rapporto Giannini indicava, tra le principali disfunzioni della P.A., in particolare, l' "arretratezza delle tecniche amministrative", attribuendole il distacco dei cittadini dai poteri pubblici. Nonostante la presa di coscienza della situazione nulla è accaduto sul fronte dell'innovazione e del cambiamento.

Quattordici anni più tardi il Rapporto Cassese denunciava l'inflazione normativa quale causa della complicazione e della lentezza dell'azione amministrativa.

L'insoddisfazione per la scarsa efficacia dell'azione dello Stato e per l'inadeguatezza della logica della burocrazia centralizzata ha dato vita ad un processo di riorganizzazione della struttura statale e di ridefinizione delle competenze.

Da allora si è avviato un ciclo di riforme all'insegna del principio dell'imparzialità e del buon andamento della P.A., sanciti dall'**art. 97** della Costituzione, ma di fatto non attuati pienamente.

In stretta coerenza con tale prospettiva viene varata la **L. 241/1990** "Nuove norme in materia di procedimento e di diritto di accesso ai documenti amministrativi" (modificata e integrata con provvedimenti recenti quali la L15/2005, la L. 69/2009 e il D. Lgs. 70/2011), preceduta di pochi giorni dalla **L. 142** "Ordinamento delle autonomie locali" che, per prima, aveva trattato la materia relativamente ai procedimenti di Comuni e Province.

La L. 241 ha rivisitato il rapporto tra cittadini e P.A. all'insegna della trasparenza e dell'efficienza dell'azione amministrativa al servizio della collettività.

Diversi sono i principi ispiratori della L. 241(art.1): la *pubblicità*, l'*efficacia* e l'*economicità*. Soltanto successivamente viene evidenziato il principio della *trasparenza*, già contenuto nella prima versione della Legge, all'art. 22 "Accesso ai documenti amministrativi", interamente riscritto dalla L. 15/2005. Altri elementi cardine della L. 241 sono l'individuazione di termini e responsabili, la motivazione, la conclusione del procedimento (a tal proposito l'art. 2 della Legge 241 è stato riformulato dall'art. 7 della L. 69/2009) e l'introduzione di istituti semplificatori quali le conferenze di servizio e gli accordi procedurali.

Il cambiamento epocale è stato originato dalla **L. 421/1992** "Delega al Governo per la razionalizzazione e la revisione delle discipline in materia di sanità, di pubblico

impiego, di previdenza e di finanza territoriale” a cui ha fatto seguito il **D. Lgs. 29/93**. Quest’ultimo, recante norme per la razionalizzazione delle amministrazioni pubbliche e per la revisione della disciplina del pubblico impiego, merita un cenno particolare per due ragioni. In primo luogo, per la prima volta, viene affermato il principio della separazione tra politica ed amministrazione al fine di distinguere la gestione spettante propriamente all’apparato amministrativo, dall’attività di indirizzo politico appartenente al Ministro.

L’altra operazione di notevole importanza operata dal D. Lgs. 29/93 è stata quella di rivedere il rapporto di pubblico impiego nell’ottica della disciplina privatistica equiparando il Dirigente “pubblico” al datore di lavoro privato come disciplinato dal Libro V del Codice civile.

Il discorso delle riforme strutturali viene rivisto qualche anno dopo con la **L. 59/97** "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa", denominata anche “Legge Bassanini”. Con questa nuova norma, in particolare con l’art. 21, viene sancita l’autonomia delle istituzioni scolastiche conferendo al Governo un potere regolamentare per la riorganizzazione del servizio “istruzione”.

Nell’art. 21 della L. 59/97 trova legittimazione, fra gli altri, il **D.P.R. 275/99**, di fondamentale importanza per i principi innovativi che contiene.

L’istituzione scolastica si connota come struttura-servizio integrata con gli altri sistemi locali e sociali “allargati”. Essa, infatti, da una parte recepisce la domanda di istruzione/formazione del territorio di appartenenza costituito dalle famiglie, dalle associazioni, dagli Enti Locali; dall’altra tiene conto della domanda di formazione degli studenti ognuno con e proprie caratteristiche, motivazioni e vocazioni. In questo contesto la scuola deve adempiere alla sua funzione di perseguire il successo formativo di ogni singolo allievo.

Con la **L. costituzionale n. 3/2001**, con la riforma del Titolo V della Costituzione, in particolare, con l’art. 117 l’istruzione è diventata potestà “concorrente” tra Stato e Regioni con esclusione della formazione professionale (di competenza esclusiva delle Regioni) e “fatta salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche” e potestà “esclusiva” dello Stato per quanto riguarda le norme di carattere generale. In

sostanza lo Stato determina i livelli essenziali delle prestazioni (L.E.P.) riguardanti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale. Il **D. Lgs. 226/2005** ha individuato alcuni L.E.P. statali quali la definizione dell'organico del personale della scuola, il reclutamento e la formazione dei docenti, la definizione dei curricoli e il monte ore delle discipline su tutto il territorio nazionale, la qualità degli apprendimenti, la valutazione.

Nell'**art. 118** della Costituzione si enunciano i principi di *sussidiarietà*, *differenziazione* ed *adeguatezza* a cura dei componenti della Repubblica (Stato, Regioni, Province, Città metropolitane e Comuni), seppur nella loro autonomia, per assicurare l'unitarietà delle proprie funzioni.

In questo quadro amministrativo l'istituzione scolastica, con la sua "autonomia funzionale" diviene espressione di "sussidiarietà verticale" in ordine alla gerarchia degli enti pubblici preposti a garantire il diritto allo studio e di "sussidiarietà orizzontale" in quanto è l'ente più "vicino" allo studente affinché egli possa realizzare il suo percorso formativo e gli siano forniti tutti gli strumenti per poterlo attuare secondo il principio di equità (artt. 3, 117 e 118 della Costituzione).

Tutto questo non sarebbe stato enunciato se non ci fossero state le influenze positive del contesto socio-culturale europeo nel quale l'Italia è collocata.

Per gestire tale complessità la scuola deve organizzarsi in modo da utilizzare efficientemente i mezzi a disposizione, intesi come risorse umane, materiali ed economiche. Non solo: essa deve conseguire efficacemente i risultati sia riferiti al successo formativo degli alunni sia al miglioramento qualitativo delle azioni e dei comportamenti professionali di ciascun attore.

La scuola si configura come "sistema complesso" dal momento che è un sistema "aperto" in quanto recepisce gli stimoli dell'ambiente in cui è inserita e con cui intesse relazioni per raggiungere le finalità proprie (istruzione e formazione) e contemporaneamente un sistema "chiuso" in quanto costituito da componenti interne che ne permettono la sussistenza e la funzionalità.

In questa prospettiva diventa cruciale la figura del Dirigente scolastico nel suo duplice ruolo di rappresentante legale dell'istituzione e di promotore di azioni di governance sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico in cui opera.

La riorganizzazione strutturale della scuola, con l'attribuzione dell'autonomia, ha creato nuove competenze e la conseguente consapevolezza che occorre una necessaria differenziazione e integrazione tra le professionalità per garantire il miglioramento della qualità del servizio offerto. Certo non è facile raccordare le professionalità del personale ATA, al quale competono gli aspetti amministrativi, con quelle del personale docente, al quale spettano le competenze didattiche, in un quadro organico all'interno della scuola né tanto meno in un'ottica di sistema nel contesto sociale e culturale al quale la scuola afferisce.

L'art. 25 del D.Lgs. 165/2001 al comma 2 stabilisce che “il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, e' responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio”.

Al Dirigente, pertanto, spetta la “gestione” di tutti i processi in maniera ben diversa dalla cultura dell' adempimento che rispettava pedissequamente la normativa nell'ottica della mera esecuzione formale, bensì nella prospettiva del raggiungimento del “risultato” che la scuola si è prefissata e ha esternato, accogliendo le istanze del territorio, attraverso il POF.

Pur nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, poiché il Dirigente è il “primus inter pares”, egli si pone come parte attiva e propositiva costruendo il “senso del fare” di ciascuno, rendendo partecipe ogni componente dell'organizzazione in nome della condivisione e della partecipazione sia della quotidianità della scuola sia di un percorso progettuale di più ampio respiro nel tempo all'insegna dell'alta professionalità, dell'innovazione e della sperimentazione per rispondere adeguatamente ai bisogni della comunità.

Pensare all'organizzazione della scuola significa riflettere sul disegno complesso di relazioni, consultazioni e attività informali che la contraddistinguono. In sostanza, quando si parla di “poteri autonomi” del Dirigente, si fa riferimento alla necessità di indirizzare l'azione dei vari attori-componenti della scuola senza interferire nella loro sfera di discrezionalità. Ad esempio, il Dirigente deve presiedere il collegio dei docenti per definire l'organizzazione interna ossia la sua articolazione. La competenza, di natura tecnico-professionale, è del collegio il quale si esprimerà con un atto formale, la delibera. La funzione dirigenziale consta, in primo luogo, nella

garanzia di legittimità di questo processo (numero legale dei presenti, espressione della votazione), ma egli, in quanto rappresentante legale dell'istituzione e responsabile della qualità del servizio, indirizza l'azione del collegio verso modelli congrui e adatti al contesto. In altri termini, non è possibile imporre la propria volontà, ma è compito del Dirigente attivare processi di coinvolgimento, proponendo alternative, modelli utili al raggiungimento del miglior risultato.

La posizione del Dirigente anche rispetto al Consiglio d'istituto è stata rivista dalla normativa del 2001. Il Dirigente è componente di tale organo a cui è stato attribuito il ruolo politico di indirizzo. Anche in questo caso il Dirigente può garantire la funzione di coordinamento attraverso strategie comunicative, formali e informali; infatti, è sua la proposta del Programma annuale al Consiglio attraverso la Giunta esecutiva .

Diversa è la posizione del Dirigente come organo gestionale che deve curare i rapporti con la segreteria. Si tratta di una relazione di gerarchia funzionale in cui il coordinamento vede protagonisti il Dirigente e il Direttore amministrativo (DSGA). Quest'ultimo riceve direttive dal primo sulla base delle quali indirizza l'azione amministrativa e organizzativa dell'ufficio di segreteria. Dato che non esiste un momento in particolare per emanare le direttive, si valuta la necessità a seconda delle esigenze e delle emergenze che si manifestano. Per queste ragioni si parla di rapporto gerarchico funzionale: il Dirigente, pur essendo responsabile dei risultati, “concerta” le azioni con il DSGA per un'armonica conduzione dell'attività priva di conflitti e atteggiamenti che possano essere pregiudizievoli della qualità del servizio offerto dalla scuola.

Sulla scia del “consenso” il Dirigente orienta l'azione di direzione e di coordinamento.

Fino ad ora si è descritto il Dirigente scolastico come una figura che agisce singolarmente e direttamente nel rapporto “uno” (appunto il Dirigente) a “molti” (tutti i componenti della scuola).

In realtà, anche se il Dirigente è il rappresentante legale dell'istituzione e assicura la gestione unitaria, non è pensabile che egli, da solo, possa essere onnipresente e gestire tutto in prima persona. Se così fosse si perderebbe il senso della scuola come comunità e della progettualità connaturata alla sua esistenza. L'elaborazione del POF

e del Programma annuale devono essere intesi come documenti strategici che rispecchiano una filosofia di lavoro finalizzata al miglioramento e all'innovazione dell'organizzazione. Sotto questo punto di vista diventa fondamentale il lavoro di gruppo nel quale si riversa la motivazione dei suoi attori e si alimenta dell'apprendimento continuo dai successi e dagli insuccessi, della cooperazione, dell'integrazione culturale e della valorizzazione delle diverse capacità professionali. Un ruolo importante assumono tutte quelle figure "intermedie", tra il Dirigente e la comunità scolastica, che, oltre ad avere un incarico riconosciuto e formalizzato, agiscono da collettori affinché gli sforzi e il contributo di ognuno possa convergere verso gli obiettivi comuni e condivisi. Si pensi ai coordinatori dei consigli di classe, ai referenti dei progetti, alle funzioni strumentali, alle funzioni aggiuntive del personale ATA.

Il Dirigente assume il ruolo di leader inteso non soltanto come persona ~~brillante e~~ carismatica, ma come colui o colei che adotta comportamenti che facilitano il lavoro di gruppo attraverso un clima sereno per favorire la crescita dell'organizzazione attraverso l'empowerment (il termine inglese esprime meglio la sfumatura semantica che la traduzione italiana "dare potere" non renderebbe) delle persone con cui lavora. Certo un ruolo decisamente complesso e delicato che deve coniugare le necessità lavorative con le esigenze personali (il lavoratore è una persona) attraverso i passaggi formali con i quali il ruolo istituzionale deve obbligatoriamente avere a che a fare.

In tal senso si devono curare le relazioni sindacali, spesso vissute in modo conflittuale dimenticando che il dirigente e i dipendenti della scuola in cui egli agisce non sono controparte ma devono perseguire l'obiettivo di "contemperare l'interesse dei dipendenti al miglioramento delle condizioni di lavoro e alla crescita professionale con l'esigenza di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei servizi prestati alla collettività (CCNL scuola del 29.11.2007, art. 3)".

Altro aspetto rilevante del ruolo del Dirigente è il rapporto con il territorio.

Il *Piano dell'Offerta Formativa* (POF) praccoglie le diverse istanze e ne diventa espressione tradotta in obiettivi da raggiungere. Non si può prescindere dalla conoscenza della realtà territoriale in cui la scuola "vive": il tessuto sociale, culturale ed economico "raccontano" il vissuto degli studenti e delle loro famiglie, quali stakeholder principali. Non a caso il *patto di corresponsabilità* introdotto dal

Ministro Fioroni nell'a.s. 2008/2009 “nasce dall'intento di offrire agli insegnanti, ai ragazzi e alle loro famiglie un'occasione di confronto responsabile, di accordo partecipato, di condivisione di metodologie e obiettivi fondanti la vita comunitaria in ambiente scolastico. Il Patto contiene, in sé, una forte valenza simbolica offrendo, concretamente ed esplicitamente, un modello di relazione prosociale centrato non solo sul rispetto delle regole, ma anche sulla valorizzazione delle norme di comportamento intese quale cornice di riferimento funzionale alla tutela del più ampio progetto educativo coinvolgente gli studenti-cittadini in crescita”.

Il Dirigente, inoltre, intrattiene rapporti con gli Enti Locali.

Il sistema di organizzazione territoriale ha trasferito molte delle competenze dello Stato alle Regioni, alle Province e ai Comuni soprattutto in materia di funzioni amministrative e di edilizia scolastica. Il cambiamento era stato già segnato con il D. Lgs. 112/98 emanato ai sensi della L. 59/97 per la realizzazione del decentramento amministrativo, in particolare con l'art. 139, che elenca le materie di competenza di ciascun Ente.

Aldilà degli ambiti d'intervento è indispensabile che la scuola abbia continui momenti di confronto con gli Enti Locali, con le altre scuole e con le associazioni presenti (associazioni di volontariato, culturali, di categoria...) per stringere un patto educativo che rappresenti una condizione determinante per la progettazione e la gestione integrata di azioni e di servizi. In tal direzione si agisce per la creazione di una comunità educante, la condivisione degli obiettivi crea i “luoghi” per un lavoro comune anche per coloro che sono avulsi dalle dinamiche interne della scuola. Il senso di appartenenza in un rapporto reciproco dalla scuola al territorio e viceversa crea anche le condizioni favorevoli per una condivisione non solo di obiettivi, ma anche di costi “sociali” ed “economici”.

L'ascolto e la concertazione sono modalità d'interazione che possono portare a forme di partenariato e di collaborazione interistituzionale attraverso la sottoscrizioni di protocolli d'intesa, accordi di programma, convenzioni e simili.

Un ruolo difficile, quello del Dirigente, disponibile sempre e comunque al dialogo e al confronto costante con la comunità alla quale esternare i problemi emergenti, ma anche i risultati raggiunti, attento ad una costante valutazione e autovalutazione

dell'operato di cui rendere conto per comunicare il valore aggiunto del servizio offerto. Una sfida difficile, ma sostenibile.

2.2 “La Buona scuola” come prospettiva di cambiamento?

Oltre alle audizioni parlamentari di cui si è fatto riferimento nel precedente capitolo, un altro documento che merita di essere citato per l'innovatività è la **Buona Scuola**. Si tratta di un piano elaborato dal MIUR, suddiviso in vari punti, al quale è seguita una massiccia consultazione on line per apportare modifiche, integrazioni e rivisitazioni affinché il documento possa essere definito per l'avvio dell'anno scolastico 2015/2016.

Il piano, varato ai primi di settembre 2014, affronta argomenti, quali:

- valutazione;
- formazione;
- ambienti di apprendimento;
- laboratori;
- integrazione;
- scuola-lavoro;
- scuola digitale;
- classi di concorso.

Un tentativo di rinnovamento strutturale e organizzativo, incluso come progetto dimostrativo della **Task Force BEI** (Banca Europea per gli Investimenti) per gli investimenti in Europa.

Non solo i contenuti promettono grandi rivoluzioni nell'ambito della futura scuola, quanto le modalità di divulgazione che si configurano come un modello di comunicazione istituzionale in tempo reale.

La consultazione pubblica, conclusasi il 15 novembre 2014, dopo circa due mesi dall'apertura, è stata la più ambiziosa degli ultimi anni contando, malgrado una partenza stentata, quasi sei milioni e mezzo di risposte, di gran lunga le più numerose di qualsiasi altra registratasi a livello europeo.

I primi risultati, presentati dal Ministro Giannini il 15 dicembre 2014, in diretta streaming sul sito web del MIUR e su RAISCUOLA, hanno permesso di vedere le modalità di lavoro degli esperti che, nei mesi successivi, si sono dedicati ad analizzare tutti i “campi aperti” per poter concludere l’iter legislativo.

II PARTE - LA RICERCA

3. IL PARADIGMA E I METODI DI RICERCA

3.7. Gli strumenti di raccolta dei dati

La scelta degli strumenti di raccolta dei dati è legata a due aspetti fondamentali: da una parte, l'individuazione delle caratteristiche più idonee al raggiungimento dell'obiettivo, dall'altra, la duttilità rispetto al contesto al quale ci si riferisce.

Un simile percorso si è mostrato utile, nella fase esplorativa, per rilevare:
gli elementi che contraddistinguono il rapporto tra gli attori: tra scuola e famiglia, tra docenti e studenti, tra dirigente, docenti, studenti e genitori;
la motivazione professionale di docenti e dirigente;
la rappresentazione della scuola da parte di tutti gli attori diretti e indiretti;
la visione del fenomeno della dispersione scolastica;
la conoscenza degli strumenti utili per contrastare e prevenire il fenomeno;
la proposta di soluzioni e azioni di miglioramento.

gli strumenti scelti:

- il focus group;
- l'intervista;
- il questionario.

Fare ricerca nella scuola presenta delle complessità diverse e, per alcuni versi, più articolate rispetto ad altri ambienti. Per quanto riguarda il personale che vi lavora, è impossibile partecipare/essere coinvolto durante l'orario di lavoro, soprattutto se si tratta di personale di segreteria o di docenti, che devono garantire che non avvenga interruzione di servizio, ricorrendo, solo in casi inevitabili, alla loro sostituzione senza oneri a carico dello Stato.

3.7.1 L'intervista

La dirigenza non è stata inserita nel focus group dal momento che una posizione gerarchica rispetto agli altri partecipanti, come suggerisce la letteratura (Zammuner, 2010; Cataldi, 2009), avrebbe potuto inibire la libera espressione dei partecipanti falsando le singole rappresentazioni e condurre verso un conformismo delle opinioni. Si è preferito utilizzare l'intervista semi-strutturata, strumento che, a differenza del focus, presenta una struttura diadica (Cicognani, 2002) in cui compaiono l'intervistatore/trice e l'intervistato/a.

La finalità è quella di esplorare il punto di vista dell'intervistato/a e il suo modo di percepire se stesso e la realtà che lo circonda, le sue credenze, i suoi pregiudizi, il suo sistema culturale e valoriale.

L'intervista semi strutturata deve il nome alla sua struttura che non è completamente definita a monte. L'intervistatore ha una traccia da seguire con la formulazione delle domande, ma gli argomenti vengono trattati in base al flusso del discorso che si genera con l'intervistato/a e non secondo una sequenza rigida di domande.

È importante che l'intervistatore/trice mantenga un atteggiamento non giudicante, di rispetto e di empatia per mettere a proprio agio l'interlocutore/trice. Dovrebbe rivolgere delle domande neutre che non inducano risposte a senso unico per evitare di condizionare l'interlocutore/trice.

3.7.2. Il focus group

Nell'ambito della ricerca qualitativa la tecnica del focus group può essere considerata di recente sviluppo rispetto alle altre come, ad esempio, l'intervista. In realtà, leggendo la storia dell'evoluzione di questa tecnica, le sue origini sono da ritrovarsi proprio nell' "intervista focalizzata", utilizzata nella ricerca nel campo della comunicazione.

Il momento cruciale di passaggio dall' "intervista focalizzata" all' "intervista di gruppo focalizzata" o "intervista di gruppo" avvenne negli anni Quaranta per opera di Merton. Nel 1941 questi venne invitato da Lazarsfeld ad assistere ad una seduta di lavoro durante la quale a un gruppo di venti persone veniva chiesto di ascoltare un programma radio, registrato e sponsorizzato da un'agenzia governativa americana, per giudicarne l'efficacia. Il parere veniva espresso attraverso due pulsanti colorati a

cui erano associati i giudizi: il verde indicava “piacevole”, il rosso esprimeva il contrario e, in caso di alcuna risposta, veniva associata l’ “indifferenza”. Attraverso un apparecchio, il “Lazarsfeld-Staton Program Analyzer”, attivato dai due pulsanti, venivano collegate le reazioni degli ascoltatori alle parti del programma mettendone in evidenza i momenti di maggiore e di minore gradimento o di indifferenza. In seguito, un intervistatore, l’assistente di Lazarsfeld, chiese agli ascoltatori di motivare le preferenze espresse. Fu in quell’occasione che Merton fece notare al suo collega che il conduttore delle interviste involontariamente condizionava le risposte dei partecipanti limitandone la spontaneità. Merton modificò la tecnica offrendo al gruppo di partecipanti dapprima uno stimolo comune, come l’ascolto di un programma, dal quale far scaturire poi il dibattito. Questo fu l’elemento che differenziò l’intervista focalizzata dall’intervista di gruppo focalizzata: nel primo caso l’obiettivo era il tema per cui le interviste potevano essere individuali o di gruppo mentre nel secondo l’attenzione era rivolta alle interazioni tra i partecipanti (Acocella, 2008).

Gli sviluppi della tecnica si registrarono prevalentemente nella ricerca di mercato, settore al quale il focus group rimase legato fino agli anni Ottanta. Successivamente, essa venne utilizzata nella ricerca sociale trovando applicazione in studi sociologici, psicologici, politologici, sanitari (Cardano, 2011) ed estendendo il suo utilizzo in nuovi settori sia da sola che associata ad altre tecniche.

Il suo percorso storico, pertanto, giustifica il fatto che l’espressione *focus group*, comunemente tradotta in italiano con “gruppo di discussione” (De Luca, 2010), non sia un concetto univoco.

Una breve rassegna delle definizioni, tra quelle più accreditate in letteratura, permetterà di coglierne gli aspetti salienti:

Abramczyk (1995, p.137):

“...è una tecnica a base fenomenologica per la raccolta di dati qualitativi in un contesto di gruppo”.

Kitzinger (1995, p. 299):

“...è una forma di intervista di gruppo che si basa sulla comunicazione fra partecipanti alla ricerca per generare dati”.

Krueger (2000, p.5):

“i focus group sono discussioni attentamente pianificate finalizzate a ottenere le percezioni dei partecipanti su una definita area d’interesse in un ambiente permissivo e non minaccioso”.

Corrao (2000, p. 25):

“il focus group è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità”.

Zammuner (2003, p. 9):

è una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità”.

Dalle definizioni riportate qui sopra si possono estrapolare gli elementi caratterizzanti dei focus group (Cicognani, 2002):

1. l’interazione tra un *gruppo* di persone di numero variabile, da sei a dodici, a seconda degli autori;
2. la presenza di uno o più *moderatori*;
3. la *focalizzazione* su un argomento specifico che si vuole analizzare.

Nel corso degli anni si sono sviluppati vari tipi di focus group diversificandosi per alcune delle caratteristiche poc’anzi enunciate (Zammuner, 2003):

- *full group*, la forma più utilizzata, in cui il moderatore conduce la discussione con un gruppo di otto-dieci persone per una durata di un’ora e mezza-due;
- *mini group* in cui partecipano al massimo sei persone consentendo di ottenere informazioni più approfondite rispetto al full group;

- *telephone group*, in cui i partecipanti, trovandosi in luoghi diversi, comunicano solo telefonicamente. In questo modo il moderatore assume le vesti di intervistatore che evita le sovrapposizioni di voci, soprattutto se i partecipanti sono dominanti e aggressivi, dato che l'interazione e gli aspetti non verbali sono sacrificati;
- *il focus group su internet* riporta le stesse caratteristiche del focus group in presenza, tuttavia, le dinamiche sono diverse, infatti, i partecipanti non si percepiscono come gruppo non avendo un'interazione fisica ossia tutte le informazioni non verbali che si “leggerebbero” in una situazione reale;
- *la videoconferenza* permette una discussione di gruppo attraverso un video proponendo una situazione più vicina alla realtà. A differenza delle altre due tipologie di focus group virtuali, in questo caso vi possono essere più osservatori posizionati in stanze diverse da quelle dove si trova lo schermo;
- *il focus group “globale”* coinvolge diverse nazioni contemporaneamente con il vantaggio di abbattere i tempi di realizzazioni, ma lo svantaggio di utilizzare la tecnica in modo differente come, ad esempio, la professionalità del moderatore;
- *il focus group rapido* è un adattamento del focus group tradizionale con un numero ristretto di persone e di domande. La sua realizzazione avviene in tempi ridotti dettati dall'urgenza di raccogliere informazioni come, ad esempio, in occasione di un evento imprevisto o prima e/o dopo una riunione in cui è necessario deliberare delle decisioni.

Sebbene si utilizzino varie tipologie di questa tecnica, i ricercatori condividono un *modello standard* che prevede alcuni elementi essenziali (Cicognani, 2002):

il gruppo dovrebbe essere omogeneo al proprio interno

L'omogeneità, riferita sia all'oggetto di studio sia alle caratteristiche socio-culturali dei partecipanti, è considerata, secondo la maggior parte degli studiosi, una caratteristica rilevante per il buon esito della discussione perché permette un confronto “alla pari” tra le parti coinvolte mettendole a proprio agio. I partecipanti di

un gruppo eterogeneo, al contrario, potrebbero essere intimiditi da coloro che rivestono una posizione gerarchica più elevata o dal diverso status socio-economico condizionando inevitabilmente il senso e la spontaneità della discussione;

i partecipanti non dovrebbero conoscersi tra loro

La conoscenza fra i diversi partecipanti potrebbe influenzare la naturalezza della conversazione per due ragioni.

La prima si riferisce alla tutela della privacy delle persone coinvolte laddove gli argomenti della discussione siano rilevanti sul piano personale. Si pensi, ad esempio, a un focus group centrato sull'uso di un servizio piuttosto che sugli stereotipi sessuali.

La seconda riguarda la tendenza dei partecipanti a conformarsi all'opinione della maggioranza (Albanesi, 2004).

Inoltre, Zammuner (2003) sottolinea che la conoscenza dei partecipanti può modificare il funzionamento del gruppo sia sul piano informativo (omission di alcune informazioni scontate per i partecipanti, utilizzare il gergo locale) sia sul piano relazionale (formazione di sottogruppi, deviazione su argomenti poco rilevanti).

Questi aspetti sono da valutare in fase organizzativa rispetto all'oggetto di ricerca e alla tutela dei partecipanti. In alcuni casi, infatti, se i componenti del gruppo si conoscono e sono abituati a confrontarsi, paradossalmente si potrebbero avere dei vantaggi sia in termini quantitativi che qualitativi permettendo di affrontare più in profondità gli argomenti di discussione in tempi più rapidi (Albanesi, 2004);

il moderatore conduce la discussione basandosi su una guida d'intervista con domande prestabilite

E' molto importante pianificare il focus group affinché la sua realizzazione copra tutte le fasi della discussione riflettendo lo scopo della ricerca.

Il focus group si fonda su alcune domande aperte e generative che danno adito al confronto. Generalmente la discussione si apre con la presentazione del moderatore il quale, dopo una breve introduzione personale, illustra le informazioni generali relative alla ricerca e invita i partecipanti a autopresentarsi in modo da creare un clima sereno e disteso. In seguito, si articolano le domande che trattano gradualmente gli argomenti specifici da indagare.

Dal punto di vista operativo il moderatore ha il compito di indirizzare e guidare la discussione tra i partecipanti, facilitandone l'interazione e la comunicazione cercando di coinvolgerli piacevolmente, evitando o limitando il rischio di predominio da parte di coloro che, attraverso la loro personalità e i contenuti espressi, tendono a monopolizzare la discussione e a condizionare le risposte degli altri. Il moderatore, quindi, deve conciliare il ruolo di intervistatore, attento allo sviluppo degli argomenti, con quello di regolatore delle dinamiche di gruppo, alla costante ricerca di un equilibrio tra la direttività e la non direttività. Inoltre, egli può porre domande per riformulare i concetti più importanti emersi durante la discussione in modo da sollecitare approfondimenti e contenuti specifici (Cicognani, 2002).

Per quanto riguarda la traccia del focus group, Krueger (1994, 2000) individua i tipi di domande generative seguendo la tecnica *funneling* rivolgendo le domande in ordine di importanza, ponendo gli argomenti chiave in posizione centrale, quando il livello di riflessione e di interazione è maggiore:

- domande di **apertura**, in cui viene ogni partecipante viene invitato ad auto presentarsi consentendo di individuare le caratteristiche che accomunano i soggetti;
- domande di **introduzione**, utili a introdurre l'argomento oggetto del dibattito e a favorire l'interazione tra i partecipanti;
- domande di **transizione**, per operare un collegamento logico fra le domande introduttive e quelle chiave;
- domande **chiave**, quelle più rilevanti per il raggiungimento degli obiettivi della ricerca e per le quali è necessaria una maggiore attenzione durante l'analisi dei dati;

- domande **finali**, per avviare la conversazione alla chiusura e permettere ai partecipanti di fare delle riflessioni in merito.

La registrazione della discussione è fondamentale. Essa può avvenire in diversi modi:

- attraverso gli appunti del moderatore e dell'osservatore;
- attraverso delle griglie in cui si annotano le risposte;
- attraverso un registratore audio e/ o video.

Qualsiasi mezzo utilizzato è essenziale per non perdere i vari passaggi, ma non deve intralciare il dibattito né tanto meno inibire le risposte. Per questo è importante spiegare, soprattutto nel caso in cui si preveda la registrazione (il mezzo più idoneo e diffuso), gli scopi del suo utilizzo garantendo l'anonimato dei partecipanti (con la sottoscrizione della liberatoria).

3.7.3 Il questionario

I questionari, infine, sono particolarmente utili quando si vogliono rilevare dati secondo una traccia standardizzata che possa permettere il confronto tra i risultati. In questo caso i questionari, somministrati a tutto il campione delle 6 classi prime per un totale di 116 studenti, riguardano dati di contesto e scale di valutazione sulla percezione dell'autoefficacia personale e collettiva. Per i contenuti più specifici si rimanda al capitolo successivo.

4. L'IMPIANTO METODOLOGICO DELLA RICERCA

4.1. Il disegno della ricerca

Il primo passo per impostare il lavoro ha riguardato la definizione dell'oggetto di ricerca.

In questa situazione si è trattato di convogliare in un'unica direzione due differenti esigenze. Da un lato, la committenza di una ricerca da parte del Comune di Sassari all'Università della stessa città (con la referenza del Dipartimento di Scienze Politiche e la responsabilità scientifica della prof.ssa Patrizi) attraverso la sottoscrizione di un *Protocollo d'intesa interistituzionale*, dall'altro, l'interesse personale, sviluppato nel corso degli anni nell'ambito professionale, per il fenomeno della dispersione scolastica intesa nel senso più ampio della locuzione.

Per la prima volta l'Ente Locale, su richiesta dell'Assessorato alle Politiche sociali e alle pari opportunità in accordo con l'Assessorato all'Istruzione, ha formalizzato la necessità di approfondire la conoscenza del fenomeno e sondare possibili linee d'intervento.

Parallelamente, per la prima volta, chi scrive questa tesi ha attraversato un'esperienza con l'intento di trovare risposte a domande relative all'oggetto della ricerca o meglio, mutuando le parole di Laudan, *risposte accettabili a domande interessanti* (cit. in Cardano, 2011, p. 37).

In seguito alla pubblicazione del primo report *Indagine quantitativa sulla dispersione nel Comune di Sassari*⁸ in cui sono stati approfonditi gli aspetti quali-quantitativi del fenomeno attraverso un'analisi delle scuole cittadine di ogni ordine e grado e una lettura trasversale e di contesto, il lavoro è stato finalizzato a soddisfare quanto stabilito dall'*art. 3 del Protocollo* nei due punti indicati di seguito:

- promuovere percorsi di riflessione-formazione a favore dei soggetti coinvolti nel network;

⁸ Per la lettura si rimanda al sito del Comune di Sassari in cui il report è stato pubblicato il 23 aprile 2014:

http://www.comune.sassari.it/persona/giovani/rapporto_dispersione_def_2_23_04_14.pdf

- indicare gli strumenti necessari per la sperimentazione di metodiche formative atte a rafforzare le competenze e le attitudini relazionali dei docenti che si interfacciano con gli alunni in dispersione.

La *finalità* del lavoro è stata quella di innescare un processo di cambiamento partendo dalle riflessioni maturate sulle molteplici componenti personali, relazionali e contestuali del sistema formativo perseguendo l'*obiettivo* di attivare strategie per lo sviluppo e il potenziamento delle *life skills* (competenze della vita) utilizzando lo strumento della *peer education* per il coinvolgimento, la responsabilizzazione e la crescita dei ragazzi e delle ragazze.

Le *life skills* sono considerate, dalla letteratura specialistica, fattori protettivi utili a prevenire i comportamenti a rischio e a favorire un clima scolastico orientato al benessere.

Partendo dal modello teorico (cfr. par.4.2) e dalle sperimentazioni nazionali e internazionali già effettuate e storicizzate, si sono volute creare le condizioni per attivare un *percorso formativo* per docenti e studenti. Formazione che non fosse relegata all'ambito puramente teorico, ma che potesse diventare un continuo confronto e scambio con e tra tutti i partecipanti all'interno della quotidianità della realtà scolastica (e di riflesso nella realtà extrascolastica) in un'ottica di cambiamento.

In questo senso il percorso di ricerca può essere definito come una *ricerca-intervento*, una *action research* in termini lewiniani in cui l'elemento caratterizzante è la stretta connessione tra l'*agire* ed il *conoscere*, che diversifica questo tipo di ricerca da quella tradizionale.

Nella ricerca-intervento, infatti, le persone non sono considerate soltanto come manifestazione di "processi psicologici più o meno settorialmente considerati, ma come *persone in situazione* le cui competenze si attivano in concrete *pratiche di vita* individuale e collettiva (Amerio, 2009, p. 23)".

In quest'ottica, secondo quanto afferma lo stesso autore in linea con Lewin, l'idea di cambiamento, insita nel concetto di azione, offre una nuova visione del concetto di "sociale" da intendersi come prodotto dell'attività umana che, in quanto tale, può costruirlo e modificarlo anche in una prospettiva futura (Amerio, 2009).

L'intervento (formativo), finalizzato al potenziamento di tutte quei costrutti che la letteratura individua come risorse di benessere quali le life skills, l'autoefficacia, la speranza, l'ottimismo, è il prodotto di quanto emerso dai protagonisti della scuola, non solo "diretti" come docenti, studenti e dirigente, presenti nelle varie fasi del percorso, ma anche "indiretti" passando dalle rappresentazioni, dalle percezioni e dalle proposte dei genitori.

Nell'evolversi della ricerca, chi scrive ha ricoperto il ruolo di organizzatrice, mediatrice e osservatrice che, in un'ottica partecipativa, ha contribuito ad avviare, costruire e facilitare il percorso che andava delineandosi man mano si co-costruivano significati e pratiche.

Un elemento costante del processo è stata la riflessività sul metodo, sugli strumenti, sulla raccolta dei dati e sulla loro interpretazione seguendo una modalità circolare tra teoria e realtà empirica. Un continuo *work in progress* caratterizzato da un elevato grado di flessibilità, aperto a posizioni nuove "ampliando sensibilmente gli orizzonti metodologici e la dimensione eteroreferenziale" (Ruspini, 2010, p. 29) secondo l'approccio della *Grounded Theory*.

Nella ricerca qualitativa, infatti, è molto difficile pianificare a priori uno studio secondo una logica sequenziale. Questa, propria della ricerca quantitativa, è rappresentata da un modello lineare: teoria, ipotesi, operazionalizzazione, campionamento, raccolta dati, interpretazione e validazione sono le fasi che si delineano come una serie di stadi successivi di uno studio in sequenze unidirezionali che vanno dalla formulazione del problema alla conclusione ritornando talvolta alla teoria.

Maxwell (1996) sostiene che il modello tradizionale appena descritto non risponda alla logica della ricerca qualitativa in cui ogni passaggio può essere ripreso in considerazione alla luce di modifiche introdotte da nuovi elementi secondo una logica di contingenza e non di linearità (Gobo, 1998).

E' importante sottolineare, come già anticipato nel paragrafo 3.6, che tra i due differenti metodi di "fare ricerca", qualitativo e quantitativo, non esiste un livello di superiorità né di subalternità. Il metodo "migliore" è quello suggerito dallo scopo della ricerca, dall'ambito che si vuole indagare e dagli obiettivi conoscitivi che si intendono raggiungere attraverso la formulazione di domande di ricerca alle quali si

cercherà di trovare risposte. Il nesso tra scopo di ricerca e metodo non è una “connessione causale lineare” (Richards, Morse, 2009, p. 45).

Nel presente lavoro si è partiti da alcune *domande di ricerca*, all’inizio generiche e poi, con l’evolversi del progetto, hanno preso forma traendo direzione di senso dal e nel contesto che si stava esplorando:

- Come viene visto e sentito il problema della dispersione scolastica dai vari attori della scuola?
- Quali sono le rappresentazioni della scuola di genitori, studenti e docenti?
- Che tipo di relazione esiste tra docenti e studenti?
- Qual è la loro visione del futuro?
- Quali sono le possibili prospettive di miglioramento?
- Quali sono i lacune/bisogni formativi delle/dei docenti?
- Life skills e peer education possono essere utili per la promozione del benessere delle/degli studenti?
- Quali strategie utilizzare per “fare scuola” attraverso un coinvolgimento attivo delle ragazze e dei ragazzi anche dei più timidi e dei meno “propositivi”?
- Come si può incentivare la collaborazione tra studenti e tra studenti e docenti?

In alcuni casi potrebbe rendersi utile avvalersi di più metodi dettati dalla complessità dell’argomento o dalla necessità di indagare aspetti non misurabili o non conoscibili con uno solo.

Nel percorso di ricerca affrontato in questa sede si è ritenuto opportuno avvalersi di *Mix Methods* conferendogli le caratteristiche di un *disegno misto*.

Accanto a focus group e intervista, rivelatisi gli strumenti più idonei e flessibili che si potessero utilizzare nell’ambito scolastico per raccogliere spunti di riflessione sulle rappresentazioni e i vissuti dell’esperienza dei diversi attori, sono stati utilizzati questionari di tre tipologie:

- questionari per la registrazione dei *dati personali e di contesto* degli studenti;

- questionari per la rilevazione, secondo scale appositamente costruite, delle *variabili psico-sociali e relazionali*;
- questionari, somministrati al termine del progetto formativo, per “misurare”, il *grado di soddisfazione*, dei peer educator, dei loro compagni e dei docenti.

Per la trattazione più approfondita degli strumenti si rimanda ai capitoli 5 e 6.

In particolare, il disegno quantitativo nel quale sono stati utilizzati i primi due tipi di questionari, è stato elaborato dal gruppo di psicologia giuridica, con la supervisione scientifica della Prof.ssa Patrizi, e coordinato dal Dr. Ernesto Lodi, psicologo e assegnista di ricerca di psicologia giuridica. Quest’ultimo ha selezionato i questionari e ha effettuato le analisi dei dati relativi alle prime due tipologie mentre chi scrive ha collaborato alla somministrazione dei test e alla tabulazione dei dati (insieme allo staff).

Ai fini del lavoro presentato in questa sede, la scrivente si è occupata della ricerca prevalentemente qualitativa partendo dalla “cornice”(la ricerca condotta dal gruppo di psicologia giuridica) delle variabili misurabili con il “quadro”, che man mano veniva dipinto, attraverso le informazioni e le riflessioni scaturite dall’uso degli strumenti individuati per esplorare gli aspetti “non misurabili” come i focus group e l’intervista e, nella seconda parte, l’osservazione del percorso formativo in seguito al quale sono stati costruiti, distribuiti e analizzati i questionari di soddisfazione.

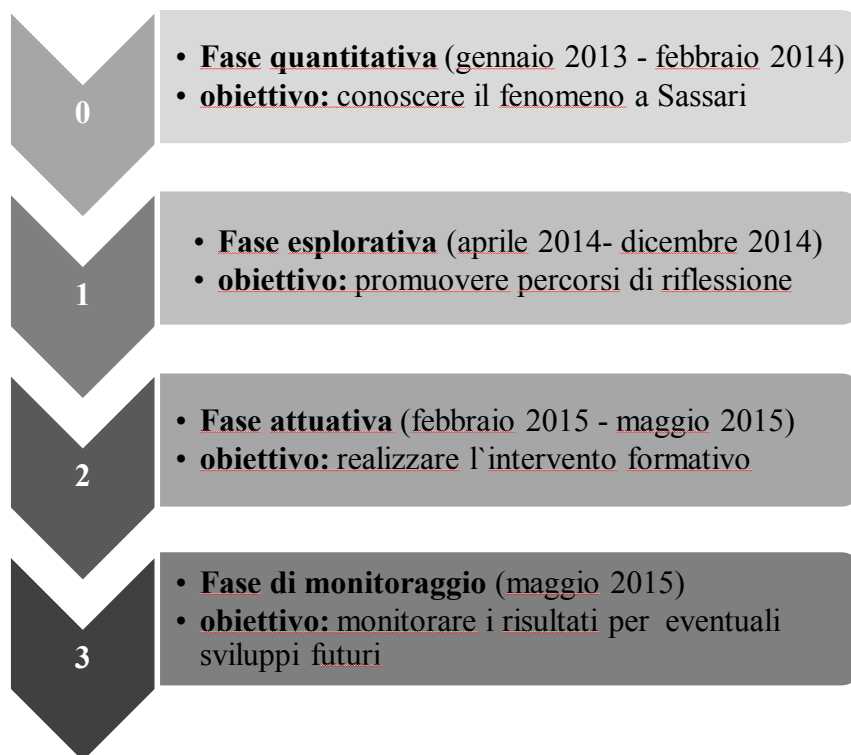
Questi due percorsi sono tra loro comunicanti attraverso due punti di contatto.

In primo luogo le *variabili psico-sociali e relazionali*, misurate attraverso le scale dei questionari, costituiscono lo sfondo dell’impianto legato alle life skills e alla peer education (cfr. par. 4.2).

In secondo luogo, l’individuazione dei peer educator, da coinvolgere nella formazione, è avvenuta attraverso i risultati emersi dall’analisi della prima somministrazione dei test.

La direzione teorica che ha assunto la ricerca è quella che Richards e Morse (2009) definiscono “QUAL + quan” cioè un progetto a direzione qualitativa, con una componente principale qualitativa e una componente quantitativa simultanea.

Per meglio comprendere l'evolversi del percorso di ricerca, qui di seguito, sono schematizzate le *fasi* in cui esso si è articolato pur ribadendo che, trattandosi di una ricerca a prevalenza qualitativa, la successione cronologica è puramente indicativa richiamando costantemente riflessioni e retroazioni nei diversi momenti.



0- Fase quantitativa (gennaio 2013 - febbraio 2014)

- **obiettivo:** conoscere il fenomeno a Sassari

Nel gennaio 2013 le scuole, di ogni ordine e grado, del Comune di Sassari sono state contattate per l'avvio dei lavori previsti dal Protocollo d'intesa. Si sono svolte due distinte riunioni, per i due cicli di istruzione, con dirigenti e referenti di istituto.

Gli incontri si sono svolti nei locali del Comune di Sassari, presso la sede dell'Assessorato alle Politiche Sociali, promotore del Protocollo.

Sono seguiti contatti con tutti gli istituti, curati dalla scrivente, per prendere accordi sullo svolgimento dell'indagine quantitativa e l'avvio della stessa con la rilevazione dei dati. Inoltre, sono stati attivati contatti con l'Ufficio Statistico del Ministero dell'Istruzione per ottenere i dati rilevati con il sistema informatico centralizzato (SIDI).

1- Fase esplorativa (aprile 2014- dicembre 2014)

- **obiettivo:** promuovere percorsi di riflessione

I risultati sono stati illustrati nel primo report, pubblicato il 24 aprile 2014 sul sito web del Comune di Sassari e, per iniziativa dello stesso ente, realizzato a stampa e distribuito alle singole scuole dove, contestualmente, era stata inviata una comunicazione che preannunciava l'avvio della seconda fase per la quale si accoglievano le adesioni al termine dell'anno scolastico 2013/2014.

Il 10 settembre 2014, con l'avvio del nuovo anno scolastico, nell'aula magna della Scuola Media "Biasi", la Responsabile scientifica del progetto, la prof.ssa Patrizi, alla presenza dello staff di cattedra, ha presentato gli obiettivi e il programma delle attività, di fronte a oltre un centinaio di docenti provenienti dalle quattro scuole aderenti⁹.

L'incontro ha consentito di registrare posizioni differenziate fra le scuole e le/i docenti presenti: interesse di alcuni, necessità di approfondire presso le sedi da parte di altri, diffuso malcontento per una serie di questioni più generali riguardanti la categoria professionale, quali ore aggiuntive non retribuite, aumento progressivo del carico di lavoro, allungamento dell'età pensionabile etc. Tali elementi hanno inevitabilmente inciso sul clima dell'incontro e sono stati opportunamente restituiti come fattori di cui discutere nelle sedi di competenza e di cui tenere conto rispetto alla volontà di partecipazione agli sviluppi progettuali previsti dal Protocollo.

A seguito dei collegi docenti tenutisi nei giorni immediatamente successivi, una scuola ha formalmente aderito al progetto, l'Istituto Comprensivo "Li Punti", mentre le altre hanno comunicato di non essere in grado di sostenere l'impianto organizzativo richiesto per l'attuazione del progetto.

A quel punto, l'impianto e la tempistica sono stati rivisti con tutti i docenti delle classi prime dell'istituto l'8 ottobre giorno in cui la scrivente ha tenuto una riunione preliminare alla presenza della dirigente scolastica per suggellare l'inizio della collaborazione.

⁹In osservanza della privacy e per garantire riservatezza si è ritenuto opportuno tenere l'anonimato.

In sequenza, si sono svolte le attività, indicate di seguito, rispondenti all'obiettivo attraverso gli strumenti ritenuti più idonei allo scopo:

27 ottobre 2014: somministrazione questionari di contesto e scale relative all'autoefficacia, alla speranza e all'ottimismo in tutte le classi prime della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "Li Punti";

28-31 ottobre 2014 somministrazione questionari finali alle/agli studenti assenti delle varie classi;

07 novembre 2014: focus group con genitori rappresentanti di classe;

17 novembre 2014: focus group con genitori delle classi prime;

13 novembre 2014: focus group con docenti;

27 novembre 2014: focus group con studenti;

1° dicembre 2014: intervista semistrutturata alla dirigente scolastica.

2- Fase attuativa (febbraio 2015 - maggio 2015)

- **obiettivo:** realizzare l'intervento formativo

La realizzazione del progetto formativo, in accordo con la dirigente, è avvenuta nel secondo quadrimestre successivamente alla chiusura degli scrutini e agli adempimenti collegiali che tenevano particolarmente impegnati i docenti tra gennaio e febbraio.

Gli incontri si sono tenuti tra il 3 marzo e il 20 aprile come specificato di seguito per un totale di 5 incontri per i docenti e 4 per gli studenti.

Inoltre, sono state effettuate, successivamente agli incontri formativi, delle osservazioni delle esperienze/lezioni realizzate dalle/dagli studenti peer educator delle classi 1^B, 1^C e 1^E tra la fine di aprile e i primi di maggio.

3- Fase di monitoraggio (maggio 2015)

- **obiettivo:** monitorare i risultati per eventuali sviluppi futuri

In questa fase sono stati realizzati gli interventi finali:

23 aprile- 4 maggio 2015: rilevazione del grado di soddisfazione del progetto formativo nelle classi dove è stato attuato;

16 maggio 2015: focus group con i genitori dei peer educator;

18 maggio 2015: incontro con i docenti partecipanti alla formazione;

4.2 L'individuazione del modello: Life skills e peer education come strumenti di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica

Ci si può interrogare sulle relazioni esistenti tra le criticità riscontrate in alcune realtà scolastiche e territoriali rispetto alle possibili cause che la letteratura ha individuato quali precursori della dispersione, ad esempio, l'età, l'irregolarità scolastica etc. Sarebbe un'operazione complessa che, in ogni caso, porterebbe a mere supposizioni dal momento che si dovrebbero conoscere la storia di ogni studente, la sua carriera scolastica, le condizioni e risorse della sua classe, le caratteristiche dell'istituto e tutte quelle notizie utili per un'analisi completa e approfondita dei singoli casi.

Nella vita di ogni persona l'istruzione costituisce senza dubbio un elemento molto importante. Anche se è crescente il peso di altre agenzie educative (formali o informali), il ruolo della scuola rimane comunque centrale per la formazione e lo sviluppo del potenziale sociale delle persone.

La scuola è un'agenzia educativa formale (Ribolzi, 1993), alla quale la società riconosce due funzioni fondamentali: di socializzazione e di selezione.

Per quanto riguarda il primo aspetto è prevalentemente a scuola che avviene l'interiorizzazione delle aspettative di ruolo tipiche dell'ambito sociale di appartenenza (socializzazione secondaria). La funzione selettiva orienta le persone verso le diverse posizioni sociali esistenti. Se da un lato la scuola è universalmente riconosciuta come un'istituzione preposta all'istruzione e all'educazione, dall'altro è, allo stesso tempo, parte di un meccanismo sociale che mette alla prova la capacità delle persone e ne "decide" la posizione sociale (Sorokin, 1965).

Nella scuola le persone iniziano a svolgere un ruolo "pubblico" divenendo oggetto di valutazione per quello che fanno ma anche per ciò che sono. Ecco che il luogo della cultura diventa la palestra dove allenarsi e realizzare percorsi di sviluppo e prepararsi anche alla valutazione di conoscenze, saperi e competenze. La valutazione scolastica

in quanto oggettivamente riconosciuta (Besozzi, Ribolzi, 1986) assume un peso particolare fra le fonti di “giudizio di sé” che influenzano bambine, bambini e adolescenti.

È possibile comprendere come l’esperienza scolastica possa giocare un ruolo fondamentale rispetto all’immagine di sé e di sé in relazione. Se un/una ragazzo/a “va male” a scuola, il rischio maggiore è che da tale esperienza possa derivare una immagine negativa di sé come persona. Avere successo o meno a scuola, quindi, non influenza soltanto la possibilità di avere successo nella vita, ma può dare buona dose di senso alla vita stessa (Maggiolini, 1994).

Nell’età adolescenziale l’insuccesso scolastico, come ad esempio una bocciatura, può rappresentare, a seconda dei processi di interpretazione e di attribuzione che si attivano, un incidente di percorso che non avrà ripercussioni neanche sulla vita scolastica oppure può costituire un fattore di alto rischio connesso al disagio di vivere la scuola come luogo di malessere dal quale allontanarsi.

Si può parlare di “marginalità scolastica” intesa come il risultato della combinazione di più variabili (fattori socio-culturali, fattori socio-economici, fattori personali) che spesso si influenzano e si aggravano a vicenda. Marginalità resa evidente da bocciature e abbandoni, che può restare sommersa sia pure rilevabile in alcune manifestazioni come l’autoesclusione dall’ambiente e la mancanza di rapporti positivi con i/le compagni/e e le/gli insegnanti, con tutti i rischi psicosociali che ne potrebbero derivare, per esempio, malessere generalizzato, comportamenti devianti, depressione. Il disagio può esprimersi in un insieme di comportamenti disfunzionali come la scarsa partecipazione, la disattenzione, il rifiuto, la carenza di spirito critico, che non permettono alle/agli studenti di vivere serenamente la vita scolastica, di apprendere con successo, di utilizzare il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali (Mancini, Gabrielli, 1998).

Quelli appena elencati possono essere considerati *fattori di rischio*.

Il concetto di rischio identifica la probabilità attesa di esiti negativi di sviluppo. Comprende fattori genetici, biologici, psicologici, ambientali e socio-economici associati con un aumento della probabilità di evoluzione disfunzionale. Possono costituire fattori di rischio condizioni e situazioni che si verificano durante il percorso di crescita e di vita quali: malattie (incluse quelle mentali), qualità della

relazione genitoriale, difficoltà a rapportarsi con i propri pari e con gli adulti, scarse capacità nella gestione dello stress. In proposito Rutter (1990) evidenzia la qualità processuale del rischio, rilevando che ciascuna variabile può agire, a seconda della situazione e delle sue caratteristiche, sia come fattore di rischio che come meccanismo protettivo. In altri termini, fattori di rischio e meccanismi protettivi comprendono variabili intra-individuali, familiari e sociali, che possono combinarsi in vario modo tra loro, assumendo valenza protettiva a seconda dei contesti e dei casi specifici.

Il concetto di rischio descrive solo una condizione di probabilità e per questo è bene tenere sempre presente la differenza tra rischio potenziale e rischio reale. Ad esempio uno dei fattori di rischio spesso utilizzati è quello socio-economico, ma non è certo che una bambina, un bambino provenienti da una famiglia povera debbano necessariamente sperimentare cure scarse, o che la situazione disagiata nella quale vivono perduri per tutta la loro infanzia. Senza una comprensione più approfondita del fattore di rischio specifico di quella bambina o di quel bambino non si può dire se è effettivamente andranno incontro a un cattivo adattamento (De Leo, Patrizi, 2002). In questo senso, è comprensibile quanto sia importante intervenire *prima* che si possa manifestare una situazione di disagio o di malessere conferendo ai protagonisti, i ragazzi e le ragazze, la capacità di essere autori e responsabili del proprio benessere (Boda, 2006) prendendo le distanze dai modelli deterministici che spiegano le problematiche adolescenziali in riferimento alle pulsioni sessuali e ai legami familiari stabilendo “un nesso causale rigido tra il passato, il presente e il futuro attraverso una predeterminata successione di stadi o fasi (Bonino, Cattelino, 2000, p. 124)” come se il presente fosse indissolubilmente legato al passato senza altre alternative.

Perseguire questa direzione significa attuare azioni di prevenzione atte a esplorare le competenze emotive, interattive e relazionali sui cui i ragazzi possono fare affidamento e *promuovere* quelle che necessitano di essere sviluppate.

Nella scuola tutto ciò sembrerebbe normale e evidente dal momento che è il luogo privilegiato per “esercitare” le relazioni, in particolare, con il gruppo dei pari. Il contatto con esso, infatti, diviene l’occasione per promuovere e sviluppare le competenze sociali.

Le *life skills*, secondo la definizione fornita dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), sono “abilità/capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana”.

Nel 1993 il Dipartimento di Salute Mentale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha confermato tali abilità psicosociali come quelle privilegiate per promuovere l'Educazione alla Salute nell'ambito scolastico (De Santi, Guarino, 2008).

Secondo il documento dell'OMS, le *life skills* possono essere declinate come segue :

– *Capacità di prendere decisioni (Decision making)*

Competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

– *Capacità di risolvere problemi (Problem solving)*

Competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.

– *Creatività*

Competenza che aiuta ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana; contribuisce sia alla capacità di prendere decisioni che alla capacità di risolvere problemi, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni.

– *Senso critico*

Abilità nell'analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute permettendo di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media.

– *Comunicazione efficace*

Consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa

esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.

– *Capacità di relazionarsi con gli altri*

Abilità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza permette anche di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo.

– *Autocoscienza*

Autoconsapevolezza o conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Abilità di comprensione dello stress. Prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.

– *Empatia*

Capacità di comprendere gli altri, di “mettersi nei loro panni”, anche in situazioni non familiari. Abilità di migliorare le relazioni sociali, l'accettazione e la comprensione degli altri.

– *Gestione delle emozioni*

Capacità di riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri. Abilità di provare emozioni intense, come rabbia e dolore. Consapevolezza di come le emozioni influenzano il comportamento e capacità di gestione delle stesse.

– *Gestione dello stress*

Competenza nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita. Capacità di rilassarsi e gestire le tensioni.

Le life skills così elencate possono essere distribuite in tre aree (Patrizi, Bussu, 2010; Bussu, 2011):

- *area sociale* che include le *skills* di comunicazione, assertività ed empatia (Boda, 2001);
- *area cognitiva* che include i processi decisionali, il pensiero critico, la capacità di problem solving);
- *area emotiva* che include la gestione dello stress.

Lo sviluppo di tali abilità può costituire fattore protettivo rispetto a comportamenti negativi e a rischio, soprattutto in occasione di eventi stressanti.

Le life skills, quali fattori protettivi, indicano l'insieme di competenze cognitive, relazionali, emotive, comunicative e sociali, che consentono di contenere l'effetto dei fattori di rischio, superando gli effetti negativi di alcune situazioni (Patrizi, 2009; Bussu, 2011).

Le life skills, quindi, possono essere apprese ed esercitate.

Il presupposto teorico è da ricondurre alla teoria social cognitiva di Albert Bandura che considera gli individui come soggetti attivi, capaci di auto-regolarsi e di riflettere su se stessi (Bandura, 1986; 1997). La capacità di esercitare delle forme di controllo sui processi di pensiero, sulle motivazioni, sulle azioni e sulle emozioni consente alle persone di non essere semplici "prodotti" del proprio ambiente, ma artefici attivi della propria esistenza, capaci di influenzarne la natura e il corso (Boda, Mosiello, 2005).

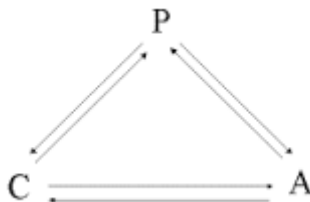
Fondamentale nella teoria social cognitiva è il concetto di *human agency* (agentività umana) che può essere definito come la capacità di agire attivamente nel contesto in cui si è inseriti, è la *facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà e di esercitare un potere causale* (Bandura, 1977, 2000; Caprara, Fonzi, 2000). La persona, quindi, svolge un *ruolo proattivo* padroneggiando attivamente gli eventi. In questo modo ognuno può determinare il corso della propria esistenza a patto che si senta in grado di influenzare gli eventi.

Bandura sottolinea il fatto che le azioni che ognuno di noi compie sono il risultato di un'interazione reciproca tra tre fattori: le caratteristiche personali, l'ambiente e la condotta (*determinismo triadico reciproco*). Ciò che pensa o desidera una persona causa il suo comportamento che, a sua volta, incide sull'ambiente. Parallelamente il luogo influenza i pensieri, le aspettative e il comportamento della persona e quest'ultimo si ripercuote sull'ambiente (Boda, Landi, 2005).

A questo proposito Bandura (1986) utilizza il termine *causazione* nel senso di dipendenza funzionale tra gli eventi. I fattori personali (gli eventi cognitivi, affettivi e biologici), il comportamento e l'ambiente operano come fattori causali che

interagiscono e si influenzano reciprocamente in modo bidirezionale (Bandura, 2000) come rappresentato nello schema seguente:

Figura x – Schema relativo alla causazione reciproca triadica. “C” rappresenta l’ambiente, “P” i fattori personali e “A” l’ambiente esterno.



Alla base dell’agentività vi è il concetto di *autoefficacia* percepita cioè la convinzione che le persone hanno di saper affrontare determinati compiti e situazioni. Il senso di autoefficacia non è innato, ma può essere influenzato dalle esperienze (Bandura, 1997; Caprara, 2001).

Bandura identifica quattro principali fonti di informazioni per la costruzione dell’auto-efficacia:

1. le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace, che hanno la funzione di indicatori di capacità: *esperienze di padronanza*;
2. le *esperienze vicarie* e di *modellamento* (cardine della teoria dell’apprendimento sociale), che modificano le convinzioni di efficacia attraverso la trasmissione di competenze e il confronto con le prestazioni ottenute dalle altre persone;
3. la *persuasione verbale* ed altri tipi di *influenza sociale*, che infondono e costituiscono la possibilità di possedere competenze da sperimentare;
4. gli *stati fisiologici ed affettivi*, in base ai quali le persone giudicano la loro forza, vulnerabilità, reattività al disfunzionamento.

Ogni mezzo di influenza sociale, cognitivo o affettivo può operare attraverso uno o più di questi canali di informazione e costruzione dell’efficacia. Ben si comprende l’importanza di progettare interventi nell’ambito scolastico che possano aiutare ragazze e ragazzi in un’ottica di autoefficacia.

In tal senso viene richiamato un concetto fondamentale che sottende i contenuti appena esposti: la *resilienza*.

Con questo termine si indica un alto rischio di esito negativo in situazioni stressanti. Si tratta di un processo che comprende due momenti essenziali: la resistenza contro la distruzione, cioè la capacità della persona di proteggere la propria integrità quando è sottoposta a forti pressioni; la capacità di ricomporre una prospettiva positiva nonostante (o proprio a partire da) le circostanze difficili.

In particolare, sono considerati facilitatori del processo di resilienza fattori intra-individuali quali le abilità di *coping* (dall'inglese *to cope* = affrontare, fronteggiare ecc.) e la competenza comportamentale, un buon livello di autostima, atteggiamenti emozionali positivi nei confronti della realtà, un locus of control interno e l'autoefficacia percepita (Bandura 1977; 1986; 1997). Rispetto a quest'ultimo fattore assume particolare valenza protettiva la possibilità per lo/la studente di sperimentarsi in modo efficace rispetto al contesto scolastico (Doll, Lyon, 1998), con riguardo all'esercizio delle abilità sociali e alla sperimentazione di situazioni relazionali positive, in alcuni casi alternative a quelle del contesto familiare. In questo senso la scuola può funzionare da supporto e “contrappeso” alle variabili di rischio, incidendo proprio sull'acquisizione e sul potenziamento di quelle competenze che costituiscono strumento di crescita (De Leo, Patrizi, 2002).

Negli ultimi decenni si è assistito sempre più al prevalere di un ribaltamento di prospettiva. Molti studi e ricerche, infatti, più che occuparsi di come “riparare” i danni causati da fattori negativi e situazioni problematiche, hanno spostato il focus dell'attenzione *al benessere e alla qualità della vita*.

Queste due dimensioni possono essere esplorate attraverso indicatori oggettivi come il reddito, lo stato di salute e lo status sociale. Questi elementi, tuttavia, non offrono una lettura delle risorse individuali come, ad esempio, il raggiungimento del successo rispetto a obiettivi professionali e personali prefissati.

Diversi studi (Diener, Suh, 1999; Diener et al. 2002, Lent, 2004; Lent, et. al., 2005; Lent, Brown, 2008) hanno dimostrato l'importanza di identificare e quantificare gli indicatori soggettivi e, soprattutto, la percezione soggettiva del benessere.

La base di questi studi è rappresentata da due prospettive relative a due diversi approcci teorici: la prospettiva *edonica* (Kahneman, Diener e Schwarz, 1999) e quella *eudaimonica* (Ryan e Deci, 2001).

La prima è centrata sul concetto di *benessere soggettivo* (SWB = subjective well-being; Diener, 2000) e si riferisce principalmente alla dimensione affettiva e alla soddisfazione di vita.

La seconda si focalizza sull'espressione di *benessere psicologico* (PWB = psychological well-being) riferendosi al concetto di autorealizzazione intesa come attualizzazione delle potenzialità, risorse e attitudini individuali, alla costruzione di significati e alla condivisione di obiettivi (Ryff, Keyes, 1995; Waterman, 1993).

Il termine *eudaimonia*, proveniente dal greco antico e tradotto con "divinità buona", riprende la concezione aristotelica per la quale il campo semantico del termine è molto ampio e implica un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo. In questa prospettiva la felicità individuale si realizza nell'ambito dello spazio sociale (Delle Fave, 2007). Si può sostenere che l'eudaimonia corrisponde ai bisogni individuali e collettivi uniti nell'idea del "bene comune" che ognuno ricerca attraverso la collaborazione reciproca orientata a costruire un progetto condiviso (Delle Fave e Massimini, 2005).

In questo senso il benessere non è da intendersi soltanto come sinonimo di piacere, ma come capacità umana di perseguire obiettivi significativi per il singolo e la società come, ad esempio, l'incremento dell'autonomia individuale, le competenze sociali e il ruolo delle relazioni interpersonali nella promozione del benessere individuale e della comunità.

Tra i principali studiosi che si sono occupati di benessere psicologico secondo la prospettiva eudaimonica si annoverano: Antonovsky (1987) che tra i primi ha esplorato le componenti psicologiche del benessere evidenziando anche gli eventi negativi della vita in quanto possono assumere significato e senso ai fini della promozione della salute; Ryan e Deci (2000) che hanno posto l'attenzione sull'importanza dell'autodeterminazione basata sui bisogni fondamentali di competenza, autonomia e relazione con gli altri; Park, Peterson e Seligman (2004) il cui lavoro si è focalizzato sulle risorse e sui punti di forza a livello psicologico individuale.

Anche se i concetti di benessere soggettivo (SWB) e di benessere psicologico (PWB) sono differenti esiste comunque una relazione.

A tal proposito Lent (2004) ha proposto una prospettiva teorica che unisce i due concetti di benessere sostenendo che “i processi eudaimonici servono come rotte chiave con cui le persone raggiungono e mantengono il benessere edonistico (Lent, Brown, 2008, p. 9, traduzione nostra)”.

Questo significa che le persone possono contribuire alla loro crescita, a organizzare e a rendere il senso della loro vita, e, quindi, sono in grado di migliorare il proprio benessere soggettivo impostando e procedendo, ad esempio, verso obiettivi personali e impegnandosi in attività “di valore”, interagendo con il proprio sistema di sostegno sociale.

Questa visione "scompatta" le tre componenti del benessere soggettivo, concettualizzando personalità e variabili affettive, positive e negative, come precursori della soddisfazione di vita. Questo spiega come il grado di soddisfazione di vita subisca influenze dalle esperienze che le persone vivono all'interno dei settori centrali della loro vita come, ad esempio, nel lavoro e nei percorsi formativi (Lent, 2004).

Da questo approccio è facilmente intuibile come negli ultimi anni sia cresciuto notevolmente l'interesse per la *qualità della vita*. Questo concetto è stato inizialmente utilizzato nell'ambito clinico in cui l'attenzione si focalizzava sulla salute mentale delle persone con disabilità intellettiva come una nozione sensibilizzante, un costrutto sociale, utile a pianificare, implementare e valutare i servizi e i supporti personalizzati (Shalock et al., 2005).

I continui cambiamenti della società nel campo economico, sociale, ambientale, politico hanno sollecitato riflessioni sul fatto che necessariamente essi abbiano un impatto sulla vita delle persone in generale e non soltanto su quelle disabili (Verdugo et al. 2005).

La qualità della vita è un costrutto multidimensionale, composto di fattori sia soggettivi che oggettivi (Nota, Soresi, 2003a). L'espressione “qualità della vita” può essere considerata un concetto ad ampio spettro che include un insieme di strutture e misure che interessano l'aspetto fisico, sociale ed emotivo dell'individuo (Gladis et al., 1999). Emergono, inoltre, nella teoria e nelle ricerche, vari fattori incidenti sul

livello della qualità della vita come la personalità e altri prettamente cognitivi come la percezione di controllo e l'autostima (Cummins, Nistico, 2002).

Felce e Perry (1995) affermano che sono i valori della persona a influenzare il livello di qualità della vita percepita e che possono giungere anche a cambiare la visione e l'interpretazione degli eventi e delle condizioni "reali" nella vita e nel successo scolastico e professionale.

Secondo Nota e Soresi (2003b) la valutazione della qualità della vita in ambito scolastico permette di identificare soggetti a rischio di insoddisfazione. Può inoltre fornire stimoli per procedere con ulteriori accertamenti diagnostici tesi all'analisi dei fattori correlati (alti livelli di indecisione, scarse convinzioni di efficacia, mancanza di supporti contestuali) e può dare una misura dell'efficacia degli interventi d'orientamento rivolti al miglioramento del livello di soddisfazione degli studenti.

Altro costrutto correlato al livello di percezione di qualità della vita è quello di *empowerment* che richiama la possibilità di esercitare un controllo sulle proprie risorse individuali e sociali, sul grado di partecipazione ad attività significative e all'utilizzo delle risorse per accrescere il proprio benessere e la propria salute. Anche altre caratteristiche come per esempio la creatività possono incidere sul livello di qualità della vita, per esempio Evans (2007) sostiene che le attività creative promuovono l'armonia e la coerenza nella relazione tra individuo e contesto, contrastando la noia e la depressione.

In particolare, alcuni studi hanno dimostrato che la qualità della vita e l'autoefficacia migliorano se vengono potenziati l'ottimismo e la speranza.

Gli *ottimisti* sono persone che si aspettano che accadano loro "cose buone" mentre i pessimisti si aspettano che capitino loro "cose brutte". La saggezza popolare ha da tempo dichiarato che questa differenza tra le persone è importante in molti, se non tutti, gli aspetti della vita. Questa credenza popolare ha ricevuto molto sostegno nella ricerca contemporanea.

Ottimisti e pessimisti si differenziano in diversi modi che hanno un grande impatto sulla loro vita. Essi differiscono nel modo in cui affrontano i problemi e fanno fronte alle avversità.

Gli approcci scientifici ai costrutti di ottimismo e pessimismo poggiano sulle aspettative delle persone per il proprio futuro.

L'ottimismo, quindi, permette di affrontare qualsiasi situazione in modo costruttivo, attivando strategie efficaci che possano adattare il proprio comportamento alle aspettative di risultato e all'obiettivo da perseguire (Carver, Scheier, 2002).

L'ottimismo o il pessimismo, inoltre, si riferiscono al modo in cui si spiegano le cause e le implicazioni degli eventi in termini di internalità, stabilità e globalità (Seligman, 2005). Uno stesso evento negativo, come un voto scolastico insufficiente, può essere giustificato in modo differente da un bambino pessimista o ottimista: il primo ad esempio potrà dirsi "Sono uno stupido! Non so fare niente", il secondo potrà dirsi "In questo compito non sono andato bene; dovrò studiare di più per recuperare". In tal senso, un/a bambino/a ottimista tende a considerare il successo come frutto delle sue azioni, al contrario, quello pessimista percepisce l'insuccesso come un elemento costante della sua vita e lo attribuisce alle sue incapacità, ai suoi limiti e difetti (Seligman, 2009).

Snyder (2000) definisce la *speranza* come la motivazione che si nutre nei confronti della possibilità di conseguire determinati risultati e obiettivi. Con questa definizione, l'autore suggerisce che la speranza si riferisce agli obiettivi che le bambine e i bambini si pongono, a come utilizzano le strategie e al modo in cui si motivano per perseguire ciò che per loro è particolarmente importante (Robert *et al.*, 2002).

Come l'ottimismo, anche la speranza è associata a molti indicatori di adattamento psico-sociale: è in relazione infatti a percezioni più positive relativamente al futuro, a maggiori livelli di autostima e ottimismo, e minori livelli di pessimismo (Robert *et al.*, 2002; Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder, Adams, 2000).

Sul piano sociale, la speranza si associa a una maggiore capacità a perseguire obiettivi sociali e relazionali. Le bambine e i bambini più speranzosi attribuiscono maggiore rilevanza a obiettivi come stabilire buone relazioni di amicizia e danno importanza al fatto che per avere buone relazioni bisogna impegnarsi.

La speranza si associa infine a maggior successo scolastico e a maggiori livelli di adattamento al contesto scolastico. Bambine e bambini speranzosi si caratterizzano per una maggiore motivazione a raggiungere obiettivi, a un'elevata prestazione scolastica e a una maggiore soddisfazione derivante dalla formazione.

Nel complesso, gli studi sopra descritti mettono in evidenza la centralità dell'ottimismo e della speranza nello sviluppo fisico, psicologico e sociale di bambine, bambini e adolescenti della società della conoscenza. Queste due dimensioni possono sicuramente aiutarli a prepararsi meglio a gestire una realtà complessa come la nostra.

L'ottimismo e la speranza possono creare migliori condizioni affinché essi si diano più da fare in presenza di situazioni difficili, momenti di crisi, difficoltà (a scuola, in famiglia, con i pari ecc.), investano maggiormente in termini di messa a punto di progetti, manifestino maggiore perseveranza, curiosino ed esplorino di più, e siano maggiormente attenti e sensibili nei confronti degli altri (Ginevra, Carraro, Zicari, 2013).

Per comprendere meglio l'applicazione dei costrutti di qualità della vita, ottimismo e speranza si rimanda al paragrafo 5.1.1. in cui vengono descritti i questionari che fungono da sfondo a questo lavoro di ricerca.

In ambito internazionale, durante i primi anni di applicazione, i programmi sulle life skills sono stati focalizzati sulla prevenzione e la settorialità. Le tematiche ricorrenti erano, ad esempio: la prevenzione dell'abuso di droghe e alcool (Botvin et al., 1980, 1984; Pentz, 1983), la prevenzione delle gravidanze precoci (Zabin et al., 1986; Schinke, 1984), la prevenzione del bullismo (Olweus, 1990) e dell'HIV (WHO/GPA, 1994).

In seguito la direzione dei programmi ha assunto caratteristiche più generali assecondando le esigenze dei diversi sistemi educativi.

Diverse, infatti, sono state le esperienze realizzate con l'obiettivo di educare bambini e adolescenti alle life skills come abilità generali per la vita quotidiana. Passaggio, questo, che ha rappresentato una svolta significativa per il percorso intrapreso a livello internazionale dimostrando l'efficacia dell'approccio per la prevenzione primaria (Errecart et al., 1991; Perry, Kelder, 1992; Caplan et al. 1992).

Un esempio è costituito dal programma inglese *Skill for Life* di TACADE (1990), un'organizzazione senza scopo di lucro che lavora, a livello locale, nazionale e internazionale, per promuovere la salute e il benessere di bambini e di giovani secondo un approccio sistemico e costruzionista nel rispetto delle culture locali.

Modello rivisitato da Bertini, Braibanti e Gagliardi (2006) nell'ambito scolastico e da Braibanti, Benaglio e Servidati (2008) nel settore della formazione professionale all'interno della sperimentazione italiana all'inizio degli anni Duemila.

“La proposta del progetto SKILLS FOR LIFE nasce dal concetto educativo, largamente condiviso nel contesto italiano e internazionale, che il compito fondamentale della scuola è quello di favorire lo sviluppo individuale e sociale degli studenti. Tutte le strategie, le tecniche, il materiale del progetto sono finalizzati a far sì che nella scuola gli studenti possano apprendere a sviluppare le competenze individuali e sociali. La premessa teorica, alla base del Progetto SKILLS FOR LIFE, è che l'obiettivo di favorire lo sviluppo individuale e sociale degli studenti si può raggiungere in una visione integrata e sistemica della scuola. La realizzazione di questo

Obiettivo, avviene nella misura in cui:

- tutte le componenti del sistema scolastico (studenti, insegnanti, organizzazione scolastica, famiglia, comunità) sono direttamente coinvolte nel processo stesso;
- ogni azione curricolare o extracurricolare della scuola tiene come punto di riferimento generale e si confronta con l'obiettivo di fondo cioè lo sviluppo individuale e sociale dello studente (Martullo, 2003, p. 14)”.

In altri termini, questo nuovo paradigma di promozione della salute persegue l'obiettivo di sollecitare le *competenze per la vita* affinché si attuino percorsi di miglioramento e di adattamento individuale e collettivo in tutti i contesti di vita, di sviluppo, di relazione e di apprendimento dove l'intersecarsi di aspetti cognitivi e dimensione psicosociale dello sviluppo è emerso con maggiore evidenza con l'attuazione dell'autonomia della scuola e il varo delle riforme dei cicli.

Secondo Bertini et al. (a cura di, 2006) si possono, pertanto, riassumere i punti di forza della Life Skills Education come segue:

- 1) attori della vita scolastica come “agenti di cambiamento”;
- 2) fisionomia processuale e ricorsiva del cambiamento;
- 3) flessibilità dei “materiali didattici”
- 4) piena integrabilità della LSE all'interno della didattica.

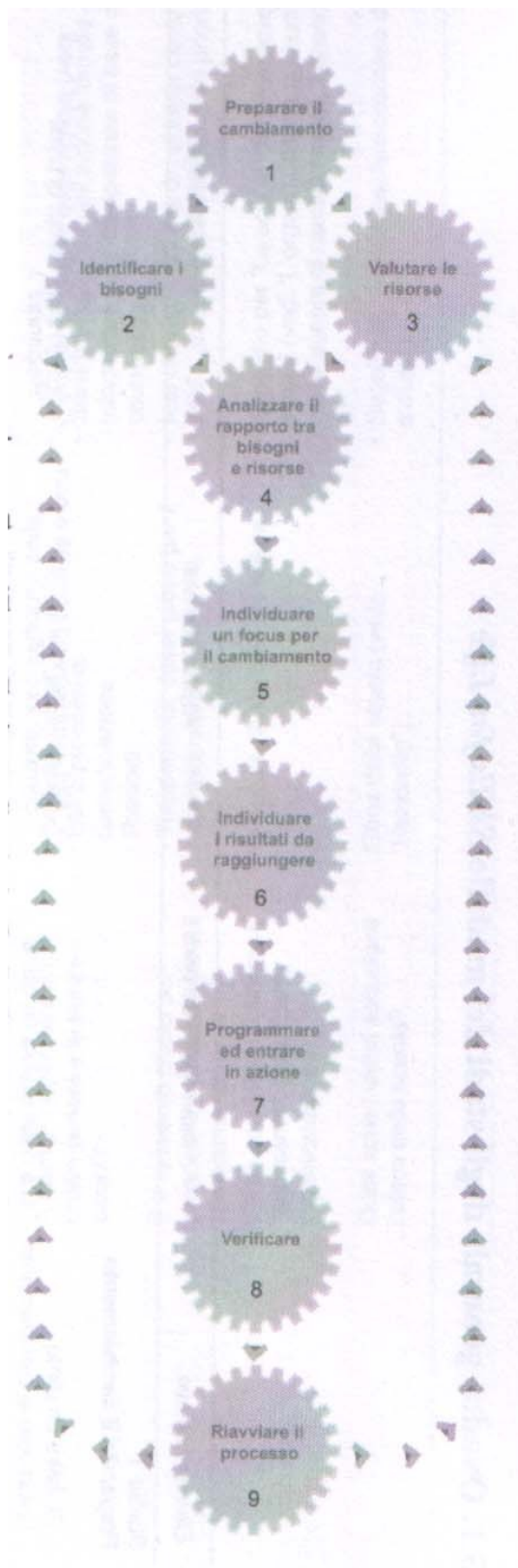
In sostanza, la LSE coinvolge tutte le componenti del sistema non solo con l'obiettivo di

favorire l'apprendimento e lo sviluppo individuale e sociale degli studenti bensì di far crescere ogni attore del sistema con la propria competenza e responsabilità.

Di seguito si riporta il modello delle Skills for Life. Esso, attraverso la simbologia degli ingranaggi, propone una modalità processuale e ricorsiva articolata in varie fasi:

- 1.preparazione al cambiamento;
- 2.identificazione dei bisogni;
- 3.valutazione delle risorse;
- 4.analisi del rapporto tra bisogni e risorse;
- 5.individuazione di un focus per il cambiamento;
- 6.identificazione dei risultati concreti da raggiungere;
- 7.pianificazione e implementazione;
- 8.verifica;
- 9.riprogrammazione

Figura x – Il modello di sviluppo *Skills for Life* tratto da M. Bertini, P. Braibanti, M.P. Gagliardi (2006) (a cura di), Il modello “Skills for Life” 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola, Franco Angeli, Milano, p. 59



Da questa impostazione ben si comprende come la dimensione interpersonale dei processi di apprendimento sia insita nel mandato della scuola che, allo stesso tempo, è luogo di istruzione e socializzazione nel quale giocano un ruolo fondamentale le relazioni con gli adulti e con il gruppo dei pari (Boda, 2001; 2006).

Proprio per la tipologia delle relazioni che si instaurano nei contesti educativi e formativi (e non solo) tra le metodologie già sperimentate e accreditate per potenziare le life skills vi è la *peer education*.

L'espressione è resa in italiano come "educazione tra pari" riferendosi a una strategia formativa la cui prerogativa consiste nel creare percorsi educativi destinati a coetanei che, all'interno di essi, assumono un ruolo attivo.

La peer education è una strategia educativa che si fonda su un modello di comunicazione orizzontale. Essa riguarda soggetti che possono essere accomunati da variabili come l'età, lo status, l'appartenenza a un medesimo contesto socio-culturale o gruppo, la condivisione di esperienze. Questa metodologia può rappresentare una valida e interessante alternativa al modello tradizionale di insegnamento, centrato su di una modalità comunicativa di tipo verticale che vede il docente come animatore del processo didattico (Franzese, 2009).

A differenza delle prime esperienze di *tutoring*, in cui ragazzi più grandi sostenevano i più piccoli e deboli nei processi di apprendimento (Topping, 1988), l'educazione tra pari persegue la finalità di potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento attraverso la collaborazione e lo scambio reciproco tipico del gruppo.

Il compito fondamentale della scuola, infatti, è quello di favorire lo sviluppo della persona, la sua autoconsapevolezza e tutte le competenze necessarie per imparare in ogni occasione e in ogni tempo secondo la logica del long life learning.

In questo modo la scuola, come luogo in cui si realizzano il successo e la frustrazione, il benessere e il disagio, non deve focalizzarsi soltanto sull'insegnamento, ma anche sull'ascolto, sul sostegno e sulla promozione delle persone. Due piani che per anni la scuola ha vissuto come differenti e persino inconciliabili, come se i processi di apprendimento avvenissero a prescindere dagli stati d'animo degli studenti, dal loro senso di autoefficacia, dalle relazioni interpersonali, dalle problematiche vissute da ciascuno (Boda, 2001).

Gli elementi distintivi della peer education rendono questa strategia particolarmente adatta alla prevenzione dei comportamenti a rischio in una prospettiva di *promozione* favorendo la graduale responsabilizzazione delle ragazze e dei ragazzi permettendo loro di diventare consapevoli delle proprie potenzialità sia come singoli che come gruppo.

In tal modo l'obiettivo non è soltanto la promozione del cambiamento degli stili di vita individuali, nel caso dei comportamenti a rischio, bensì il potenziamento della motivazione al cambiamento.

Questo aspetto diviene fondamentale nell'ambito scolastico dove si uniscono, da una parte, la partecipazione attiva e il protagonismo degli studenti e, dall'altro, le competenze dei docenti, connubio indispensabile per il raggiungimento del successo formativo (D'Angiò, Recco, Cinquegrana, 2006).

Il documento della WHO 1994, *Life skills education for children and adolescents in schools*, prevede una sezione in cui propone una metodologia di tipo attivo ed esperienziale.

L'apprendimento è il costrutto fondamentale per progettare e realizzare in modo efficace un intervento formativo. A tal fine è necessario sapere come si acquisiscono contenuti, informazioni, capacità e comportamenti.

In molti casi ancora oggi nella scuola si abbraccia una prospettiva tradizionale in cui il processo di apprendimento è incentrato sulla trasmissione passiva dei saperi in cui le conoscenze, astratte e decontestualizzate secondo una suddivisione tra teoria e pratica (Zucchermaglio, 2000), vengono trasferite dal docente allo studente. Inoltre, nonostante il proliferare di attività di gruppo, prevale la logica secondo la quale l'apprendimento, e di conseguenza la valutazione, è individuale. I docenti, pertanto, sono gli esperti della o delle materie insegnate, detentori del sapere che deve "riempire" le teste (Morin, 2000). Agli studenti, di conseguenza, vengono richieste capacità di comprensione e memorizzazione (Boda, 2005).

Se questa tipologia di insegnamento è ritenuto superato per gli apprendimenti di tipo strettamente cognitivo, a maggior ragione sarà inappropriato per insegnare o potenziare le competenze sociali (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004). Numerosi sono gli esempi che si possono annoverare riguardanti test di verifica sulle

competenze logico-matematiche in cui le risposte fornite a scuola sono diverse da quelle date in contesti extrascolastici come se la realtà scolastica e la vita pratica fossero due mondi separati e non comunicanti.

Alcuni studi condotti in Brasile hanno dimostrato l'elevata competenza aritmetica di alcuni bambini, che vivevano nelle strade vendendo arance, in grado di risolvere operazioni complesse. Il loro comportamento "aritmetico" a scuola, al contrario, non mostrava buoni risultati perché la scuola tendeva a non valorizzare le capacità logiche acquisite al di fuori del contesto formativo (Boda, 2005).

D'altro canto è stata dimostrata l'efficacia di metodologie attive all'interno dei contesti formativi tant'è che l'OMS ne descrive in particolare due: il brainstorming e il role playing.

Il *brainstorming*, termine inglese tradotto letteralmente come "tempesta di cervelli", è un'espressione ormai entrata nell'uso comune per indicare una modalità di lavoro di gruppo in cui viene sfruttato il gioco creativo dell'associazione di idee: l'obiettivo è fare emergere il maggior numero possibile di alternative o proposte al tema proposto.

Ogni persona del gruppo viene invitata a produrre in modo creativo le idee in modo veloce e sintetico in una sessione di lavoro: ogni pensiero è registrato su un cartellone o su una lavagna dal conduttore e poi discusso all'interno del gruppo. Soltanto in un secondo tempo viene eseguita una cernita qualitativa delle idee riflettendo su quanto emerso nella prima parte del lavoro.

Per perseguire la finalità del lavoro è importante seguire delle regole basilari:

- non deve essere avanzata nessuna critica al lavoro degli altri;
- sono ben accolti i capovolgimenti di idea;
- occorre produrre una certa quantità di concetti e idee;
- si può perfezionare ogni idea.

Anche la tecnica del *role playing* è nota e diffusa nei contesti formativi. I partecipanti vengono invitati a impersonare un ruolo in una situazione, proposta dal conduttore o dal gruppo, come se fossero attori mentre altri fungono da osservatori.

Dapprima si riflette sulla traccia da interpretare poi viene eseguita la performance, infine, si discute di quanto accaduto: le difficoltà incontrate, le considerazioni

emerse, le emozioni sentite permettendo di rivivere in “laboratorio” delle situazioni che si sono verificate o che possono verificarsi offrendo l’opportunità di riflettere sul proprio vissuto e quello degli altri (Marmocchi, Dall’Aglia, Zannini, 2004).

Oltre a quelle appena esposte esistono altre metodologie che mirano a un apprendimento attivo che faciliti la partecipazione di bambini e adolescenti.

In particolare, l’*action learning* coniuga il momento dell’apprendimento con l’azione perseguendo l’obiettivo di “trasformare l’azione educativa in azione sociale (Talamo, 2003, p.15)”.

Questo aspetto richiama il concetto di cooperazione ossia la disponibilità a lavorare insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Il *cooperative learning* mette in evidenza l’aspetto collaborativo e attivo del gruppo finalizzato all’apprendimento. Questo non significa che sia sufficiente dividere la classe (o l’insieme dei partecipanti) in piccoli gruppi. Specifiche sono, infatti, le caratteristiche di questa metodologia: interdipendenza positiva, leadership condivisa, interazione diretta, uso delle competenze sociali per agire nel piccolo gruppo, valutazione individuale e di gruppo. Caratteristiche che sono enfatizzate nelle varie declinazioni della metodologia:

- *learning together* (Johnson, Johnson, 1987): consiste nel far lavorare gli studenti in gruppi da 2 a 6, condividendo le risorse e aiutandosi reciprocamente. La forma dell’interazione del gruppo è decisa dall’insegnante. Gli studenti ricevono lodi e riconoscimenti se il lavoro viene svolto in modo soddisfacente;
- *student team learning* (Slavin, 1986): pone l’accento sul sistema di incentivazione e valutazione, di responsabilità individuale, aiuto reciproco e pari opportunità di successo attraverso l’elargizione di incentivi e ricompense il cui conseguimento stimola il gruppo all’impegno e all’aiuto vicendevoli;
- *group investigation* (Sharan, Sharan, 1992): la ricerca di gruppo è un metodo di strutturazione della classe in base al quale gli studenti lavorano in collaborazione a piccoli gruppi per esaminare, sperimentare e comprendere i propri argomenti di studio. Questo metodo mira a sollecitare qualsiasi aspetto connesso a quelle abilità ed esperienze che per lo studente si rivelano importanti ai fini del processo di apprendimento, non solamente a scopo sociale o cognitivo;

- *structural approach* (Kagan, 1994): è basato sull'uso di strutture ossia di diversi modi di organizzare l'interazione degli studenti in classe. La definizione e l'analisi delle strutture permettono una progettazione sistematica delle lezioni attraverso l'apprendimento cooperativo;
- *complex instruction* (Cohen, 1984): controlla l'effetto di status dei membri del gruppo perché questi possano svolgere il compito collaborativo in maniera efficace. Lo status, infatti, non è solo un problema di disuguaglianze sociali o di classificazioni interne al gruppo, esso è anche origine e causa di differenze di apprendimento: gli studenti di status più elevato parlano e intervengono più frequentemente e quindi imparano di più rispetto a quelli di status meno elevato che finiscono per rimanere passivi.

Diverse, quindi, possono essere le possibilità metodologiche di intervento in un gruppo, sta ai docenti promuovere le condizioni affinché si raggiungano gli obiettivi prefissati.

Per la finalità che il lavoro di ricerca ha inteso perseguire, ossia la promozione del benessere nella scuola, lo sguardo in prospettiva è stato rivolto alle *restorative schools* inglesi della città di Hull, primo esempio di città che ha organizzato tutti i servizi in chiave ripartivo-promozionale.

Le *restorative schools* (scuole riparative) utilizzano le *restorative practices* (pratiche riparative), espressione che sta a indicare un insieme di strategie finalizzate alla creazione del senso di comunità promuovendo il benessere individuale e collettivo (Hopkins, 2007).

Le *restorative practices* discendono dal modello di *restorative justice* (giustizia riparativa) la cui paternità è attribuita a Zehr (1990).

La caratteristica peculiare di questo paradigma consiste in un cambiamento di prospettiva rispetto alla giustizia retributiva che ha sempre regnato nel mondo occidentale

Da diversi anni, infatti, è stato avviato un processo di riconoscimento dei limiti e dei fallimenti del sistema giudiziario e penale occidentale. Le vittime, i trasgressori e i membri della comunità spesso hanno la sensazione che la giustizia non soddisfi

adeguatamente le loro esigenze. Allo stesso modo anche i professionisti della giustizia, giudici, avvocati, procuratori, il personale penitenziario, spesso esprimono un senso di frustrazione tant'è che molti ritengono che il processo di giustizia renda più profonde le "ferite sociali" e i conflitti piuttosto che contribuire alla loro guarigione verso un'idea di pace.

La giustizia riparativa, quindi, si configura come un tentativo di affrontare alcune di queste esigenze e limitazioni.

Dal 1970 una varietà di programmi e approcci riparativi sono emersi in numerose comunità in diversi Paesi di tutto il mondo. Spesso questi sono offerti come scelte all'interno o accanto al sistema giuridico vigente. Un grande esempio in questa direzione è rappresentato dalla Nuova Zelanda che, a partire dal 1989, ha fatto della giustizia riparativa il fulcro del suo sistema di giustizia minorile mostrando un segno di speranza verso il futuro (Zehr, 2002).

Questo tipo di approcci e pratiche si stanno diffondendo anche al di là del sistema di giustizia penale, come nelle scuole, nei posti di lavoro e perfino nelle istituzioni religiose.

Alcuni sostengono che lavorare con queste pratiche come i "cerchi" costituisca un modo di curare e costruire la comunità lavorando attraverso la relazione tra le persone per risolvere, prevenire e trasformare i conflitti, in senso lato, dando vita a un luogo di comune condivisione (Boyes-Watson, 2008).

Kay Pranis, un'importante teorica sostenitrice della giustizia riparativa, chiama cerchi una forma di democrazia partecipativa che si muove aldilà della regola della semplice maggioranza (Zehr, 2002, Pranis 2005).

I *Circle* erano emersi inizialmente in Canada dove il giudice Barry Stuart emise una sentenza in cui la corte lavorò "in cerchio" con il *peace circle* (cerchio della pace).

Oggi i cerchi vengono utilizzati per vari scopi. Oltre che nei processi penali, ci sono varie tipologie di pratiche legate all'uso dei cerchi compresi quelli designati come forme di dialogo comunitario.

Quando i partecipanti si dispongono in cerchio si passano un *talking peace* (alla lettera "pace parlante") ossia un oggetto "testimone" per assicurare che ogni persona parli, una alla volta, nell'ordine in cui ciascuna è seduta. Si tratta di "potere di parola"

che viene conferito inizialmente da un facilitatore e che viene acquisito da tutti paritariamente al passare del *talking peace*.

Questa modalità potrebbe far venire in mente i circle time “tradizionali” quelli che anche nelle scuole vengono praticati in varie occasioni. A differenza di questi in cui è il “conduttore” a gestire le dinamiche, nel peace circle o meglio nel *talking circle* non esistono ruoli gerarchici, ma ognuno ha la stessa valenza e lo stesso “peso specifico”.

Nel *circle time*, praticato nelle scuole, la gestione del potere avviene da parte del docente che decide le tematiche, indirizza i dialoghi, interviene anche quando parlano altri.

Nei *peace circle*, al contrario, esiste una cerimonialità secondo fasi prestabilite (Boyes-Watson, Pranis, 2015) :

- sedersi in cerchio senza tavoli;
- consapevolezza del momento;
- cerimonia di apertura,
- talking piece;
- identificazione dei valori;
- generare delle linee guida sulla base dei valori condivisi;
- domande guida per favorire il dialogo;
- accordo se il cerchio ha l’obiettivo di decidere qualcosa;
- cerimonia di chiusura.

Con questa modalità il talking circle si presenta come la strategia migliore e adatta ai contesti scolastici superando pratiche consolidate come il circle time e ben integrando gli aspetti didattici e relazionali.

4.3 Il caso studio: l’Istituto Comprensivo di Li Punti (SS)

L’Istituto comprensivo “Li Punti”¹⁰ è nato il 1° settembre 2012 a seguito della deliberazione n. 7/4 del 16/2/2012 della Regione Autonoma della Sardegna relativa al

¹⁰ L’Istituto non ha una denominazione propria per cui nei Bollettini ministeriali viene indicato

piano di dimensionamento scolastico secondo i parametri dettati dalla L.111 del 15.7.2011 contribuendo a modificare la geografia delle scuole sassaresi a causa dell'altalenante numero di iscritti. Secondo la normativa vigente, infatti, un'autonomia scolastica, per essere considerata tale, deve comprendere almeno 600 studenti che si riducono a 400 nei comuni di montagna. Inoltre, i dettami legislativi incentivano la nascita degli istituti comprensivi nella prospettiva di costruzione di un curriculum verticale che, partendo dalla scuola dell'infanzia accompagni le/gli studenti verso la conclusione del primo ciclo di istruzione con il conseguimento della licenza media.

Nel caso del quartiere di Li Punti le scuole, inglobate nella nuova istituzione scolastica, sono la Scuola Media n.11, la scuola dell'Infanzia e la scuola primaria appartenenti al VII Circolo Didattico di Li Punti con una distribuzione attuale di circa 800 alunni nei plessi come di seguito indicato:

- 2 plessi di scuola dell'infanzia in Via Camboni e in Via Era
- 1 plesso di scuola primaria in Via Era
- 2 plessi di scuola secondaria di 1° grado in Via Onida a Li Punti e in Via Simula a San Giovanni.

Per cogliere la complessità organizzativa della scuola vengono di seguito presentati i plessi che la compongono. Le informazioni, oltre che rilevate personalmente, sono state estrapolate dal Piano dell'Offerta Formativa della scuola.

SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'Infanzia dell'Istituto si compone di due plessi dislocati a Li Punti: vi frequentano bambini di famiglie che abitano nel quartiere e nelle campagne adiacenti. Nel plesso di Via Camboni vi sono 7 sezioni funzionanti a tempo normale con servizio mensa, una grande aula polifunzionale, un laboratorio d'informatica, una capiente sala mensa, un ripostiglio, una bidelleria. Le aule sono provviste di un'uscita di sicurezza dalla quale si accede ad uno spazio esterno circondato da un piccolo giardino. La scuola è dotata di uno spazio attrezzato per i giochi all'aperto e di un grande parcheggio. La scuola di Via Era si trova di fronte alla Scuola Primaria; vi lavorano 3 sezioni a tempo ridotto. La scuola è dotata di un ampio cortile antistante l'ingresso e un ampio atrio polifunzionale.

Figura x – La scuola di Via Era



Figura x – La scuola Via Camboni



SCUOLA PRIMARIA

La scuola primaria si compone di un unico grande plesso sito al centro della frazione di Li Punti; vi frequentano bambini che abitano nel quartiere e nelle campagne adiacenti.

Circondato da un ampio giardino il caseggiato, piuttosto grande, è un prefabbricato risalente al 1993; ospita 25 aule tutte dotate di Lavagne Interattive. I lati dell'edificio costeggiano 3 vie: Via Era, l'ingresso principale, e le uscite laterali di Via Bruno e di Via Crovetti. L'aula magna, della capienza di circa 150 posti, accoglie le riunioni del collegio docenti e le attività di formazione e laboratori ali. Nello stabile, inoltre, sono presenti: una biblioteca, per bambini e docenti, dotata di postazioni informatiche, una piccola aula per le attività di sostegno, 2 piccoli laboratori per la Musica e la Storia, 2 spazi mensa per le 10 classi a tempo pieno, 1 palestra piuttosto grande e abbastanza attrezzata e un campetto esterno per l'attività motoria.

Nell'edificio hanno sede anche la dirigenza e gli uffici di segreteria dell'Istituto.

Figura x – La scuola primaria in Via Era



SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

La scuola secondaria del nostro Istituto si compone di due caseggiati: la sede principale in Via Onida a Li Punti e il caseggiato situato nella borgata di “San Giovanni”. Alla prima afferiscono tutti gli alunni che abitano a Li Punti o nelle borgate vicine come, ad esempio, Bancali, Caniga, Viziliu, ecc., mentre nella sede di San Giovanni confluiscono gli alunni che abitano nelle borgate di Ottava, Villa Gorizia e San Giovanni.

PLESSO VIA ONIDA-LI PUNTI

Si tratta di un caseggiato di recente costruzione, molto colorato esteso su un piano rialzato rispetto al livello stradale. E' circondato, all'esterno, da un grande spazio verde incolto mentre all'interno vi è un giardino sul quale si affacciano le aule e il laboratorio d'informatica. Vi sono 16 aule, tutte dotate di Lavagne Interattive, una sala informatica, l'aula riunioni, una biblioteca, l'aula per le scienze, un archivio; l'ufficio della Vice Preside.

Negli spazi esterni si trovano un campetto di erba sintetica per calcio a 5 e, di fronte, la palestra, consegnata alla scuola nell'aprile 2011.

Figura x – La scuola secondaria di Via Onida



PLESSO SAN GIOVANNI

La scuola di San Giovanni, in Via Simula, è un caseggiato a due piani più un sottopiano. E' ubicata nell'omonima borgata, in prossimità della chiesa, ha un bacino d'utenza che comprende la frazione di Ottava e le zone dell'agro di Truncu Reale, Villa Gorizia, Viziliu e Pian di Sorres.

Al primo piano vi sono 4 aule, la sala professori e i servizi. E' dotata di ascensore per spostarsi da un piano all'altro; al secondo vi è l'aula di Informatica e il laboratorio musicale. Nel sottopiano vi è l'aula per il sostegno e il bagno per disabili. Non vi è una palestra.

Figura x – La scuola secondaria di Via Simula



4.2.1. Il contesto socio-economico

Per quanto il lavoro di ricerca sia impostato *sulle e con le* persone, il contesto in cui la scuola è ubicata racconta lo stile di vita della comunità che la frequenta, la sua cultura, il suo senso civico. Si è ritenuto opportuno, pertanto, evidenziare alcuni dati utili a produrre una lettura in tal senso.

Popolazione

Come già anticipato nella descrizione dei plessi, l'Istituto Comprensivo accoglie bambini e ragazzi provenienti da un vasto territorio che comprende le borgate di Li Punti, San Giovanni e Ottava, e le zone dell'agro di Pian de Sorres, Villa Gorizia, Viziliu e Truncu Reale. Nel bacino di riferimento, secondo i dati circoscrizionali al 31 dicembre 2012, risultano residenti 33.090 abitanti che costituiscono il 25,71% dell'intera popolazione della città di Sassari, stimata in 128.696 unità all'ultimo censimento.

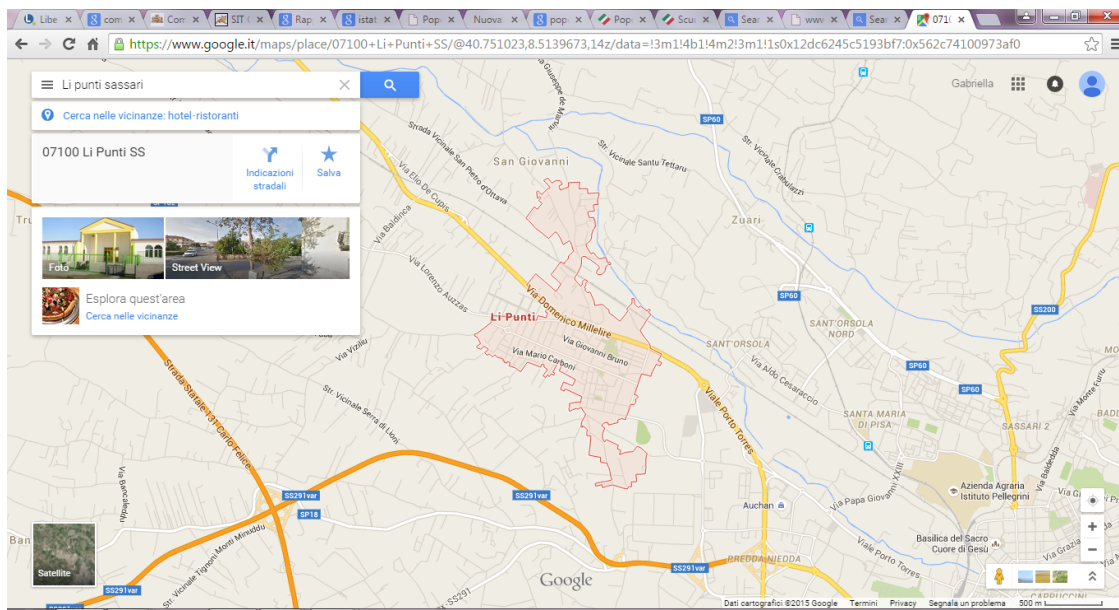
Il toponimo "Li Punti", che tradotto dal dialetto locale significa "ponte", sarebbe dovuto, secondo la tradizione popolare, alle arcate dell'acquedotto romano i cui resti si trovano nell'abitato poiché serviva la città di Turrus Libissonis (l'attuale Porto Torres).

La frazione ha iniziato la propria espansione negli anni Quaranta diventando, attualmente, una delle frazioni più popolate della città.

Dagli anni Novanta fino al periodo precedente la crisi economica, le borgate che gravitano intorno all'Istituto, hanno subito gli effetti di un mercato immobiliare che ha indirizzato l'espansione edilizia verso le zone periferiche sia per i costi relativamente più contenuti rispetto al centro città sia per gli spazi che consentono un'edificazione più a "misura di persona". Si è quindi assistito ad uno sviluppo edilizio intenso e a un'urbanizzazione disordinata nel territorio, un tempo ricco di oliveti rigogliosi destinati a produzione non soltanto familiare.

Li Punti, situata a nord-ovest di Sassari, seppur distante dal centro cittadino circa 5 km., è ben integrata nell'agglomerato urbano attraverso la zona industriale denominata Predda Niedda (Brigaglia, Tola, 2006).

Figura 2 - La posizione del quartiere di Li Punti, evidenziata con bordi rossi, tratta da Google maps



La densità della popolazione è pari a 235,7 abitanti per Km² per l'intero territorio comunale, ma con valori pari a 4083 nel centro abitato di Sassari e di 4831 a Li Punti (Comune di Sassari, 2012).

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

Figura 3 - La densità della popolazione sul territorio comunale¹¹

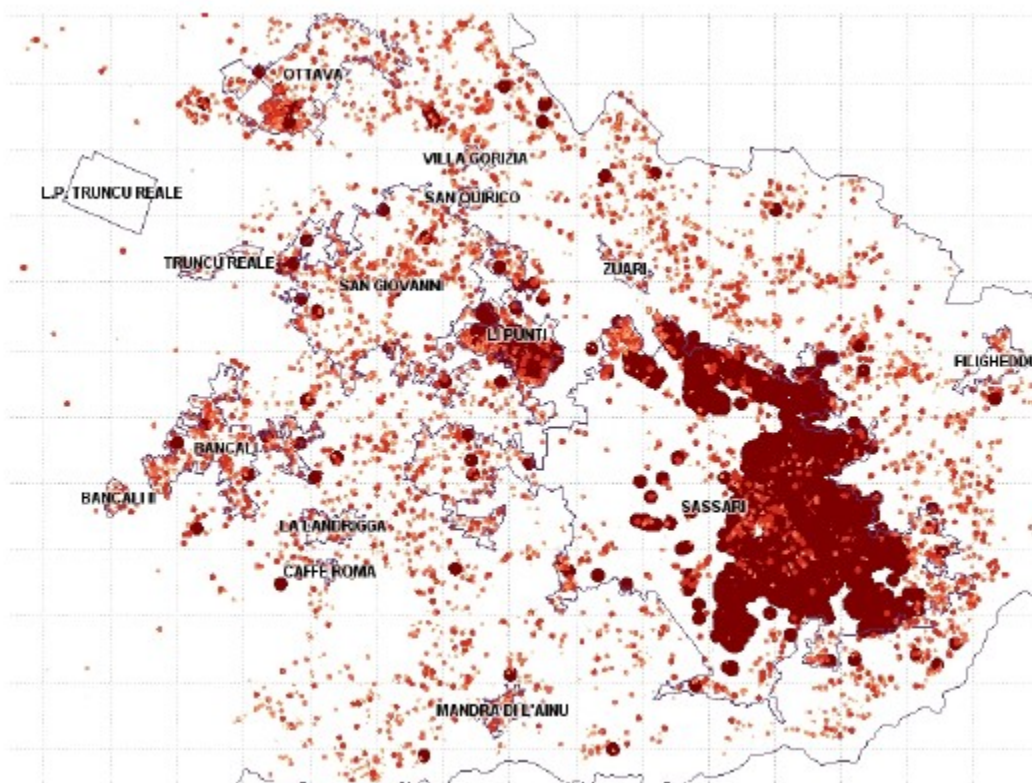
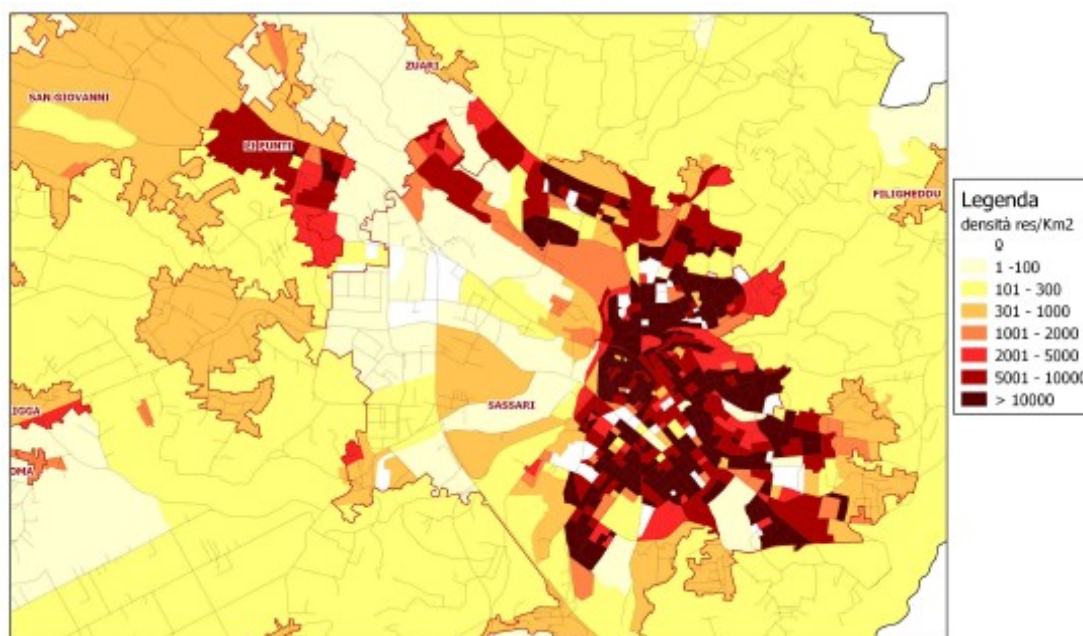


Figura 4 - La densità della popolazione nel Comune di Sassari¹²



¹¹ Fonte: Comune di Sassari

¹² Idem

A Li Punti sono presenti numerosi esercizi commerciali e strutture socio-sanitarie (Chiesa parrocchiale, Uffici della Circoscrizione, Vigili Urbani, poliambulatorio, farmacia, banche) e culturali (sezione della Biblioteca comunale, ludoteca, Centro di Conservazione e Restauro dei Beni Culturali e associazioni varie).

Nonostante la presenza di numerosi esercizi commerciali e servizi non si può trascurare il fatto che diversi tra questi abbiano dovuto cessare l'attività per effetto della crisi degli ultimi anni.

La *situazione occupazionale* nel Comune di Sassari non è sicuramente delle migliori come dimostrano i dati rilevati dall'Agenzia regionale per il lavoro¹³:

Tabella 3 - Lavoratori avviati nel 2013 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	120	10	130	0	67	11	78	208
B-C. Estraz. Min. e Industria	1	368	129	498	4	51	37	92	590
D-E. Fornitura servizi a rete	0	38	52	90	0	6	1	7	97
F. Costruzioni	20	653	555	1.228	0	15	20	35	1.263
G. Commercio	16	266	237	519	33	439	244	716	1.235
H. Trasporti	6	221	150	377	0	36	25	61	438
I. Alberghi e ristoranti	36	190	266	492	58	229	303	590	1.082
J-N. Servizi alle imprese	15	1.628	292	1.935	16	1.631	410	2.057	3.992
O. Pubblica Amministrazione	0	161	20	181	0	349	16	365	546
P. Istruzione	0	439	72	511	2	1.112	170	1.284	1.795
Q. Sanità	17	184	137	338	21	542	283	846	1.184
R-S. Altri Servizi	13	36	49	98	10	102	81	193	291
T. Servizi alle famiglie	230	360	65	655	1.325	231	48	1.604	2.259
Totale	354	4.664	2.034	7.052	1.469	4.810	1.649	7.928	14.980

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L.¹⁴ della Regione Autonoma della Sardegna

¹³ I dati relativi al Comune di Sassari sono stati forniti, su richiesta, dall'Agenzia regionale per il lavoro. Nella prassi essa pubblica bollettini trimestrali con i dati aggregati per la regione: <http://www.regione.sardegna.it/index.php?xsl=2372&s=281325&v=2&c=13091&t=1>

Tabella 4 - Lavoratori cessati nel 2013 – Comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	131	17	148	0	73	13	86	234
B-C. Estraz. Min. e Industria	2	339	337	678	5	58	61	124	802
D-E. Fornitura servizi a rete	0	29	36	65	0	5	4	9	74
F. Costruzioni	20	726	983	1.729	0	17	47	64	1.793
G. Commercio	15	300	447	762	28	517	394	939	1.701
H. Trasporti	2	230	227	459	0	57	48	105	564
I. Alberghi e ristoranti	50	247	320	617	62	266	355	683	1.300
J-N. Servizi alle imprese	19	1.840	384	2.243	24	1.903	597	2.524	4.767
O. Pubblica Amministrazione	0	209	29	238	0	356	33	389	627
P. Istruzione	1	471	18	490	2	1.147	37	1.186	1.676
Q. Sanità	17	219	94	330	18	590	224	832	1.162
R-S. Altri Servizi	12	56	40	108	8	117	157	282	390
T. Servizi alle famiglie	239	383	54	676	1.398	266	53	1.717	2.393
Totale	377	5.180	2.986	8.543	1.545	5.372	2.023	8.940	17.483

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

¹⁴ L'acronimo S.I.L. sta per Sistema Informativo Lavoro della Regione Autonoma della Sardegna.

Tabella 5 - Saldi occupazionali (lavoratori avviati-lavoratori cessati) al 31/12/2013 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	-11	-7	-18	0	-6	-2	-8	-26
B-C. Estraz. Min. e Industria	-1	29	-208	-180	-1	-7	-24	-32	-212
D-E. Fornitura servizi a rete	0	9	16	25	0	1	-3	-2	23
F. Costruzioni	0	-73	-428	-501	0	-2	-27	-29	-530
G. Commercio	1	-34	-210	-243	5	-78	-150	-223	-466
H. Trasporti	4	-9	-77	-82	0	-21	-23	-44	-126
I. Alberghi e ristoranti	-14	-57	-54	-125	-4	-37	-52	-93	-218
J-N. Servizi alle imprese	-4	-212	-92	-308	-8	-272	-187	-467	-775
O. Pubblica Amministrazione	0	-48	-9	-57	0	-7	-17	-24	-81
P. Istruzione	-1	-32	54	21	0	-35	133	98	119
Q. Sanità	0	-35	43	8	3	-48	59	14	22
R-S. Altri Servizi	1	-20	9	-10	2	-15	-76	-89	-99
T. Servizi alle famiglie	-9	-23	11	-21	-73	-35	-5	-113	-134
Totale	-23	-516	-952	-1.491	-76	-562	-374	-1.012	-2.503

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 6 - : Lavoratori avviati nel 2014 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	1	141	12	154	0	54	19	73	227
B-C. Estraz. Min. e Industria	6	505	119	630	1	60	40	101	731
D-E. Fornitura servizi a rete	1	36	20	57	0	1	1	2	59
F. Costruzioni	14	603	550	1.167	1	17	19	37	1.204
G. Commercio	13	305	242	560	18	475	241	734	1.294
H. Trasporti	9	195	115	319	2	25	26	53	372
I. Alberghi e ristoranti	20	213	282	515	32	253	242	527	1.042
J-N. Servizi alle imprese	55	1.569	225	1.849	4	1.490	288	1.782	3.631
O. Pubblica Amministrazione	0	124	16	140	0	279	17	296	436
P. Istruzione	0	431	75	506	0	1.090	224	1.314	1.820
Q. Sanità	6	162	102	270	19	487	196	702	972
R-S. Altri Servizi	7	46	46	99	7	89	104	200	299
T. Servizi alle famiglie	175	314	29	518	1.343	181	17	1.541	2.059
Totale	307	4.644	1.833	6.784	1.427	4.501	1.434	7.362	14.146

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 7 - Lavoratori cessati nel 2014 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	129	8	137	0	74	2	76	213
B-C. Estraz. Min. e Industria	0	296	246	542	0	71	59	130	672
D-E. Fornitura servizi a rete	0	39	29	68	0	2	7	9	77
F. Costruzioni	0	815	818	1.633	0	17	40	57	1.690
G. Commercio	0	366	376	742	1	579	411	991	1.733
H. Trasporti	0	223	134	357	0	52	69	121	478
I. Alberghi e ristoranti	1	399	316	716	2	380	320	702	1.418
J-N. Servizi alle imprese	41	1.884	342	2.267	15	2.208	547	2.770	5.037
O. Pubblica Amministrazione	0	197	37	234	0	261	34	295	529
P. Istruzione	0	494	29	523	0	1.190	66	1.256	1.779
Q. Sanità	0	190	57	247	0	621	164	785	1.032
R-S. Altri Servizi	1	84	37	122	0	139	116	255	377
T. Servizi alle famiglie	3	462	108	573	87	515	922	1.524	2.097
Totale	46	5.578	2.537	8.161	105	6.109	2.757	8.971	17.132

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 8 - Saldi occupazionali (lavoratori avviati-lavoratori cessati) al 31/12/2014 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	1	12	4	17	0	-20	17	-3	14
B-C. Estraz. Min. e Industria	6	209	-127	88	1	-11	-19	-29	59
D-E. Fornitura servizi a rete	1	-3	-9	-11	0	-1	-6	-7	-18
F. Costruzioni	14	-212	-268	-466	1	0	-21	-20	-486
G. Commercio	13	-61	-134	-182	17	-104	-170	-257	-439
H. Trasporti	9	-28	-19	-38	2	-27	-43	-68	-106
I. Alberghi e ristoranti	19	-186	-34	-201	30	-127	-78	-175	-376
J-N. Servizi alle imprese	14	-315	-117	-418	-11	-718	-259	-988	-1.406
O. Pubblica Amministrazione	0	-73	-21	-94	0	18	-17	1	-93
P. Istruzione	0	-63	46	-17	0	-100	158	58	41
Q. Sanità	6	-28	45	23	19	-134	32	-83	-60
R-S. Altri Servizi	6	-38	9	-23	7	-50	-12	-55	-78
T. Servizi alle famiglie	172	-148	-79	-55	1.256	-334	-905	17	-38
Totale	261	-934	-704	-1.377	1.322	-1.608	-1.323	-1.609	-2.986

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 9 - Lavoratori avviati nel 2015 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	85	5	90	0	38	0	38	128
B-C. Estraz. Min. e Industria	1	249	72	322	0	43	26	69	391
D-E. Fornitura servizi a rete	0	30	13	43	0	1	1	2	45
F. Costruzioni	3	414	306	723	0	4	13	17	740
G. Commercio	3	211	166	380	15	265	174	454	834
H. Trasporti	2	133	112	247	0	23	20	43	290
I. Alberghi e ristoranti	4	93	189	286	12	135	162	309	595
J-N. Servizi alle imprese	13	981	174	1.168	2	861	241	1.104	2.272
O. Pubblica Amministrazione	0	38	9	47	0	178	9	187	234
P. Istruzione	0	203	5	208	0	630	15	645	853
Q. Sanità	7	54	34	95	10	151	90	251	346
R-S. Altri Servizi	3	26	17	46	2	70	53	125	171
T. Servizi alle famiglie	111	57	14	182	714	49	12	775	957
Totale	147	2.574	1.116	3.837	755	2.448	816	4.019	7.856

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 10 - Lavoratori cessati nel 2015 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	55	3	58	1	18	1	20	78
B-C. Estraz. Min. e Industria	4	171	90	265	5	23	27	55	320
D-E. Fornitura servizi a rete	0	10	9	19	0	0	3	3	22
F. Costruzioni	2	283	353	638	0	9	35	44	682
G. Commercio	6	135	167	308	8	234	188	430	738
H. Trasporti	5	82	124	211	0	19	14	33	244
I. Alberghi e ristoranti	25	70	156	251	27	97	117	241	492
J-N. Servizi alle imprese	7	787	169	963	1	786	191	978	1.941
O. Pubblica Amministrazione	0	65	26	91	0	174	28	202	293
P. Istruzione	0	269	8	277	0	873	15	888	1.165
Q. Sanità	3	64	22	89	6	187	42	235	324
R-S. Altri Servizi	4	30	19	53	2	55	52	109	162
T. Servizi alle famiglie	75	63	22	160	702	42	9	753	913
Totale	131	2.084	1.168	3.383	752	2.517	722	3.991	7.374

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 11 - Saldi occupazionali (lavoratori avviati-lavoratori cessati) al 30/06/2015 – comune di Sassari distinti per genere, settore di attività economica e tipologia contrattuale.

Settore di attività economica a 13 voci	Maschi				Femmine				Totale
	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	Non disp.	T. det.	T. indet.	Totale	
A. Agricoltura e Pesca	0	30	2	32	-1	20	-1	18	50
B-C. Estraz. Min. e Industria	-3	78	-18	57	-5	20	-1	14	71
D-E. Fornitura servizi a rete	0	20	4	24	0	1	-2	-1	23
F. Costruzioni	1	131	-47	85	0	-5	-22	-27	58
G. Commercio	-3	76	-1	72	7	31	-14	24	96
H. Trasporti	-3	51	-12	36	0	4	6	10	46
I. Alberghi e ristoranti	-21	23	33	35	-15	38	45	68	103
J-N. Servizi alle imprese	6	194	5	205	1	75	50	126	331
O. Pubblica Amministrazione	0	-27	-17	-44	0	4	-19	-15	-59
P. Istruzione	0	-66	-3	-69	0	-243	0	-243	-312
Q. Sanità	4	-10	12	6	4	-36	48	16	22
R-S. Altri Servizi	-1	-4	-2	-7	0	15	1	16	9
T. Servizi alle famiglie	36	-6	-8	22	12	7	3	22	44
Totale	16	490	-52	454	3	-69	94	28	482

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 12 - Persone in cerca di occupazione iscritte al CSL¹⁵ di Sassari al 31/12/2013 distinte per genere e fascia di età.

Fascia di età	Maschi			Femmine			Maschi e Femmine		
	Disocc.	Inocc.	Totale	Disocc.	Inocc.	Totale	Disocc.	Inocc.	Totale
15 - 24	950	1.020	1.970	769	899	1.668	1.719	1.919	3.635
25 - 29	1.245	432	1.677	1.041	446	1.487	2.286	878	3.164
30 - 34	1.244	379	1.623	1.113	443	1.556	2.357	822	3.179
35 - 44	2.896	594	3.490	2.740	1.071	3.811	5.636	1.665	7.301
45 - 54	2.076	407	2.483	1.851	1.217	3.068	3.927	1.624	5.551
55 - 64	1.402	394	1.796	828	944	1.772	2.230	1.338	3.568
>64	577	292	869	201	482	683	778	774	1.552
Totale	10.390	3.518	13.908	8.543	5.502	14.045	18.933	9.020	27.953

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Tabella 13 - Persone in cerca di occupazione iscritte al CSL di Sassari al 31/12/2014 distinte per genere e fascia di età.

Fascia di età	Maschi			Femmine			Maschi e Femmine		
	Disocc.	Inocc.	Totale	Disocc.	Inocc.	Totale	Disocc.	Inocc.	Totale
15 - 24	833	1.147	1.980	698	972	1.670	1.531	2.119	3.649
25 - 29	1.276	439	1.715	1.132	452	1.584	2.408	891	3.299
30 - 34	1.372	379	1.751	1.232	423	1.655	2.604	802	3.406
35 - 44	3.230	622	3.852	3.031	938	3.969	6.261	1.560	7.821
45 - 54	2.608	450	3.058	2.348	1.141	3.489	4.956	1.591	6.547
55 - 64	1.766	382	2.148	1.132	978	2.110	2.898	1.360	4.258
>64	846	376	1.222	308	649	957	1.154	1.025	2.179
Totale	11.931	3.795	15.726	9.881	5.553	15.434	21.812	9.348	31.160

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

¹⁵ L'acronimo CSL sta per Centro Servizi per l'Impiego.

Tabella 14 - Persone in cerca di occupazione iscritte al CSL di Sassari al 30/06/2015 distinte per genere e fascia di età.

Fascia di età	Maschi			Femmine			Maschi e Femmine		
	Disocc.	Inocc.	Totale	Disocc.	Inocc.	Totale	Disocc.	Inocc.	Totale
15 - 24	631	1.181	1.811	588	993	1.581	1.219	2.174	3.392
25 - 29	1.116	451	1.567	1.049	464	1.513	2.165	915	3.080
30 - 34	1.306	384	1.690	1.188	403	1.591	2.494	787	3.281
35 - 44	3.052	626	3.678	2.972	921	3.893	6.024	1.547	7.571
45 - 54	2.611	448	3.059	2.382	1.120	3.502	4.993	1.568	6.561
55 - 64	1.814	380	2.194	1.166	989	2.155	2.980	1.369	4.349
>64	929	398	1.327	344	693	1.037	1.273	1.091	2.364
Totale	11.459	3.868	15.327	9.689	5.583	15.272	21.148	9.451	30.599

Fonte: elaborazione Agenzia regionale per il Lavoro su dati S.I.L. della Regione Autonoma della Sardegna

Le tabelle mostrano il trend dal 2013 ad oggi nel Comune di Sassari.

Il primo dato su cui riflettere è il saldo occupazionale ottenuti dalla differenza tra lavoratori avviati e quelli cessati.

Al termine del 2013 il saldo era negativo con -2503 tra uomini e donne. La maggior “perdita” di personale si è avuta, in ordine decrescente, nei settori:

- “servizi alle imprese”: -775;
- “costruzioni”: -530;
- “commercio”: - 466.

Alla fine del 2014 il trend era ancora negativo con un valore assoluto di – 2986 ossi 483 lavoratori in più rispetto all’anno precedente. I settori che risentono maggiormente della crisi sono gli stessi del 2013:

- “servizi alle imprese”: -1406;
- “costruzioni”: - 486;
- “commercio”: - 439.

Se per i settori delle “costruzioni” e del “commercio” vi è stato un leggero miglioramento, per i “servizi alle imprese” il saldo negativo è quasi raddoppiato.

Nel 2015 i dati si riferiscono al primo semestre per cui non è possibile trarre le somme, ma di certo è rilevabile una situazione meno drammatica dei due anni precedenti. Tutti i settori, infatti, presentano saldi positivi ad eccezione dell'istruzione in cui, già a giugno, si registra un -312 unità e della "pubblica amministrazione" con -59. Anche se non è possibile effettuare correlazioni, si può ipotizzare che i dati siano stati influenzati positivamente, nel settore privato, dalle misure governative messe in atto nell'anno 2015 come il *Jobs Act* (Dlgs 148/2015), che prevede, tra le altre, sgravi fiscali per le imprese che assumono personale.

L'altro dato che merita una riflessione è quello relativo alla ricerca occupazionale da parte degli iscritti al C.S.L.

Dalla lettura delle tabelle si registra un aumento costante delle persone che cercano lavoro con il maggior numero rilevato nella fascia di età dai 35 ai 44 anni e, in particolare, per il genere femminile:

Tabella 15 – Ricerca occupazionale.

anno	totale persone (M+F) ricerca occupazione	35-44 anni (M+F)	di cui donne
2013	27953	7301	3811
2014	31160	7821	3969
2015 (1° semestre)	30599	7571	3893

Il disagio economico è confermato anche dai dati forniti dai Servizi sociali del Comune, in particolare, dal Servizio Territoriale 2 comprendente i quartieri di Latte Dolce, Li Punti, San Giovanni, Ottava, Sant'Orsola.

Nell'anno 2014 i *nuclei familiari in carico* per disagio socio-economico erano 343 rispetto al totale di 2700 assistiti in tutto il Comune cioè 12,70%.

Nel corso del 2015, fino a settembre, i dati relativi ai nuclei familiari assistiti hanno subito un decremento. Essi sono 242 a fronte di 2250 nuclei del Comune.

La diminuzione, seppur rapportata a una parte dell'anno, è in parte dovuta ai nuovi parametri dell'indicatore della situazione economica equivalente (ISEE), lo strumento che permette di misurare la condizione economica delle famiglie che chiedono un'agevolazione.

È un indicatore che tiene conto del reddito, del patrimonio (mobiliare e immobiliare) e delle caratteristiche del nucleo familiare (numerosità e tipologia).

Altro dato di rilievo è rappresentato dal numero¹⁶ di *minori in carico ai Servizi sociali* per svariate ragioni (Tribunale per i minorenni, Procura della Repubblica, indagine per reati, collaborazioni con U.S.S.M., attivazione servizio educativo territoriale etc.).

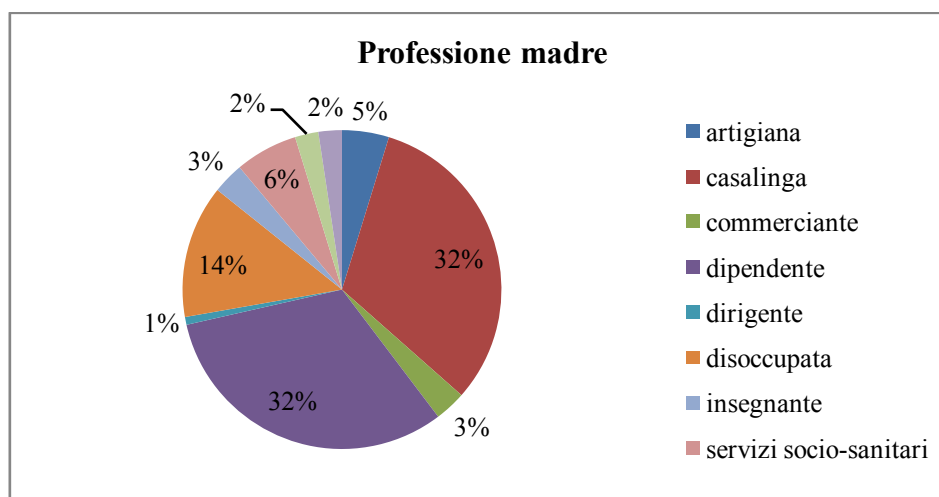
Nel 2014 erano 65 suddivisi, come segue, per fasce di età:

n° 23 (6/10 anni), n° 19 (11/14 anni), n° 22 (15/18 anni).

Nel 2015, nonostante il dato sia parziale, già a settembre è stato registrato un maggior numero di minori, 68 di cui n° 22 (6/10 anni), n° 25 (11/14 anni), n° 21 (15/18 anni).

Per quanto riguarda il contesto legato all'Istituto comprensivo è possibile offrire una lettura più puntuale attraverso i dati emersi dai questionari somministrati agli studenti delle classi prime coinvolte nella ricerca.

La situazione occupazionale dei genitori si presenta alquanto varia. Molteplici sono le professioni indicate che sono state raggruppate in macro categorie per agevolare la lettura della loro distribuzione nel campione esaminato:

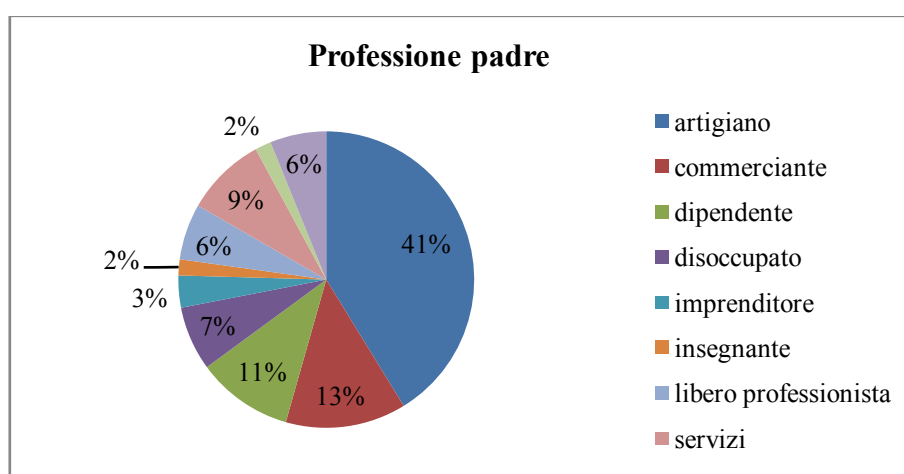


¹⁶ I dati sono forniti dal Servizio Territoriale 2 del Comune di Sassari.

Le percentuali maggiori sono del 32%, di pari valore, sia per il ruolo della casalinga sia per coloro che sono dipendenti. In quest'ultima categoria confluiscono cassiere, impiegate, addette alle pulizie, segretarie etc.

Le disoccupate rappresentano il 14% mentre le addette ai servizi socio-sanitari (fisioterapista, medico, badante etc.) costituiscono il 6% del totale e le artigiane (sarte, pasticciere etc.) il 5%.

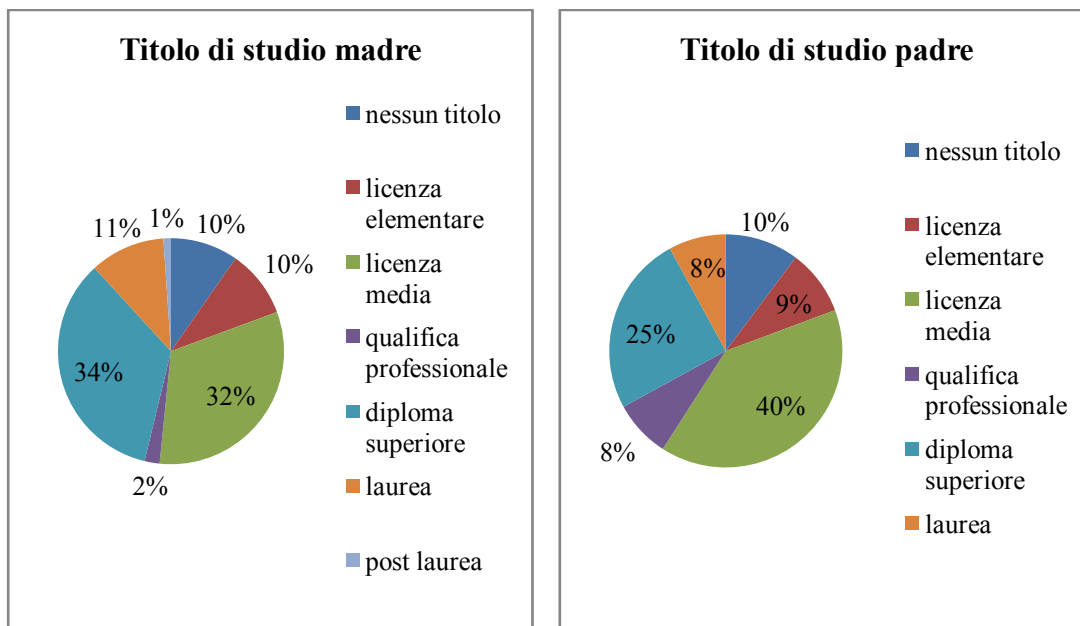
Infine, le professioni presenti in piccole percentuali sono quelle relative all'insegnamento e ai servizi, entrambe del 3%.



I padri esercitano, come le madri, numerose professioni che sono state raggruppate in 9 categorie.

Il 41% è rappresentato da artigiani mentre, in ordine decrescente, il 13% da commercianti, l'11% da dipendenti in vari settori, il 9% da addetti a servizi, il 6% da liberi professionisti e il 3% da imprenditori mentre il 7% è disoccupato.

I genitori si differenziano anche per i titoli di studio:



Dei 116 studenti che hanno risposto al questionario, risulta che il 10%, sia per le madri che per i padri, non ha conseguito nessun titolo di studio.

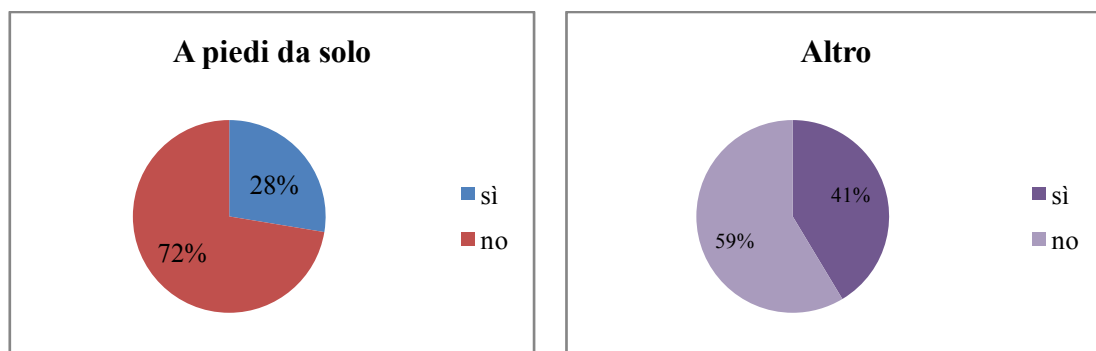
La licenza media è il titolo che prevale: 32% delle madri e 40% dei padri.

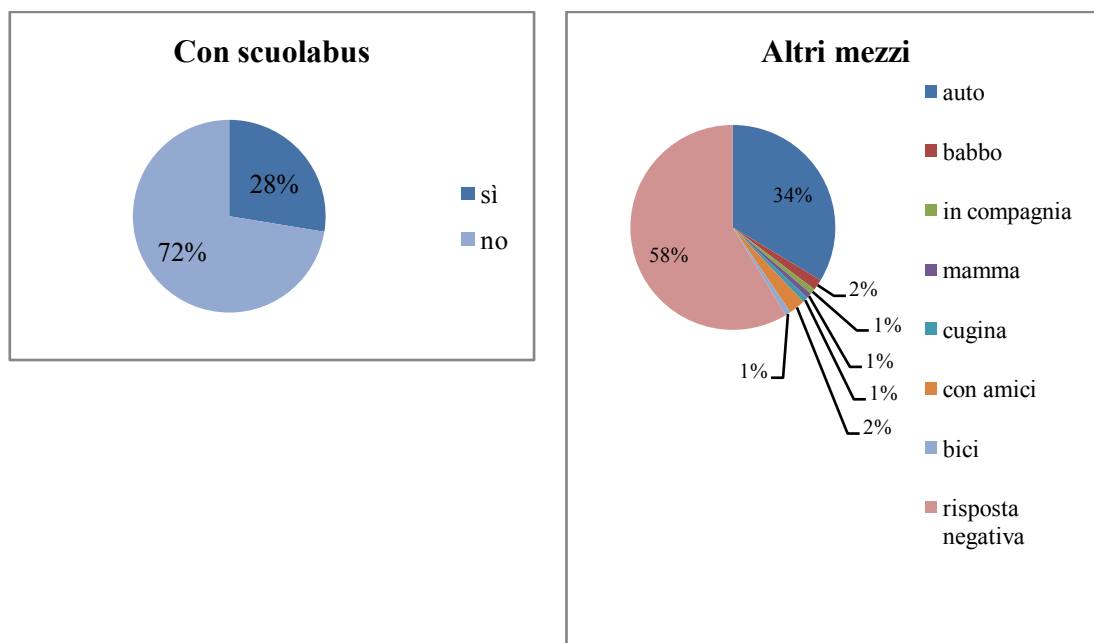
Il diploma di scuola secondaria superiore è stato acquisito dal 34 % delle madri e dal 25% dei padri mentre la laurea è in possesso, rispettivamente, del'11% e dell'8%.

Una piccola percentuale ha ottenuto la qualifica professionale, il 2% delle madri e l'8% dei padri.

Risulta una rarità il titolo post laurea posseduto soltanto dall'1% delle madri.

Per quanto concerne i collegamenti gli studenti utilizzano vari mezzi per recarsi a scuola:





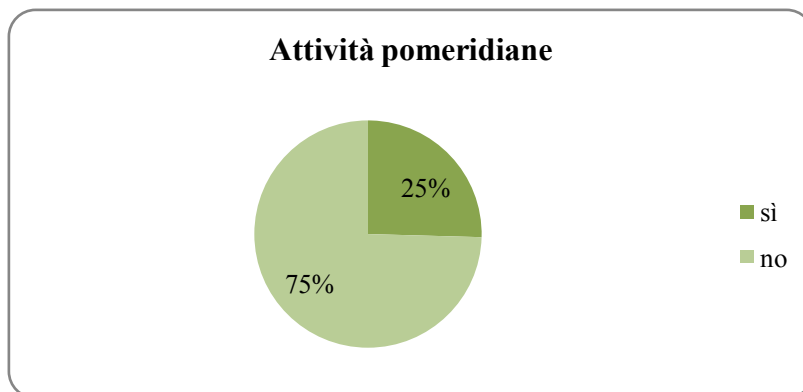
Il 28% degli studenti va a piedi e con lo scuolabus mentre il 34% va in auto e il 7% specifica di andare in compagnia, dei genitori o di amici, e solo l'1% usa la bicicletta.

L'aspetto sociale è uno degli elementi di interesse che emerge dai questionari.

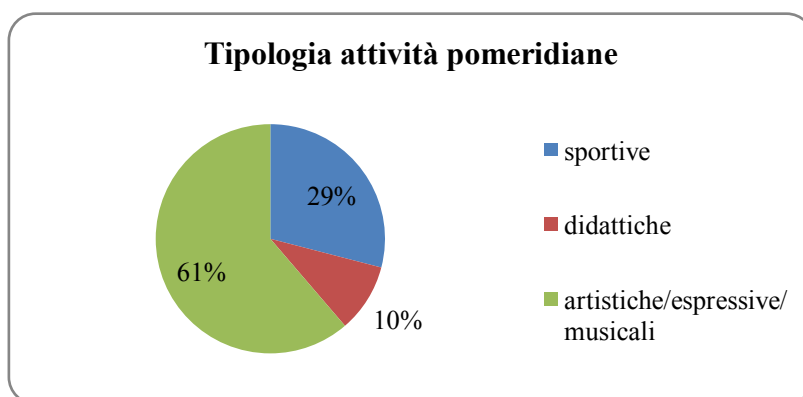
La maggior parte dei ragazzi studia con il supporto di un familiare: il 68% si avvale del supporto della madre, il 37,9% del padre. Il 9,5% si avvale dell'aiuto del fratello, il 13,8% della sorella, l'11,2 di altri familiari, il 6,9% con amici.

Il ricorso a ripetizioni private è dell'1,7%, inoltre, non si rileva la frequenza di un doposcuola se non per il 3,4%.

Soltanto $\frac{1}{4}$ della popolazione scolastica campionata frequenta attività pomeridiane all'interno della scuola:



Coloro che frequentano le attività si dividono tra attività sportive, didattiche, artistiche, espressive e musicali



Questi ultimi dati evidenziano che nel quartiere di Li Punti e negli altri che gravitano nel bacino di fruizione, vi è una carenza di servizi dedicati alla fascia di età afferente alla scuola di secondaria di I grado, dato confermato anche dai servizi sociali territoriali. In particolare, non è presente un centro di aggregazione né un doposcuola né altri servizi similari. Esistono una ludoteca, rivolta ai bambini della scuola dell'infanzia e primaria, e una piccola biblioteca che non offre servizi di animazione. A questo si aggiunge il fatto che nel pomeriggio, quando i ragazzi non stanno a scuola per progetti extracurricolari o durante le attività previste dal tempo prolungato e dalla sezione musicale, non si riuniscono nemmeno tra compagni, se non in piccola percentuale come detto poc'anzi. Situazione favorita dal fatto che molti di loro abitano nelle borgate raggiungibili con l'auto o con mezzi pubblici i cui orari e distanze risultano poco praticabili da ragazzi di undici anni,

4.3.2. Gli organi di governo della scuola

Il governo della scuola dell'autonomia si basa su una *collegialità di sistema* che esalta l'importanza del processo decisionale basato sulla partecipazione democratica di tutte le componenti coinvolte nel mondo della scuola (insegnanti, studenti, genitori, dirigenti, personale ATA) chiamate a offrire il proprio contributo con ruoli di collaborazione e rappresentanza in gruppi istituzionali ossia gli organi collegiali.

La scuola si avvale di organi di gestione, rappresentativi delle diverse componenti scolastiche, interne ed esterne all'istituzione, come, ad esempio, i genitori. Questi organi, a carattere collegiale, sono previsti a vari livelli della scuola (classe, istituto) e del territorio (distrettuale, provinciale e nazionale).

I componenti degli organi collegiali vengono eletti dai componenti della categoria di appartenenza, ad esempio, i genitori che fanno parte di organi collegiali sono eletti da altri genitori.

La funzione degli organi collegiali è diversa a seconda dei livelli di collocazione: è consultiva e propositiva a livello di base (consigli di classe e interclasse), è deliberativa ai livelli superiori (consigli di circolo/istituto, consigli provinciali).

Gli organi collegiali, istituiti dal DPR n° 416 del 31 maggio 1974 e regolamentati dal D.L. n° 297 del 1994, sono stati rivisitati dal successivo D.L. n° 233 del 30 giugno 1999 che li articola in tre livelli: organi collegiali centrali, regionali e locali. Il regime di autonomia scolastica, infatti, ha accentuato la funzione degli organi collegiali tanto che la "Buona scuola" (L. 107/2015) ha integrato la funzione e la composizione del comitato di valutazione, costituito da docenti e ora anche da genitori e studenti (nella scuola secondaria di II grado), interpellato non soltanto per la valutare il servizio dei neo immessi in ruolo per la loro conferma, ma anche il "merito" dei colleghi secondo criteri prestabiliti.

In questo scenario assume fondamentale importanza la figura del dirigente scolastico che assicura la gestione unitaria dell'istituzione dal momento che è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio come rappresentante legale. Inoltre, il dirigente scolastico ha autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane pur rispettando le

competenze degli organi collegiali e in funzione dei criteri di efficienza e di efficacia (D. Lgs. 165/2001, comma 2).

Inoltre, egli presenta periodicamente al consiglio di istituto una motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica (D. Lgs. 165/2001, comma 6).

Per un quadro completo si elencano gli organi collegiali, presenti nell'Istituto Comprensivo di Li Punti, esplicitandone la funzione e la composizione.

Il Consiglio di Istituto

È composto da 14 persone:

- 6 rappresentanti del personale docente,
- uno del personale amministrativo, tecnico e ausiliario,
- 6 dei genitori degli alunni,
- il dirigente scolastico;

Il consiglio di istituto definisce e adotta gli indirizzi generali; determina le forme di autofinanziamento della scuola; delibera il bilancio preventivo e il conto consuntivo e stabilisce come impiegare i mezzi finanziari per il funzionamento amministrativo e didattico.

Spetta al consiglio l'adozione del regolamento interno dell'istituto, l'acquisto, il rinnovo e la conservazione di tutti i beni necessari alla vita della scuola, la decisione in merito alla partecipazione ad attività culturali, sportive e ricreative; delibera eventuali iniziative assistenziali.

Nel rispetto delle competenze del collegio dei docenti e dei consigli di intersezione, di interclasse, e di classe, ha potere di deliberare sull'organizzazione e la programmazione della vita e dell'attività della scuola, nei limiti delle disponibilità di bilancio, per quanto riguarda i compiti e le funzioni che l'autonomia scolastica attribuisce alle singole scuole. In particolare adotta il Piano dell'offerta formativa elaborato dal collegio dei docenti.

Inoltre il consiglio di istituto indica i criteri generali relativi alla formazione delle classi, all'assegnazione dei singoli docenti, e al coordinamento organizzativo dei

consigli di intersezione, di interclasse o di classe; esprime parere sull'andamento generale, didattico ed amministrativo, del circolo o dell'istituto, stabilisce i criteri per l'espletamento dei servizi amministrativi ed esercita le competenze in materia di uso delle attrezzature e degli edifici scolastici.

La Giunta esecutiva è composta da:

- un docente,
- un impiegato amministrativo o tecnico o ausiliario,
- 2 genitori.
- il dirigente scolastico, che la presiede,
- il direttore dei servizi generali e amministrativi che ha anche funzioni di segretario della giunta.

La Giunta esecutiva prepara i lavori del consiglio di istituto (questo non esclude il diritto di iniziativa del consiglio stesso) e cura l'esecuzione delle relative delibere.

Entro il 31 ottobre ha il compito di proporre al Consiglio di istituto il programma delle attività finanziarie della istituzione scolastica, accompagnato da un'apposita relazione e dal parere di regolarità contabile del Collegio dei revisori.

Nella relazione, su cui il consiglio dovrà deliberare entro il 15 dicembre dell'anno precedente quello di riferimento, sono illustrati gli obiettivi da realizzare e l'utilizzo delle risorse in coerenza con le indicazioni e le previsioni del Piano dell'offerta formativa, nonché i risultati della gestione in corso e quelli del precedente esercizio finanziario.

Il Collegio dei Docenti

Il collegio dei docenti è composto da tutti gli insegnanti in servizio nell'Istituto ed è presieduto dal dirigente scolastico. Quest'ultimo si incarica anche di dare esecuzione alle delibere del Collegio.

Si riunisce in orari non coincidenti con le lezioni, su convocazione del Dirigente scolastico o su richiesta di almeno un terzo dei suoi componenti, ogni volta che vi siano decisioni importanti da prendere.

- definisce annualmente la programmazione didattico-educativa,;
- formula proposte al dirigente per la formazione e la composizione delle classi, per la formulazione dell'orario delle lezioni o per lo svolgimento delle altre

attività scolastiche, tenuto conto dei criteri generali indicati dal Consiglio di Istituto;

- delibera la suddivisione dell'anno scolastico in trimestri o quadrimestri;
- [valuta](#) periodicamente l'efficacia complessiva dell'azione didattica in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati proponendo, ove necessario, opportune misure per il suo miglioramento;
- provvede all'adozione dei libri di testo, sentiti i Consigli di interclasse e, nei limiti delle disponibilità finanziarie indicate dal Consiglio di Istituto, alla scelta dei sussidi didattici;
- adotta e promuove, nell'ambito delle proprie competenze, iniziative di sperimentazione;
- promuove iniziative di aggiornamento rivolte ai docenti dell'Istituto;
- elegge al proprio interno i docenti che fanno parte del Comitato per la [valutazione](#) del servizio del personale docente;
- programma e attua le iniziative per il sostegno agli alunni disabili;
- delibera, per la parte di propria competenza, i progetti e le attività extrascolastiche finalizzate all'ampliamento dell'offerta formativa dell'Istituto.

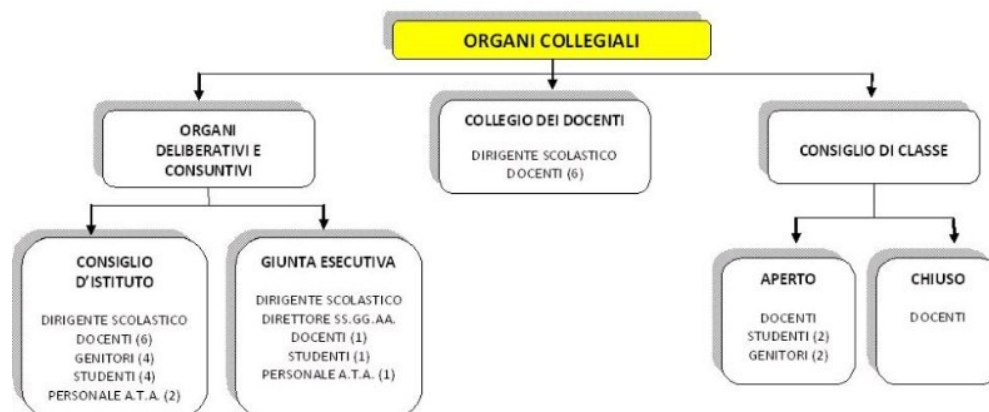
Consiglio di intersezione, di interclasse, di classe

- Scuola materna: tutti i docenti e un rappresentante dei genitori per ciascuna delle sezioni interessate; presiede il dirigente scolastico o un docente da lui delegato;
- Scuola elementare: Il consiglio di interclasse è composto da tutti i docenti e un rappresentante dei genitori per ciascuna delle classi interessate; presiede il dirigente scolastico o un docente, da lui delegato;
- Scuola secondaria: tutti i docenti della classe e quattro rappresentanti dei genitori; presiede il dirigente scolastico o un docente, da lui delegato.

Il Consiglio di intersezione, quello di interclasse e di classe, hanno il compito di formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e a iniziative di sperimentazione nonché quello di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni.

Fra le mansioni del consiglio di classe rientrano anche i provvedimenti disciplinari a carico degli studenti.

Figura x – Schema organi collegiali



4.3.3. Il Piano dell’Offerta Formativa

L’8 marzo 1999 costituisce una pietra miliare nella cronologia della prospettiva autonomistica che ha caratterizzato, dalla fine degli anni Novanta in poi, la trasformazione delle istituzioni scolastiche.

In tale data, infatti, con l’entrata in vigore del D.P.R. 275, il Regolamento dell’autonomia, emanato ai sensi dell’art. 21 della L. 59/97, il Piano dell’Offerta Formativa (POF), a partire dal 1° settembre 2000, diventa per tutte le scuole il “documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia (D.P.R. 275, art. 3, comma 1)”.

L’introduzione del POF non avviene ex abrupto. Già negli anni precedenti si faceva riferimento al Progetto Educativo d’Istituto (PEI) attraverso due circolari ministeriali del 1992 e del 1994; in seguito, il DPCM del 7 giugno 1995, sancendo la “Carta dei Servizi della scuola”, richiamava l’attenzione sul PEI definendolo come il documento che “contiene le scelte educative ed organizzative delle risorse e costituisce un impegno per l’intera comunità (DPCM del 7 giugno 1995, art. 7, punto A)”.

Dal PEI al POF si delinea un percorso evolutivo che risente degli apporti normativi che hanno modificato lo scenario istituzionale seppur in pochi anni: la L. 241/90 e il DPCM del 1995 decretano l'apertura della Pubblica Amministrazione agli utenti in nome della trasparenza alla quale si ispirano per l'appunto la Carta dei servizi e il PEI, successivamente la L. 59/97 e il DPR 275/99 pongono l'accento sull'autonomia, conferita alle scuole, che si formalizza attraverso l'elaborazione del POF.

Il POF diviene espressione di un'autonomia funzionale che, a differenza di quella di tipo istituzionale tipica degli Enti Locali, si attua nell'ambito di norme generali che regolano il sistema pubblico d'istruzione, quali, ad esempio, le Indicazioni nazionali e gli standard comuni di funzionamento relativi alla gestione degli organici e alle dotazioni finanziarie.

In questo passaggio si evidenzia la difficoltà di elaborare un POF, inteso non solo come adempimento formale da esibire in cui siano presenti i "buoni propositi", ma come frutto di una progettualità dell'offerta formativa orientata ad accogliere le esigenze culturali degli studenti e interpretando i bisogni della comunità nella quale e per la quale viene organizzato il servizio scolastico. Ciò che diviene centrale nella strutturazione del POF è la dimensione curricolare che può essere articolata e calibrata sulla base delle esigenze locali (curricolo locale) attraverso l'esercizio della flessibilità organizzativa e didattica quali fattori strategici della costruzione, ampliamento e arricchimento dell'offerta formativa. In questo modo vengono coinvolti tutti gli attori non solo della scuola ma della comunità in cui essa è ubicata ed opera, pertanto, i livelli di progettualità sono diversi:

- *livello pedagogico* ossia la capacità della scuola di rispondere ai bisogni educativi e alle istanze degli alunni, dei docenti e delle famiglie;
- *livello sociale*, riferibile al ruolo che la scuola ha nel territorio e al rapporto che essa instaura con gli interlocutori, gli Enti Locali, le associazioni e le altre istituzioni per attuare forme di collaborazione;
- *livello organizzativo* in quanto la scuola deve saper organizzare il servizio sia al suo interno che all'esterno per quanto riguarda le attività programmate.

Occorre capire come sia possibile conciliare e intersecare questi livelli puntando al miglioramento del servizio, sotto tutti i punti di vista, quale finalità della scuola. In

effetti, con la C.M. 194 del 1999 il Ministero suggeriva alcuni possibili *indicatori* da utilizzare nella elaborazione dei piani di ciascuna scuola:

- **la flessibilità** che riguarda le scelte innovative compiute da ciascuna scuola rispetto alle attività didattiche, organizzative, curricolari ed extracurricolari;
- **l'integrazione** che riguarda la coerenza progettuale delle diverse iniziative, nonché la collaborazione con la comunità locale;
- la **responsabilità** che investe tutti i processi decisionali attivati da ciascuna scuola, nell'ambito della propria discrezionalità e attraverso il coinvolgimento di tutte le componenti.

Tale responsabilità si esplicita attraverso un'analisi di fattibilità e l'individuazione degli strumenti per raggiungere gli obiettivi formativi di cui rendere conto attraverso procedure di autovalutazione e verifica interna, indicandone tempi, criteri e modalità utili anche ai fini delle successive azioni di monitoraggio previste dall'Amministrazione.

Questo “nuovo” impianto progettuale della scuola punta ad un rinnovamento totale superando le pratiche consolidate negli anni precedenti, troppo vicine alla cultura dell'adempimento e alla mentalità burocratica ben lontane dall'attenzione ai fruitori del servizio e dall'obiettivo del miglioramento.

Per poter rendere operativo il POF non basta enunciare gli obiettivi e i contenuti della progettazione formativa, occorre tradurre concretamente le modalità procedurali della loro realizzazione. Ad esempio, se si afferma di assicurare il successo formativo degli studenti, diventa fondamentale esplicitare come si attuerà, con quali attività, con quali strumenti, con quali risorse umane e finanziarie, in quali tempi, in quali luoghi.

Si delinea, pertanto, un percorso che, partendo dalla *progettazione*, passa per la *elaborazione* e per la *collegialità*. Tre concetti che offrono un quadro dinamico caratterizzante la vita della scuola.

Per quanto riguarda il POF l'iter procedurale si sviluppa secondo fasi e modalità precise:

1. il consiglio di istituto esprime gli indirizzi generali di carattere gestionale-amministrativo;

2. i genitori e gli studenti (nel caso delle scuole secondarie di secondo grado) formulano pareri e proposte;
3. il collegio dei docenti, in qualità di organi tecnico, elabora il Piano;
4. il consiglio di istituto (o di circolo nelle scuole primarie) lo adotta.

Pensare all'organizzazione della scuola significa riflettere sul disegno complesso di relazioni, consultazioni e attività informali che la contraddistinguono. In sostanza, quando si parla di “poteri autonomi” del Dirigente, si fa riferimento alla necessità di indirizzare l'azione dei vari attori-componenti della scuola senza interferire nella loro sfera di discrezionalità. Ad esempio, il Dirigente deve presiedere il collegio dei docenti per definire l'organizzazione interna ossia la sua articolazione. La competenza, di natura tecnico-professionale, è del collegio il quale si esprimerà con un atto formale, la delibera. La funzione dirigenziale consta, in primo luogo, nella garanzia di legittimità di questo processo (numero legale dei presenti, espressione della votazione), ma egli, in quanto rappresentante legale dell'istituzione e responsabile della qualità del servizio (D. Lgs. 165/2001, art. 25, comma 3) indirizza l'azione del collegio verso modelli congrui e adatti al contesto. In altri termini, non è possibile imporre la propria volontà, ma è compito del Dirigente attivare processi di coinvolgimento, proponendo alternative, modelli utili al raggiungimento del miglior risultato.

Il POF deve essere inteso come documento strategico che rispecchia una filosofia di lavoro finalizzata al miglioramento e all'innovazione dell'organizzazione. Sotto questo punto di vista diventa fondamentale il lavoro di gruppo nel quale si riversa la motivazione dei suoi attori e si alimenta dell'apprendimento continuo dai successi e dagli insuccessi, della cooperazione, dell'integrazione culturale e della valorizzazione delle diverse capacità professionali.

Un ruolo importante assumono tutte quelle figure “intermedie”, tra il Dirigente e la comunità scolastica, che, oltre ad avere un incarico riconosciuto e formalizzato, agiscono da collettori affinché gli sforzi e il contributo di ognuno possa convergere verso gli obiettivi comuni e condivisi. Si pensi ai coordinatori dei consigli di classe, ai referenti dei progetti, alle funzioni strumentali.

Il Dirigente assume il ruolo di leader inteso non soltanto come persona carismatica, ma come colui che adotta comportamenti che facilitano il lavoro di gruppo attraverso un clima sereno per favorire la crescita dell'organizzazione attraverso l'*empowerment* (il termine inglese esprime meglio la sfumatura semantica che la traduzione italiana "dare potere" non renderebbe) delle persone con cui lavora.

Certo un ruolo decisamente complesso e delicato che deve coniugare le necessità lavorative con le esigenze personali (il lavoratore è una persona) attraverso i passaggi formali con i quali il ruolo istituzionale deve obbligatoriamente avere a che fare.

Nell'Istituto Comprensivo di Li Punti l'elaborazione del POF è andata definendosi parallelamente all'evolversi della vita della scuola. Dal 2012, infatti, la nascita dell'Istituto Comprensivo ha modificato le sorti delle scuole che vi sono confluite rendendo complessa e articolata la gestione delle stesse.

Dato evidenziato dalla dirigente durante l'intervista, in cui ha espresso le difficoltà sorte in seguito al dimensionamento:

Il difficile è iniziato quando l'istituto è diventato così più complesso perché questa scuola è stata dimensionata due volte e la seconda volta ho acquistato un circolo didattico, consolidato da , grande di 800 alunni, quindi, con i corrispondenti genitori e docenti[...].

Il lavoro di questi anni è quello di riuscire a far comunicare gli ordini tra loro. E' un istituto grosso. Parlare con 130 persone è molto più complesso che parlare con 40, 50 per cui anche il rapporto 1 a 1 con il dirigente-docente, il rapporto relazionale è più difficile da instaurare.

A rafforzare questo concetto nel POF vengono indicati i *principi ispiratori* che sottendono l'impianto curricolare:

- *idea di alunno*, come protagonista nella costruzione delle proprie conoscenze e delle capacità critiche, secondo propri stili e tempi di apprendimento, indipendentemente dai limiti derivanti dalle condizioni di disabilità e/o di straniero
- *idea di scuola*, come luogo di molteplici e continue opportunità formative per tutti, sulla base dei bisogni individuali, per lo sviluppo integrale e armonico della persona, con compiti formativi essenziali di istruzioni e di educazione

- *idea di un adulto*, guida ed esempio educativo della pratica dei valori sociali fondamentali (tolleranza, convivenza democratica, solidarietà ...) e dei valori etici fondamentali (libertà, rispetto, senso di responsabilità...)
- *idea di famiglia*, come primario "luogo" di educazione - formazione - crescita, realizzate in un continuo rapporto di collaborazione, apertura e propositività con la scuola, con "l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori" all'interno di una più vasta comunità educativa.

4.3.4. I percorsi formativi dei docenti nell'ambito scolastico

Al fine di meglio comprendere l'intervento formativo attuato nell'ambito di questo lavoro di ricerca (cfr. capitolo 6), si ritiene utile offrire una visione d'insieme della formazione che riguarda il mondo della scuola.

La formazione professionale dei docenti è caratterizzata da tre fasi:

- la formazione iniziale;
- la formazione in ingresso;
- la formazione in servizio.

La *formazione iniziale* si riferisce ai percorsi per il conseguimento del titolo necessario per esercitare la professione.

Per quanto riguarda i docenti della scuola primaria e dell'infanzia, fino al 2001, per accedere all'insegnamento era sufficiente conseguire il diploma dell'istituto magistrale al quale veniva riconosciuto valore abilitante. Il titolo, prima quadriennale e poi quinquennale, a seguito di varie sperimentazioni nazionali che ne avevano modificato e integrato il piano di studi, è stato abolito con il Decreto Interministeriale 10 marzo 1997, di concerto con il Ministro per la funzione pubblica e il Ministro del Tesoro, trasformandolo in Liceo delle Scienze sociali. La decisione di sopprimere questa tipologia di istituto è nata in seguito all'approvazione della *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* con la L. 19 novembre 1990, n. 341, norma che ha trovato applicazione soltanto alcuni anni più tardi. In particolare, l'articolo 3 sanciva la nascita di uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, dedicato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti,

rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare (oggi scuola dell'infanzia e scuola primaria).

Il diploma di laurea, da allora, costituisce il titolo necessario per l'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento per quegli ordini scolastici.

Per gli insegnanti della scuola secondaria di I e di II grado il percorso relativo ai titoli e alle modalità di accesso al ruolo è stato decisamente più articolato.

Negli ultimi anni vi è stata una revisione dei titoli di studio necessari per l'insegnamento delle discipline previste nei piani di studio. Nel 1998 il DM 39 ha riorganizzato le classi di concorso e i titoli di studio "abbinati" per accedervi e poi ancora nel 2005 sono stati integrati i titoli rilasciati dalle lauree specialistiche (ora lauree magistrali) affiancandoli a quelli precedenti. Tutto ciò è avvenuto mentre venivano riformati i percorsi universitari.

Dopo la L. 341, poc'anzi richiamata, sono state deliberate altre norme che hanno modificato significativamente la "geografia" dei titoli universitari sulla scia del Processo di Bologna che, dal 1998 al 2010, ha visto uniti alcuni Paesi europei con la finalità di armonizzazione l'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa e creare uno spazio comune per l'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità incentivando, tra le varie misure, anche la mobilità del personale docente e amministrativo e degli studenti.

In primis, il DM 3 novembre 1999, n. 509, il *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, ha introdotto la formula del 3+2 cioè le lauree triennali e quelle specialistiche biennali, denominate poi lauree magistrali con le modifiche apportate dal DM n. 270 del 2004. Contestualmente anche le Accademie e i Conservatori e le istituzioni affini, sono convogliati nell'alta formazione artistica grazie alla L. 21 dicembre 1999 n. 508, *Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati*, conferendo ad essi un nuovo status per il quale i titoli rilasciati sono equiparati alla laurea.

Oltre al titolo di studio per l'inserimento nelle graduatorie provinciali per il conferimento di incarichi di supplenza e l'immissione nei ruoli dell'insegnamento, è necessario superare un concorso pubblico. Dall'A.A. 1999/2000 fino al 2008/2009

era attiva la SSIS, la Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario, prevista anche questa dalla L. 341/1990, ma regolamentata dal MIUR soltanto qualche anno più tardi con il DM del 26 maggio 1998. Sono state abolite dalla Riforma Gelmini nel 2008.

Nel 2010 con il DM 249 è stata approvata la nuova normativa. Essa prevede che i percorsi formativi per l’insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado siano articolati in un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo (TFA). I TFA, istituiti presso le strutture universitarie o presso le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, sono corsi di preparazione all’insegnamento che conferiscono, all’esito di un esame finale, il titolo di abilitazione all’insegnamento.

L’excurus normativo che ha modificato il panorama dei titoli di accesso all’insegnamento, ha determinato la convivenza di più situazioni anche all’interno della stessa scuola. Nel caso dell’Istituto Comprensivo “Li Punti” le fasce di età prevalenti tra i 107 docenti sono quella dai 45 ai 54 anni con 41,1%, corrispondente a 44, e quella dai 55 con il 28% ossia in numero di 30¹⁷. Da questo si può evincere come “generazioni” diverse di docenti si siano formate seguendo percorsi differenti. Si pensi, ad esempio, ai docenti di lettere: coloro che hanno iniziato a lavorare entro il 1999/2000 hanno superato un concorso pubblico (bandito il 13 aprile 1999) mentre gli altri hanno frequentato la scuola biennale di specializzazione. La differenza è determinata non solo dal titolo abilitante conseguito, ma anche dal tipo di preparazione. Coloro che hanno frequentato la SSIS hanno seguito un percorso nel quale, oltre alla disciplina della loro classe di concorso, hanno acquisito competenze in scienze dell’educazione, epistemologia e didattica della disciplina e pratica effettiva dell’insegnamento attraverso l’attività di tirocinio. A differenza di questi, coloro che hanno superato il concorso hanno sostenuto una prova scritta e una orale su argomenti disciplinari e pedagogico-didattici per i quali non hanno seguito un percorso biennale con esami specifici né hanno effettuato il tirocinio.

¹⁷ I dati, riferibili all’anno scolastico 2014/2015, sono stati pubblicati dalla scuola nella sezione “Risorse professionali” del Rapporto di autovalutazione dell’Istituto, pubblicato il 30 agosto 2015 sul sito: <http://www.iclipunti.gov.it/rav-rapporto-di-autovalutazione/>

Altra situazione è quella relativa alle classi di concorso nelle quali inizialmente era previsto il diploma di maturità mentre, in seguito alla riorganizzazione delle classi di concorso, è richiesta la laurea specifica come nel caso di docenti di tecnologia e arte e immagine. Prova ne è il fatto che nella scuola secondaria di Li Punti la percentuale di diplomati corrisponde al 18,9%¹⁸.

Queste sottolineature non vogliono essere giudicanti ed etichettanti per individuare docenti di serie A e di serie B, insegnanti migliori o meno, piuttosto stanno ad evidenziare la complessità nella gestione della scuola, nella diversa visione di ciascuna componente, che si riversa necessariamente nelle scelte collegiali spesso sofferte e non sempre condivise.

Altro tipo di *formazione* caratterizzante la vita professionale degli insegnanti è quella *in ingresso*, che si riferisce ai docenti neo immessi in ruolo. Essa negli ultimi anni prevede un percorso blended, in presenza e on-line su una piattaforma predisposta dall'INDIRE, per un totale di 50 ore articolate in moduli secondo il *Piano nazionale di formazione* predisposto dal Ministero con la CM 11511 del 4 aprile 2015. I moduli sono articolati come segue:

1. incontri per la *condivisione* del percorso formativo, organizzati dall'Ufficio Scolastico Regionale;
2. *laboratori formativi* su tematiche specifiche tra le quali: disabilità, bisogni educativi speciali, nuove tecnologie, approfondimenti disciplinari e didattici, dispersione scolastica e orientamento;
3. *formazione Peer to Peer* effettuata attraverso momenti di reciproca osservazione in classe con scambio di esperienze e collaborazione tra colleghi già in servizio e neoassunti con la supervisione di un tutor accogliente;
4. *formazione online* (portfolio formativo digitale) in cui si attivano i primi contatti con le comunità di pratiche professionali on-line, partecipazione a forum di discussione tematici o accesso a risorse didattiche e metodologiche disponibili in rete, utili per le attività di servizio.

¹⁸ Ibidem

La valutazione dell'anno di prova dei docenti neo assunti compete al comitato di valutazione costituito dal dirigente e da 2 a 4 docenti eletti dal collegio a seconda che il numero totale degli insegnanti sia maggiore o minore di 50 unità. Se la valutazione è positiva si ha la conferma nel ruolo di appartenenza.

La tipologia di *formazione* più complessa è quella *in servizio*.

Essa “costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per un'efficace politica di sviluppo delle risorse umane (CCNL 2007 art. 63)”.

Fino all'anno scolastico 2014/2015 la formazione in servizio ha costituito un *diritto* sancito dall'art. 64 del Contratto nazionale, ora rivisto come *dovere* secondo il comma 124 della L. 107/2015. Nella “Buona scuola”, infatti, si legge che “nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale”.

Le attività di formazione vengono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano dell'offerta formativa. Dal 1° settembre 2015 la formazione deve essere prevista in relazione al POF triennale e ai risultati emersi dai piani di miglioramento elaborati a seguito dell'autovalutazione d'istituto, obbligatoria dall'anno scolastico 2014/2015 (DPR 28 marzo 2013, n. 80).

Questi aspetti rappresentano un passaggio epocale. Fino ad ora la formazione come diritto-dovere, non obbligatoria come in altre professioni, restava un “privilegio” di un gruppo ristretto di lavoratori, disposti a investire tempo e risorse personali, rispetto al collegio docenti in cui un certo numero di insegnanti non si formava e non si aggiornava ritenendo questo un aspetto secondario del lavoro. Lo status giuridico dei docenti a *tempo indeterminato*, quindi, diventava una garanzia di mantenimento della condizione economica a discapito della crescita professionale, vista da taluni come un aggravio di lavoro non strettamente necessario.

Nella realtà dell'Istituto Comprensivo “Li Punti”, soprattutto dopo l'accorpamento dei diversi ordini scolastici, la formazione ha assunto un ruolo fondamentale per la costruzione della *mission* e della *vision* della scuola. Dall'intervista con la dirigente è emerso quanto segue:

Erano anni che non si faceva formazione, che si facevano solo determinati progetti, ma non si guardava all'esterno, i genitori erano tenuti un po' distanti, la scuola era chiusa in se stessa [...].

Risultati ne abbiamo ottenuti, stiamo facendo attività di formazione da quando sono arrivata, che piace, si stanno allineando, mi stanno seguendo, devo dire che ormai se propongo qualcosa poi me l'accettano, stanno lavorando, ma ancora c'è da lavorare molto. Adesso stiamo lavorando sui curricoli in verticale, sulle unità di apprendimento interdisciplinari, stiamo lavorando sulle competenze partendo dalle otto competenze chiave europee, declinandole per conoscenze e abilità, adesso dobbiamo affrontare l'argomento della valutazione delle competenze, quindi, individuando le rubriche di valutazione, gli indicatori delle rubriche di valutazione.

Partire dalle *competenze chiave europee*, indicate nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006*, ha comportato una rivisitazione dell'impostazione del lavoro con la finalità di amalgamare quanto suggerito a livello europeo e quanto prescritto nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* a partire dal 2012. In questo documento, infatti, vengono fissati i *traguardi* per lo sviluppo delle competenze (p.18):

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

La difficoltà sta proprio nella capacità di *costruire l'itinerario* ossia quel curricolo verticale¹⁹ che garantisce (o dovrebbe garantire) l'unitarietà del percorso degli studenti.

“Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica [...] - come si legge nel documento ufficiale (p.18) - è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi”.

Per attuare tutto questo è imprescindibile la condivisione e la collegialità della progettazione. Occorre lavorare confrontandosi sia nei dipartimenti, che permettono

¹⁹ <http://www.iclipunti.gov.it/wp-content/uploads/2015/09/curricolo-settembre-2015-1.pdf>

ai vari ordini di dialogare, sia nel collegio docenti per una vera co-costruzione dei percorsi. Questo, tuttavia, non basta. Quella dei docenti è una professione che richiede aggiornamenti, scambi, nuove competenze al passo con i tempi per colmare il gap generazionale con gli studenti e, soprattutto, improntate all'innovatività e al miglioramento della qualità del servizio. Tutto ciò non sarebbe pensabile senza un'adeguata formazione che accompagni e affianchi i docenti nella quotidianità della vita scolastica.

La maggior parte dei percorsi di formazione per insegnanti, tuttavia, riguarda gli aspetti prettamente disciplinari, poiché si considera prioritaria la metodologia didattica. Più raramente si propongono percorsi che si incentrano sugli aspetti relazionali. Lo stesso corpo docente non richiede tale tipologia di interventi come se le dimensioni relazionali fossero secondarie e meno rilevanti delle discipline. In questa direzione si può comprendere quanto la tanto predicata centralità dello/a studente sia spesso più dichiarata che agita.

L'intervento formativo, proposto in questa ricerca (cfr. capp. 5 e 6), ha voluto essere un tentativo di "vedere" e valorizzare le competenze sociali "nascoste" tra i meandri curriculari per la promozione del benessere nella scuola.

5. GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE E L'ANALISI DATI

5.1. Gli strumenti

Nella presentazione del disegno di ricerca, al par. 4.1, si è esplicitato l'impianto caratterizzato dalla prevalenza di strumenti qualitativi (intervista e focus group) ai quali si affiancano altri quantitativi (questionari) che completano e integrano il quadro metodologico.

La necessità di far "dialogare" strumenti così differenti tra di essi, è stata dettata da esigenze metodologiche che si sono delineate sempre più nitidamente nello scorrere delle fasi attuative della ricerca parallelamente alla studio della letteratura attinente.

Nei paragrafi che seguono vengono presentati nel dettaglio gli strumenti utilizzati, le loro finalità e le modalità di applicazione e somministrazione.

5.1.1 I questionari come cornice della ricerca qualitativa

I questionari somministrati durante il percorso di ricerca hanno sono finalizzati alla rilevazione di tre tipologie di dati:

- i dati socio-anagrafici e di contesto;
- le competenze trasversali;
- il gradimento del progetto formativo.

I destinatari dei primi due sono stati gli studenti di tutte le sei classi prime presenti nell'Istituto Comprensivo mentre l'ultimo ha riguardato docenti e alunni delle tre classi individuate per la realizzazione del percorso di formazione. Per la trattazione di quest'ultimo questionario si rimanda al capitolo successivo.

La scelta di utilizzare strumenti standardizzati, suggerita da quanto emerso nel corso della ricerca quantitativa²⁰ svolta dal Dipartimento di Scienze Politiche nella prima fase di attuazione del Protocollo, è stata orientata a:

²⁰ La rilevazione dei dati è stata effettuata dai borsisti di ricerca, la dott.ssa Scarpa e il dott. Manca quantitativa nell'anno 2013 col supporto della scrivente con il coordinamento scientifico della prof.ssa Patrizi. Per approfondimenti si rimanda al report pubblicato sul sito del Comune: http://www.comune.sassari.it/persona/giovani/rapporto_dispersione_def_2_23_04_14.pdf

- a) raccogliere elementi conoscitivi, *personali e di contesto*, riconducibili sia alle condizioni a rischio di dispersione che alle situazioni attivabili per contrastare tale rischio, illustrate nel primo capitolo;
- b) rilevare le *variabili psico-sociali e relazionali* (autoefficacia scolastica, autoefficacia sociale, abilità sociali, speranza, ottimismo, qualità della vita) che la letteratura specialistica ha individuato alla base del buon “funzionamento” personale, relazionale e sociale delle persone, quali fattori di protezione. Agire su e con queste variabili significa, da una parte, incidere positivamente sulle dinamiche interattive che si vengono a creare nell’ambito scolastico e, dall’altra, fornire ogni studente di strumenti utili ad arginare le difficoltà e a trasformarle in occasioni di crescita e di miglioramento delle proprie performance.

La prima tipologia consiste in un questionario predisposto in seguito alla considerazione (effettuata nella prima fase applicativa del Protocollo) che nelle scuole non vengono raccolti alcuni dati che la letteratura e precedenti ricerche hanno indicato come particolarmente utili rispetto all’analisi delle specifiche condizioni di dispersione. Ci riferiamo, in particolare, a tutte quelle informazioni che possono contribuire a fornire una lettura più approfondita del contesto scolastico ed extra scolastico in cui gli studenti vivono la loro quotidianità. Inoltre, da quando dal 2013 le iscrizioni vengono effettuate soltanto in modalità digitale, le scuole utilizzano un format preimpostato dal Ministero, che può subire soltanto leggere modifiche non rispondenti alle finalità conoscitive e di intervento per il contrasto della dispersione. Ulteriori richieste che le segreterie dovessero aggiungere al modulo dovrebbero essere opportunamente motivate e deliberate dal consiglio di istituto, come indicato dal garante per la protezione dei dati personali nella comunicazione prot. n. 33647 del 24 dicembre 2013.

In particolare, i quesiti relativi ai dati anagrafici hanno rilevato età, sesso e nazionalità mentre quelli riguardanti il contesto familiare hanno sondato il titolo di studio e la professione dei genitori, numero di fratelli e/o sorelle, e strumenti a supporto della didattica, eventuali ripetenze, le attività pomeridiane svolte, supporto nello studio),

Per quanto concerne la rilevazione delle competenze trasversali sono stati utilizzati sei diversi questionari selezionati tra quelli del panorama di autori accreditati dalla letteratura specialistica:

1. La mia vita da studente (Soresi, Nota, 2001);
2. Come mi comporto con gli altri (Nota, Soresi, 2001);
3. ASP/G Scala di autoefficacia sociale percepita (versione per adolescenti) (Caprara, 2001);
4. ASCP Scala di autoefficacia scolastica percepita (Caprara, 2001);
5. The hope scale (Snyder et al., 1991);
6. Life Orientation Test (Scheier, Carver, Bridges, 1994).

In tutti e sei i questionari sono formulate domande/affermazioni con risposte chiuse per le quali si deve esprimere il proprio accordo o disaccordo attraverso le scale Likert a cinque valori (da 1 a 5), con l'unica eccezione della scala relativa alla speranza (hope scale) in cui ne sono presenti quattro.

Tutti i questionari, sia quelli per la rilevazione dei dati di contesto che gli altri sulle abilità sociali, sono stati riportati in un'unica batteria, in versione cartacea in formato A4, utilizzando un carattere di dimensione 14 più adatto alla lettura da parte di undicenni. Inoltre, è stata curata la veste grafica inserendo delle icone divertenti che potessero conferire un'aria accattivante al lavoro di compilazione.

I dati, analizzati dal Dr. Lodi costituiscono lo sfondo in cui si inserisce la ricerca esposta in questa sede.

1. La mia vita da studente (Soresi, Nota, 2001), ha l'obiettivo di evidenziare la qualità della vita degli studenti. Si tratta di un costrutto complesso, la cui misurazione deve tener conto di tutta una serie di dimensioni, quali ad esempio il benessere psicologico, la soddisfazione personale, sociale, l'indipendenza e la possibilità di compiere delle scelte autonome, la qualità della comunicazione e delle relazioni sociali.

Il questionario si articola in 36 item che mirano a valutare la percezione soggettiva, da parte degli studenti tra gli 11 e i 14 anni, del proprio benessere.

Le possibilità di risposta proposte dalla scala sono:

1= per nulla; 2= poco; 3= abbastanza; 4= molto; 5=moltissimo.

L'analisi delle risposte consente di individuare sei fattori che aiutano a precisare la qualità della vita degli studenti (Soresi, Nota, 2001):

- *la soddisfazione per la qualità del proprio ambiente di vita*, ad esempio:
 - “Dove vivo posso praticare gli sport e le attività che preferisco”;
 - “Le mie attività extra-scolastiche sono per me molto piacevoli”; etc.);
- *la soddisfazione per l'autonomia decisionale* di cui si ritiene di godere, ad esempio:
 - “Posso spendere i soldi che ho come meglio credo”;
 - “Quando lo desidero posso invitare a casa mia chi voglio”;
- *la percezione di benessere emotivo* rilevata attraverso affermazioni quali:
 - “Mi capita spesso di avere giornate in cui vedo tutto nero”;
 - “A scuola mi sento teso/a, nervoso/a e a disagio”;
- *la soddisfazione per la propria situazione*:
 - “Sto vivendo un periodo veramente piacevole e soddisfacente”;
 - “Ritengo di avere meno problemi dei miei compagni;
- *la soddisfazione per la propria esperienza di apprendimento scolastico*:
 - “Sono soddisfatto/a di ciò che sto imparando a scuola”;
 - “Ciò che imparo a scuola mi servirà per il mio lavoro futuro”;
- *la soddisfazione per le relazioni con i propri compagni di classe*:
 - “Sono soddisfatto di come tra compagni ci si parla in classe”;
 - “A scuola i miei compagni mi trattano proprio bene”.

2. Come mi comporto con gli altri? (Soresi, Nota, 2001), rappresenta un questionario di autovalutazione delle abilità sociali che gli studenti si riconoscono all'interno del contesto scolastico.

Le abilità sociali giocano un ruolo essenziale nell'adattamento e nel successo delle persone nei loro contesti formativi e lavorativi favorendo, nel corso degli anni, un approccio efficace alle scelte scolastiche e professionali e prevenendo o arginando, quindi, il verificarsi dei fenomeni di disadattamento e abbandono.

Anche in questo caso, come per la qualità della vita, si tratta di un costrutto complesso. A tal proposito viene in aiuto la definizione di abilità sociali che propone Chadsey-Rusch (1992, cit. in Soresi e Nota, 2001, p. 6) considerandoli “comportamenti appresi orientati verso un obiettivo e governati da regole che variano

in funzione della situazione e del contesto; che si basano su elementi cognitivi ed affettivi osservabili e non osservabili, in grado di elicitare negli altri risposte positive o neutrali e di evitare risposte negative”. In questa definizione sono da evidenziare alcune considerazioni:

- *le abilità sociali si possono apprendere*, non sono innate, al contrario, esse vengono acquisite attraverso le esperienze educative sperimentate dalle persone;
- *le abilità sociali sono meta-dirette e strumentali al perseguimento di un obiettivo*, in altri termini sono i mezzi per soddisfare le proprie esigenze sociali a prescindere dalle qualità più o meno altruistiche delle persone;
- *le abilità sociali sono legate a situazioni specifiche e variano al variare dei contesti e dei compiti*: una flessibilità comportamentale, dunque, e non una generalizzazione, caratterizza una persona “socialmente competente”;
- *le abilità sociali comprendono elementi sia direttamente che indirettamente osservabili, cognitivi e affettivi*. Ci si riferisce a elementi osservabili del comportamento di una persona, come *cosa dice* e *cosa fa*, ma anche ad altri “nascosti”, come le componenti emotive e affettive, che possono spiegare i le motivazioni che hanno condotto la persona ad agire in un certo modo.

Il questionario si compone di 18 item che sono stati standardizzati sulla base delle analisi di valutazione con riferimento alle abilità sociali di relazione con i pari e con gli insegnanti durante l'attività scolastica.

Le alternative di risposta sono proposte, in ordine crescente, come segue:

- 1= non ti succede *mai* comportarti così;
- 2= ti succede *raramente* di comportarti così;
- 3= ti succede *abbastanza spesso* di comportarti così;
- 4= succede *quasi sempre* di comportarti così;
- 5= succede *sempre* di comportarti così.

L'analisi delle risposte evidenzia tre fattori essenziali:

- *la capacità di adattamento alla vita scolastica* ossia la capacità di seguire le indicazioni dei docenti, di effettuare interventi opportuni durante le discussioni, di utilizzare espressioni di cortesia. Nel questionario si trovano domande tra le quali:

“Esegui quello che l'insegnante ti dice di fare?”,

“Ammetti di aver fatto degli errori quando gli altri te lo fanno notare?”;

• *la capacità di esprimere i propri aspetti positivi e le proprie emozioni*, in sostanza, significa manifestare agli altri le proprie abilità, come se si è bravi in matematica piuttosto che in uno sport. Alcuni esempi di item:

“Dici quello che provi agli insegnanti (ad esempio “sono arrabbiato/a, triste, contento/a perché...”)?”;

“Ti capita di dire ai tuoi compagni cose positive di te (ad esempio: “sono bravo/a in matematica, so giocare a pallone”, ecc)?”;

• *la capacità di instaurare relazioni positive con i compagni* rilevabile dai quesiti come ad esempio:

“Inizi per primo/a una conversazione con i compagni”;

“Se le tue opinioni sono diverse o contrarie a quelle dei tuoi compagni, le dici ugualmente?”.

3. ASP/G Scala di autoefficacia sociale percepita (Caprara, 2001), riguarda la misurazione delle convinzioni che gli studenti hanno riguardo alle loro capacità di inserirsi facilmente in un contesto in cui si sentono a loro agio svolgendo un ruolo proattivo.

Il questionario, presentato nella versione per ragazzi (indicata dalla “G” dopo l’acronimo ASP), si basa sulla scala di autoefficacia sociale percepita sviluppata, in origine, da Bandura (1993).

Si compone di 13 item per ognuno dei quali si valuta il grado secondo cui si ritiene di essere capaci di gestire le relazioni sociali su una scala che prevede 5 posizioni:

1= per nulla capace,

2= poco capace,

3= mediamente capace,

4= molto capace,

5= del tutto capace.

Alcuni esempi di item proposti, ad esempio, per quanto riguarda le capacità individuali di sostenere le relazioni con gli altri, sono:

“Quanto sei capace di imparare ciò che serve per far parte di una squadra sportiva (pallacanestro, pallavolo, etc.)”;

“Quanto sei capace di fare amicizia con bambini/ragazzi (bambine/ragazze)”.

Altri item relativi alla capacità di affermare le proprie opinioni:

“Quanto sei capace di dire quello che pensi, anche quando i tuoi compagni non sono d'accordo con te”;

“Quanto sei capace di esprimere la tua opinione quando insieme ai tuoi amici si sta discutendo qualcosa”.

Altri quesiti sulla capacità di difendere i propri diritti, quali ad esempio:

“Quanto sei capace di difendere i tuoi diritti quando vieni trattato ingiustamente;

“Quanto sei capace di cavartela se qualcuno ti dà fastidio o ti prende in giro”.

La capacità di gestire in modo adeguato le relazioni interpersonali si associa a convinzioni di maggiore autoefficacia emotiva e interpersonale, a comportamenti positivi verso gli altri, a un maggiore benessere e, di conseguenza, a un migliore adattamento psicologico e sociale.

4. *ASCP Scala di autoefficacia scolastica percepita* (Caprara, 2001), rileva il grado di convinzione che i ragazzi possiedono a proposito delle proprie capacità di studiare alcune materie scolastiche come, ad esempio l'italiano, la matematica, le lingue straniere, etc., regolando la propria motivazione e cercando supporto per il proprio apprendimento attraverso modalità di studio che lo facilitino.

La scala di autoefficacia scolastica percepita si compone di 19 item, seguiti dalle alternative di risposta a 5 valori:

1= per nulla capace,

2= poco capace,

3= mediamente capace,

4= molto capace,

5=del tutto capace.

Alcuni degli item formulati in merito alla “bravura” degli studenti:

“Quanto sei bravo/a nell'imparare le scienze”;

“Quanto sei bravo/a nell'imparare la grammatica”.

Altre domande sulla capacità di trovare supporto per lo studio:

“Quanto sei capace di prendere appunti delle spiegazioni dell'insegnante”; “Quanto sei capace di fare le ricerche che ti vengono assegnate utilizzando altri libri (che puoi trovare a casa, in biblioteca etc.);

“Quanto sei capace di trovarti un posto dove studiare senza essere distratto”.

Le convinzioni personali di efficacia rispetto alle richieste rivolte agli studenti durante le attività scolastiche, influenzano i loro risultati scolastici in maniera direttamente proporzionale. In ultima analisi, ciò è funzionale al raggiungimento del successo scolastico e all'attivazione di stili comportamentali prosociali (Bandura, 1997).

5. *The Hope scale* (Snyder et. al., 1991), riguarda la misurazione della speranza, che afferisce alla percezione della propria capacità di produrre percorsi cognitivi per il raggiungimento di obiettivi desiderati (Snyder, 1994).

Il pensiero “di speranza” si sviluppa già nei neonati, infatti, stando al quadro teorico sviluppato da Snyder (1994,2000a, 2000b), al centro di questa concettualizzazione vi è l'idea che gli esseri umani sono intrinsecamente motivati a capire il loro mondo sviluppando la capacità di prevedere e controllare il suo ambiente.

Il primo passo nella “costruzione di speranza” negli studenti è quello di aiutarli a identificare una serie di obiettivi. I ragazzi dovrebbero essere incoraggiati a fissare obiettivi nei vari settori della vita, come la scelta della carriera da intraprendere o degli studi universitari, a sentirsi meno depressi e a incontrare persone nuove. Poiché il fallimento dell'obiettivo fa parte della quotidianità, occorre fissare tanti obiettivi in più domini di vita fornendo ai ragazzi un “buffer”, in modo che il fallimento in un obiettivo non influenzerà la loro speranza globale in maniera drastica.

Il concetto di speranza include tre componenti fondamentali che rendono possibile tendere, a livello comportamentale, verso la direzione anticipata mentalmente:

- *goals* (obiettivi) come appena delineato;
- *agency thinking* (azione di pensiero) che consiste nella capacità di attivare la motivazione e la persistenza necessarie al perseguimento dell'obiettivo;
- *pathways thinking* (percorsi di pensiero) che consiste nella capacità di pensare e attuare percorsi praticabili che consentono di arrivare all'obiettivo

prestabilito, così come possibili strategie alternative da utilizzare in caso di eventuali ostacoli o difficoltà da superare.

Nella visione di speranza proposta da Snyder è fondamentale l'autopercezione circa la propria capacità di generare percorsi efficaci per raggiungere gli obiettivi. Percepire tale capacità è il primo passo non solo per produrre le strategie fattibili, ma anche per attivare ed orientare il movimento comportamentale verso la meta (Szczesniak, Nderi, 2010).

La *hope scale* si compone di 8 item, quattro dei quali volti alla rilevazione della componente motivazionale, come per esempio:

“Perseguo con energia i miei obiettivi”;

“Le mie esperienze passate mi hanno preparato bene per il mio futuro”.

Gli altri quattro appartengono alla componente strategica, quali:

“Riesco a pensare a molti modi per poter uscire da un guaio”;

“Riesco a pensare a più modi per ottenere ciò che nella vita è importante per me”.

Le alternative di risposta sono rappresentate da 4 valori:

1= la frase non descrive *per nulla* il tuo modo di pensare;

2= la frase descrive *poco* il tuo modo di pensare;

3= la frase descrive *abbastanza* il tuo modo di pensare;

4= la frase descrive *perfettamente* il tuo modo di pensare.

La speranza influenza il percorso di sviluppo degli studenti in senso positivo e adattivo, consentendo loro di attivarsi in vista del perseguimento dei propri obiettivi, di perseverare di fronte alle difficoltà e di sperimentare livelli ottimali di benessere psico-fisico ed emozionale.

6. Life orientation test (Scheier, Carver, Bridges, 1994), concerne la misurazione dell'ottimismo inteso come disposizione personale che sviluppa un senso generale di fiducia riguardo all'aspettativa di raggiungere con successo i propri obiettivi.

Alcuni degli item proposti:

“Sono sempre ottimista sul mio futuro”;

“Non mi aspetto quasi mai che le cose vadano come voglio”;

“Nei momenti di maggiore incertezza, di solito mi aspetto il meglio”;

“Se qualcosa mi può andare storto, di sicuro sarà così”.

Il questionario si compone di 10 item valutati sulla base di valori di risposte compresi tra 1 e 5:

1= per nulla d'accordo;

2= un po' d'accordo;

3= abbastanza d'accordo;

4= molto d'accordo;

5= completamente d'accordo.

In ambito scolastico, la disposizione all'ottimismo viene associata a un maggior livello di attenzione, di motivazione, di pensiero strategico e flessibile nel fronteggiare e nel risolvere i problemi, e, quindi, a migliori risultati in termini di impegno e di apprendimento. Inoltre, risulta inversamente correlato a stati emozionali negativi, quali ansia, depressione e stress, nonché agli stati comportamentali disfunzionali.

5.1.2. I focus group: domande generative e stile di conduzione

Come visto nel par. 3.7.2 l'obiettivo dei primi quattro focus group è stato quello di rilevare la rappresentazione della scuola da parte dei diversi attori attraverso il loro vissuto e le loro narrazioni con la finalità di suggerire e far emergere proposte di miglioramento. Diviene, quindi, fondamentale il ruolo del moderatore la cui azione comunicativa e lo stile di conduzione, sono la base per la riuscita del focus group.

Tutti i focus sono stati condotti da una moderatrice il cui ruolo è stato ricoperto da chi scrive, affiancata da due osservatrici, i cui rispettivi ruoli verranno trattati più avanti.

Tutti i gruppi sono stati audio registrati con l'autorizzazione dei partecipanti che hanno compilato e sottoscritto la liberatoria predisposta ai sensi del D. Lgs. 196/2003, noto come Codice in materia di protezione dei dati personali.

L'audioregistrazione è divenuta ormai una consuetudine nei focus group grazie anche allo sviluppo di apparecchi sempre più raffinati dotati di microfoni sensibili che captano anche i suoni più deboli e da dispositivo "noise cut", un'opzione che permette di "tagliare" i rumori di fondo che disturbano la registrazione e, di conseguenza, la trascrizione.

La scelta di audioregistrare è dovuta fondamentalmente a questioni metodologiche. La possibilità di risentire in un secondo momento la discussione permette di riviverne i passaggi e di cogliere tutte le sfumature della sfera paraverbale come il tono, la velocità, il volume della voce e altre connotazioni come la sicurezza, l'incertezza, l'imbarazzo, l'arroganza etc. consentendo una trascrizione che ricalca fedelmente le caratteristiche e le dinamiche del gruppo. Inoltre, la possibilità di registrare sgrava dal lavoro di "trascrizione manuale" a carico di un assistente che affianca il moderatore, come succedeva in passato, con l'inevitabile perdita di alcuni dati dovuta alla naturale selezione degli argomenti trattati o alla memoria di chi prende appunti (Bloor, Frankland, Thomas, Robson, 2002).

La conduzione del focus si è basata su una traccia strutturata attraverso la quale la moderatrice ha posto domande articolate e dettagliate. Si è preferito utilizzare questa tipologia piuttosto che una guida articolata per punti o argomenti in quanto vi sono maggiori probabilità di ricevere risposte puntuali che meglio rispondono ai quesiti di ricerca.

Essa suddivide la discussione essenzialmente in tre parti: l'introduzione del gruppo e del tema, la sua disamina e la chiusura della discussione (Cardano, 2003).

Seguendo l'articolazione più raffinata proposta da Krueger (1994, 2000), già anticipata nel par. 3.7.2, si possono meglio delineare i passaggi salienti della discussione:

- **I fase - domande di apertura**

- 7) La moderatrice, dopo aver ringraziato i partecipanti per la disponibilità, ha presentato sinteticamente il progetto di ricerca, gli obiettivi e le finalità. Inoltre, dal momento che nessuno aveva avuto precedenti esperienze, la stessa ha spiegato come si svolge il focus group esplicitando il proprio ruolo, quello delle osservatrici e quello dei partecipanti. Ha rassicurato tutti sulla tutela dell'anonimato chiarendo la funzione del registratore per l'utilizzo del quale è stata richiesta la compilazione della liberatoria unitamente alla scheda per la rilevazione dei dati socio-anagrafici.
- 8) In seguito, i partecipanti sono stati invitati a presentarsi per favorire l'approccio iniziale.

- **II fase - domande di introduzione**

9) La prima domanda è stata utile per introdurre l'argomento sollecitando considerazioni generali da parte dei partecipanti in modo da entrare pian piano nel vivo dell'interazione: Secondo Voi, qual è il ruolo che la Scuola, come istituzione formativa, occupa nella nostra società? E' distante questo ruolo dalle vostre aspettative?

- **III fase - domande di transizione**

10) Attraverso altre domande la discussione è stata indirizzata verso le domande chiave, ad esempio:

11) Come descrivereste questa scuola? Quali punti di forza e punti di debolezza indichereste? Cosa pensate dell'offerta formativa della scuola?.

- **IV fase - domande chiave**

12) Con le domande di transizione la discussione è stata arricchita con l'intervento dei partecipanti i interventi rimbalzavano da una parte all'altra del tavolo, segnale positivo che evidenzia l'interazione e la discussione nel gruppo. Si è passati, quindi, alle domande-chiave, particolarmente salienti per la raccolta dati rispondente all'obiettivo di ricerca, quali ad esempio:

13) Cosa pensate delle metodologie didattiche della scuola: lezioni, laboratori, progetti ...?

14) Cosa pensate del rapporto tra docenti e studenti? Pensate che da parte della scuola ci sia un'attenzione alla relazione tra le persone? In quali servizi questa scuola dovrebbe migliorare?

- **V fase - domande finali**

15) La moderatrice ha avviato la discussione verso la conclusione ringraziando i partecipanti per il prezioso contributo offerto e invitandoli a proporre dei punti rilevanti che, secondo loro, non fossero stati affrontati durante i passaggi del focus:

16) Di cosa non abbiamo discusso di importante rispetto agli obiettivi condivisi in questo focus group?

La traccia utilizzata per i vari focus è simile nell'impostazione generale, tuttavia, si è ritenuto utile apportare delle modifiche in considerazione del fatto che, pur trattandosi di focus group paralleli, i gruppi di partecipanti fossero disomogenei tra loro.

I docenti appartengono allo stesso ambiente lavorativo, condividono lo stesso linguaggio, la stessa terminologia, sono abituati ad esprimersi in pubblico e a confrontarsi anche se in situazioni differenti da quelle proposte in un focus group.

Il gruppo dei genitori ha una composizione eterogenea per formazione culturale e professionale, ciò che li avvicina è la frequenza dei loro figli nella stessa scuola mettendo in comune il vissuto della loro esperienza.

Per gli studenti, infine, data la giovane età e le possibili difficoltà ad argomentare per vari motivi (l'imbarazzo, la paura, la timidezza ...), è stata prevista una traccia "semplificata" nella formulazione delle domande.

Un caso differente costituisce il focus con i genitori degli studenti peer educator per i quali si sono riproposte in parte le stesse domande rivolte agli altri genitori (il ruolo della scuola, l'offerta formativa proposta, le metodologie utilizzate, il rapporto scuola-famiglia etc.) aggiungendone alcune sull'esperienza dei loro figli nel progetto "A scuola di competenze".

Nella traccia, inoltre, sono state formulate delle domande di approfondimento per esplicitare meglio i concetti nel caso in cui i partecipanti non avessero "centrato" l'argomento. Come promemoria essi sono indicati con caratteri più piccoli accanto alle domande iniziali.

Dal momento che non si conoscevano i partecipanti prima della realizzazione dei focus, è stata prevista la possibilità di non rispettare l'ordine delle domande o, eventualmente di non effettuarle tutte.

Durante la discussione si è creato da subito un clima positivo e sereno che ha permesso di avviare la comunicazione senza che si verificassero momenti prolungati di silenzio che avrebbero potuto creare imbarazzo e inibizione.

La presentazione iniziale della moderatrice è avvenuta con naturalezza evidenziando l'importanza del contributo degli intervenuti "chiamandoli" con lo sguardo e col sorriso in un clima informale, aspetto da non trascurare soprattutto con genitori e studenti non abituati all'"etichetta" delle riunioni di lavoro. La forte motivazione

della moderatrice per l'argomento trattato e l'attenzione ai singoli partecipanti sono stati gli elementi fondanti che hanno facilitato e stimolato, laddove fosse necessario, il flusso della conversazione. In tutti i gruppi è stato percepito, in particolare nel gruppo dei genitori e degli studenti, il desiderio di parlare, di confrontarsi e di essere ascoltati, elemento confermato poi durante l'argomentazione.

A questo si aggiunge un altro fattore importante ossia l'appartenenza della conduttrice al mondo della scuola da diversi anni che le ha permesso, da un lato, di studiare le dinamiche che talvolta si creano nell'ambiente e, quindi, di proiettarsi nella situazione immaginando anche le potenziali criticità, dall'altro, l'esperienza maturata in alcuni focus realizzati all'interno di progetti tra cui, "Valutazione e Miglioramento" e "Vales", coordinati dall'INVALSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione) tra il 2013 e il 2014. Come sostiene Zammuner (2003) il grado di somiglianza tra moderatore e gruppo può aumentare le probabilità di creare sintonia tra questi e i partecipanti. La moderatrice ha deciso, dopo un'attenta valutazione, di dichiarare la sua professione al termine dei focus group, non prima, per evitare condizionamenti soprattutto nel gruppo dei docenti.

L'altro ruolo essenziale è stato quello delle osservatrici. Nei primi quattro focus ne erano presenti due, nell'ultimo una. Il loro compito è stato quello di preparare il setting insieme alla moderatrice: la disposizione dei banchi nelle aule, l'allestimento di ogni postazione (con una bottiglietta d'acqua, un bicchiere, una penna e delle caramelle, piccoli particolari che hanno contribuito a mettere a proprio agio le persone), la sistemazione del registratore, l'accoglienza dei partecipanti.

Durante la discussione un'osservatrice doveva prendere appunti e registrare i comportamenti delle persone senza seguire una particolare struttura mentre l'altra doveva annotare le dinamiche interazionali su una griglia di osservazione (Appendice X). A questo proposito è stato utilizzato il modello di Bales (1950; 1970; 1999), un sistema di classificazione delle dinamiche di interazione di gruppo.

Per ogni domanda prevista dalla traccia è stato predisposto uno schema in cui annotare la presenza di vari tipi di atteggiamento, che sono stati inseriti in tre categorie:

1. Area socio-emotiva positiva (sostiene, aiuta, incoraggia, mostra stima, riduce le tensioni, scherza, sorride, si mostra d'accordo, accetta, comprende, offre suggerimenti, dà idee, alternative d'azione);
2. Area del compito neutra (espone opinioni, esprime valutazioni, dà informazioni, ripete, chiarifica, chiede informazioni, chiarimenti, opinioni, valutazioni, impressioni, suggerimenti, idee, direttive);
3. Area socio-emotiva negativa (si mostra in disaccordo, rifiuta, manifesta tensione, accresce la tensione, mostra antagonismo, tende ad affermare se stesso/a, a difendersi).

Per ogni domanda è stata, inoltre, prevista una tabella in cui registrare i punti salienti della discussione e eventuali note.

Dopo la conclusione di ogni focus group è stato utile effettuare una riunione informale tra la moderatrice e le osservatrici per passare in rassegna, “a caldo”, i vari passaggi della discussione evidenziando i punti di forza e di debolezza, criticità emerse ed eventuali correttivi da adottare per i successivi incontri.

5.1.3. I partecipanti: caratteristiche e criteri di selezione

Nel corso dell'anno scolastico 2014/2015, tra novembre e maggio, sono stati realizzati quattro cinque focus group con gruppi di partecipanti diversi.

I primi quattro si possono considerare appartenenti alla fase esplorativa poiché l'obiettivo è quello di cogliere le rappresentazioni che i vari attori hanno della scuola intesa sia nella sua accezione più ampia sia in quella più “ristretta” della quotidianità da questi vissuta. Le loro percezioni, sensazioni, visioni positive e negative, infatti, hanno offerto spunti di riflessione sui quali intessere un percorso di miglioramento.

L'ultimo focus group si colloca nella fase restituiva del progetto con il duplice obiettivo di rilevare, da un lato, la visione che i genitori hanno della scuola al termine dell'anno scolastico, in particolar modo, se i loro ragazzi hanno frequentato per la prima volta la scuola secondaria di primo grado e non sono stati preceduti (e talvolta condizionati) da fratelli o sorelle, dall'altro, rispetto alla realizzazione del progetto svoltosi con le/i loro figli in veste di protagoniste.

- I focus:** genitori rappresentanti delle classi di prime, seconde e terze;
- II focus:** genitori delle classi di prime;
- III focus:** docenti delle classi di prime, seconde e terze;
- IV focus:** studenti delle classi prime;
- V focus:** genitori dei peer educator delle classi di prime.

Tre dei focus sono realizzati nella sede della scuola secondaria di Li Punti mentre gli altri si sono svolti della sede della scuola primaria in quanto l'apertura pomeridiana è garantita tutta la settimana per accogliere le classi a tempo pieno a differenza della scuola secondaria dove i pomeriggi di frequenza sono tre in tutto. Il sabato mattina nella scuola primaria sono disponibili tutte le aule per via dell'orario articolato su cinque giorni mentre alla secondaria tutte le classi frequentano le lezioni fino alle 13,30 occupando tutti gli spazi idonei per la realizzazione di incontri che richiedano un certo tipo di setting.

Figura 1 - Due momenti dei focus group



Per la realizzazione dei focus group è stato determinante il ruolo della dirigente della scuola, che, fin dall'inizio, ha sostenuto il percorso intrapreso con l'avvio della ricerca agevolando i contatti e incoraggiando la partecipazione di tutti i protagonisti. A differenza di altri ambienti, organizzare un incontro all'interno della scuola significa gestire e conciliare diverse esigenze e problematiche, come verrà esplicitato di seguito, legate al contesto e alla tipologia di soggetti da coinvolgere.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

I tempi

Si tratta di una variabile fondamentale. Innanzitutto, la scansione temporale della scuola si riferisce all'anno scolastico (e non all'anno solare), suddiviso in due quadrimestri e scandito da attività collegiali calendarizzate fin dalle prime settimane, come prevede la normativa vigente. Settembre, il mese iniziale dell'anno scolastico, rappresenta il tempo dell'accoglienza soprattutto per gli alunni che entrano per la prima in una scuola secondaria di I grado, ingresso che segna il passaggio e l'inizio di un altro percorso accompagnato da una fase di crescita, legata alla fase pre-adolescenziale, cesura con la e l'inizio. A tal fine è indispensabile la preparazione dei docenti fin dall'inizio del mese in cui il primo collegio consente la conoscenza dei nuovi arrivati (per trasferimento o assegnazione provvisoria o per incarico annuale) e la condivisione delle linee generali di programmazione e di intervento da seguire durante l'arco dell'anno scolastico.

Nei mesi successivi i docenti provvedono ad adeguare la programmazione alle esigenze reali della classe, soprattutto se si tratta di una prima in cui la conoscenza graduale degli studenti evidenzia caratteristiche e problematiche di ciascuno su cui lavorare. Lo scorrere del tempo è scandito quotidianamente, settimanalmente e mensilmente dalla preparazione del materiale didattico predisposto, al di fuori dell'orario di servizio, per il raggiungimento degli obiettivi e delle competenze enucleati nella programmazione.

si evidenziano oltre alle lezioni secondo il tempo scuola previsto, si articolano attività aggiuntive, che spesso non vengono organizzate da subito perché legate ad approvazione di finanziamenti o assegnazione di fondi da parte del Ministero, e collegiali

Gli orari

L'articolazione oraria dell'Istituto comprensivo si presenta complessa. Essa, infatti, si differenzia per grado scolastico per quanto riguarda le ore di frequenza degli alunni e, allo stesso tempo, varia con riferimento al personale docente e amministrativo. Uno schema può facilitarne la lettura:

grado scolastico	tipologia orario	giorni frequenza settimanali (studenti)	ore frequenza settimanali (studenti)	ore settimanali docenza	ore annuali di attività funzionali all'insegnamento (docenti)	ore settimanali personale amministrativo e collaboratori
scuola infanzia	tempo pieno	dal lunedì al venerdì (mattina e pomeriggio)	40	25	80 ore per: preparazione lezioni, correzione elaborati, colloqui con i genitori, colleghi docenti, consigli di classe, scrutini etc.)	36
	orario ridotto	dal lunedì al venerdì	25	25	idem	36
scuola primaria	tempo normale	dal lunedì al venerdì con un rientro pomeridiano	28	24 (di cui 2 destinate alla programmazione settimanali)	idem	36
	tempo pieno	dal lunedì al venerdì	40	24 (di cui 2 destinate alla programmazione settimanali)	idem	36
scuola secondaria I grado	tempo normale	dal lunedì al sabato	30	18	idem	36
	tempo prolungato	dal lunedì al sabato con due rientri pomeridiani	36	18	idem	
	sezione musicale (articolata su tutte le classi prime)	dal lunedì al sabato con un rientro pomeridiano	33	18	idem	36

Un quadro orario di questo tipo si riferisce all'attività ordinaria a cui si aggiungono attività extracurricolari di recupero e di potenziamento o progetti di varia tipologia, condotti da personale interno e/o esterno, spesso finanziati ad anno scolastico inoltrato. In quest'ultimo caso, se il progetto viene realizzato in orario extracurricolare per gli studenti, la dirigente deve autorizzare il numero di ore aggiuntive a carico sia del personale docente sia del personale ausiliario che garantisce l'apertura, la chiusura e la pulizia dei locali oltre alla vigilanza degli spazi.

Gli spazi

Come già visto precedentemente (par. 4.2) la scuola è composta da vari plessi ubicati a Li Punti e con una sede della scuola secondaria a San Giovanni distante circa 5 Km.

Dopo la costituzione dell'istituto comprensivo nel 2012, si è avuta una maggiore concentrazione di alunni nella borgata principale, prima infatti, al 7° Circolo Didattico erano annesse anche le scuole dell'infanzia e primarie di Ottava e Villa Gorizia, collocate nel raggio di 5-6 Km. dalla direzione. Inoltre, già qualche anno prima del 2012, era stata consegnato il “nuovo” edificio della scuola secondaria. “Nuovo” nel senso che era stata realizzata la ristrutturazione di un precedente edificio progettato per una scuola dell'infanzia, a giudicare dallo “stile” ricco di corridoi larghi e aule ampie.

Durante gli ultimi anni l'espansione del quartiere di Li Punti ha generato un flusso maggiore di studenti che si iscrivono nella scuola occupando tutte le aule esistenti. La gestione degli spazi, pertanto, deve essere accuratamente prevista per evitare accavallamenti con i rientri pomeridiani delle sezioni a tempo pieno, nella scuola primaria, e a tempo prolungato e della sezione musicale, nella scuola secondaria.

La gestione dei dati

Contattare le persone che “frequentano” la scuola a vario titolo, comporta una serie di passaggi organizzativi. Una volta presentato il progetto di ricerca, la dirigente ha autorizzato le varie fasi di realizzazione.

Nella scuola la comunicazione viene spesso filtrata per ragioni pratiche e legate alla tutela della privacy.

La segreteria detiene la custodia di tutti i dati amministrativi, relativi a studenti, genitori e docenti, che vengono gestiti da due assistenti amministrative, una per l'infanzia e la primaria e l'altra per la scuola secondaria. A tal fine il personale, individuato quale responsabile di procedimento, si assume la responsabilità civile e penale in caso di inosservanza del D. lgs. 30 giugno 2003, n. 196 denominato “Codice in materia di protezione dei dati personali”, per eventuali danni arrecati agli interessati.

Nelle ricerche in cui si utilizza il focus group il numero dei gruppi e dei partecipanti non può essere pianificato rigidamente per vari motivi (Corrao, 2000).

Il numero dei gruppi viene stabilito in base alle domande di ricerca che ci si è prefissati di indagare: se sono complesse e articolate probabilmente richiederanno un maggiore terreno di indagine rispetto a quesiti semplici e limitati. La quantità dei gruppi, inoltre, può dipendere dal grado di complessità che si vuole affrontare, ad esempio, il confronto dei risultati di gruppi diversi di popolazione sulla stessa tematica. Altri elementi non trascurabili sono il tempo a disposizione e le risorse umane e materiali. Organizzare parecchi gruppi di discussione comporta tempi più lunghi per l'organizzazione degli stessi e per l'analisi dei dati (Morgan, 1988).

Può verificarsi, infatti, che alcuni partecipanti contattati, all'ultimo momento non si presentino all'appuntamento oppure durante la discussione possono emergere elementi imprevisti che si vogliono approfondire ulteriormente.

Un altro criterio da prendere in considerazione è la “saturazione”, elaborato all'interno della grounded theory di Glaser e Staruss (1967). Alcuni autori, come Krueger (1994), sostengono che il numero dei gruppi non possa essere stabilito a priori nemmeno indicativamente, i gruppi vengono condotti fino a quando non emergono nuove informazioni.

Per quanto concerne la numerosità dei partecipanti abbiamo già visto (par. 3.7.2) come questa possa variare a seconda del tipo di focus group da realizzare, prevedendo orientativamente da 4 a 12 partecipanti.

Il problema si pone per l'individuazione delle persone da inserire nei gruppi. Nella maggior parte dei casi si ricorre a campionamenti non probabilistici definiti anche “a scelta ragionata” (Corrao, 2002).

La ricerca qualitativa, infatti, non assurge a vocazione statistica, né tanto meno alla sua generalizzazione per vari motivi. Innanzitutto, lo studio riguarda piccoli campioni numerici che, non superando solitamente il centinaio di casi, non potrebbero offrire margini di errori tollerabili e quindi garantire stime accettabili.

In secondo luogo, la scelta probabilistica decade nel momento in cui spesso si decide di studiare i casi per la loro particolarità e non per la loro tipicità. Infine, la scelta del campione deve essere strategica tenendo presente, sulla base di esperienze precedenti, il quesito di ricerca a cui si intende dare risposta. In questo senso,

sostenere la legittimità dell'estensione dei risultati non significa richiamare la teoria della probabilità secondo logiche inferenziali, proprie della statistica, bensì rifarsi alla teoria dell'argomentazione (Cardano, 2011). A tal proposito rende bene l'idea che Becker (2007, p. 89) restituisce del campionamento, nel suo lavoro *I trucchi del mestiere*:

Il campionamento è un tipo di *sineddoche*, in cui poniamo la parte che abbiamo studiato di una popolazione, di un'organizzazione o di un sistema rappresenti, in maniera sensata, il tutto dal quale è tratta. La logica del campionamento è costituita da argomentazioni intese a persuadere i lettori che la *sineddoche* funziona perché è stata elaborata in modo difendibile.

Per quanto riguarda i **genitori** il contatto è avvenuto attraverso l'assistente amministrativa addetta alla gestione dei dati degli studenti della scuola secondaria. Gli elenchi dei nominativi dei genitori, infatti, sono "affidati" alla custodia del personale di segreteria che non può rilasciare dati a chiunque non sia autorizzato dalla dirigente. In questo caso sono state concordate preventivamente le caratteristiche del campione da contattare e, i contenuti del messaggio telefonico per la convocazione.

Tutte le discussioni di gruppo sono avvenute all'interno di gruppi omogenei escludendo forme di gerarchia che avrebbero impedito il naturale flusso della comunicazione.

Per il primo focus group sono stati convocati i rappresentanti di classe non sono delle prime, ma anche delle seconde e delle terze. La scelta è ricaduta su questa categoria di persone per varie ragioni:

- i genitori di prima potevano esprimere le loro idee sulla base del loro vissuto attuale, non troppo strutturato dal momento che la loro elezione era avvenuta il mese precedente. In un solo caso la persona intervenuta ha due figli iscritti nella stessa scuola, uno in prima e l'altro in terza;
- gli altri partecipanti, i cui figli avevano già frequentato la prima, potevano offrire una visione contemporanea, ma anche "storica" della loro esperienza.

I genitori che hanno dato la disponibilità sono stati 10, tuttavia, uno di questi ha avuto un problema familiare (giustificato) per cui non ha potuto partecipare.

Per il secondo focus, realizzato 10 giorni dopo, sono stati invitati esclusivamente i genitori delle prime. Nel pomeriggio previsto per l'appuntamento si sono presentate soltanto tre mamme di cui una non poteva trattenersi per un impegno che non le consentiva la permanenza oltre i trenta minuti.

Si è cercato di capire se vi fossero particolari problemi che potessero giustificare l'assenza "in massa" del resto del gruppo, ma non si è rilevato niente che interessasse la sfera scolastica come, ad esempio, riunioni stabilite d'urgenza in coincidenza d'orario.

Dopo una breve consultazione con le due osservatrici, alle due mamme presenti è stata chiesta la disponibilità per procedere, comunque, alla discussione "di gruppo". La compilazione delle schede socio-anagrafiche fa emergere l'appartenenza dei loro figli alla stessa classe ubicata nelle sede staccata. Le due persone non si conoscevano prima di allora, elemento da non trascurare sia per il fatto che entrambe si sono espresse in tranquillità e in sincerità, sia perché quanto emerso offre una visione che completa quella del precedente focus.

Si è deciso, a quel punto, di non organizzare un altro focus con i genitori. Si è ritenuto che i contenuti raccolti nelle precedenti discussioni fossero esaustivi, inoltre, un'assenza numerosa per il secondo appuntamento, ha fatto emergere alcune considerazioni:

una errata interpretazione, da parte dei genitori, del concetto di "riunione" a cui tutti sono invitati a partecipare con puntualità e restare fino alla fine mentre nella consuetudine alcuni, per diverse esigenze, arrivano più tardi o vanno via prima della conclusione;

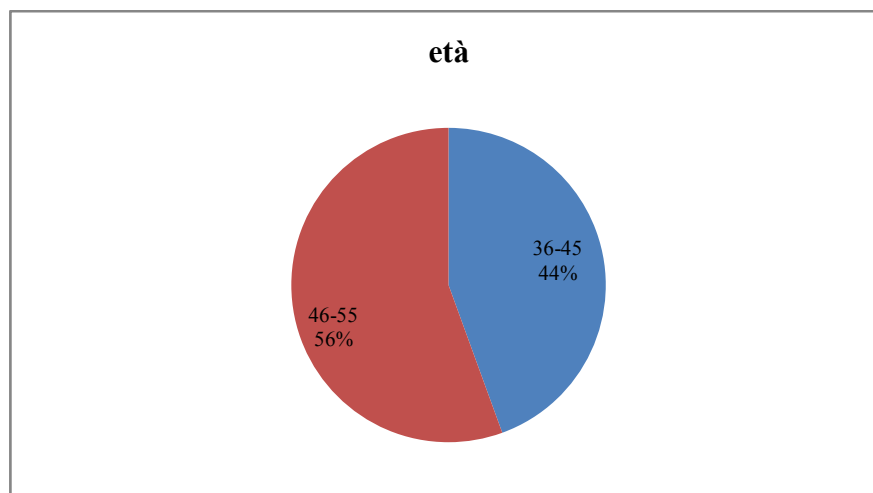
una comunicazione frettolosa, da parte della segreteria, che non ha evidenziato che si trattava di un gruppo "selezionato" il cui apporto poteva essere fondamentale;

oppure non era chiaro il fatto che aver dato, al telefono, la propria disponibilità (poi non rispettata) fosse fondamentale per la riuscita della discussione. Del resto nella scuola non è usuale all'organizzazione di focus group se non in occasione di particolari progetti.

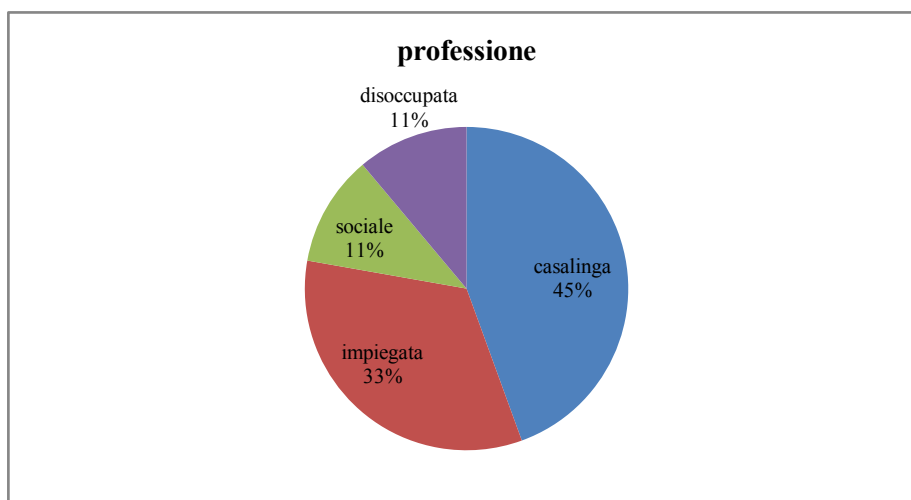
Il gruppo delle rappresentanti di classe, tutte italiane e residenti nel Comune di Sassari, si è presentato abbastanza omogeneo per età, ma disomogeneo per titolo di studio e professione:

FOCUS GROUP CON GENITORI - 7 NOVEMBRE 2014									
n°id.	seesso	età	nazionalità	residenza	titolo di studio	professione	n° figli iscritti	classe	incarichi a scuola
1	F	46	italiana	Sassari	diploma	impiegata	1	1 [^]	rappr.di classe
2	F	49	italiana	Sassari	licenza media	casalinga	1	3 [^]	rappr.di classe
3	F	36	italiana	Sassari	diploma	casalinga	1	2	rappr.di classe
4	F	40	italiana	Sassari	licenza media	casalinga	1	2 [^]	rappr.di classe
5	F	40	italiana	Sassari	diploma	impiegata	2	1 ^{^-} 3 [^]	rappr.di classe
6	F	47	italiana	Sassari	op. turistica	casalinga	1	2 [^]	rappr.di classe
7	F	42	italiana	Sassari	laurea	disoccupata	1	3 [^]	rappr.di classe
8	F	48	italiana	Sassari	licenza media	op. socio-sanitario	1	2 [^]	rappr.di classe
9	F	46	italiana	Sassari	diploma	impiegata	1	3 [^]	rappr.di classe

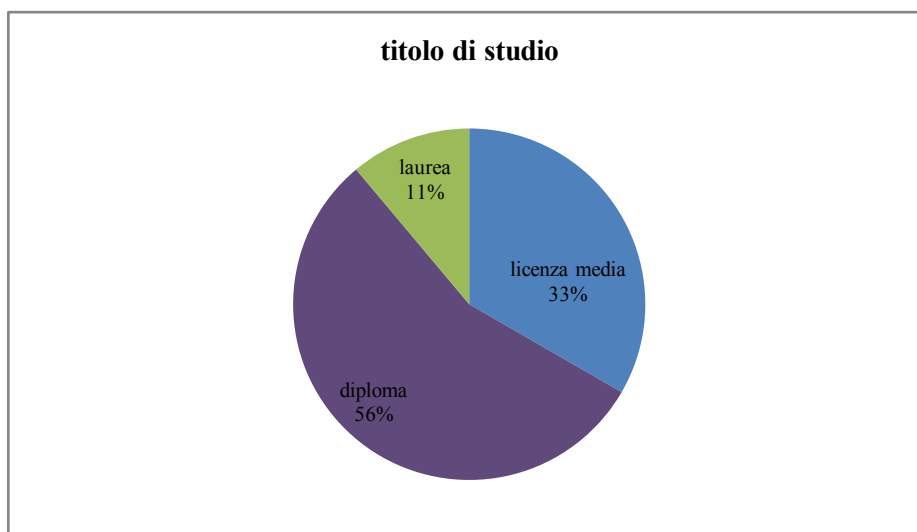
L'anzianità delle partecipanti va dai 36 a 49 anni distribuiti, per comodità di lettura, in fasce di età :



Quasi la metà è casalinga, un terzo circa si qualifica come impiegata, una è operatrice socio-sanitaria e una è disoccupata.



Una sola persona è laureata rappresentando l'11% del campione oltre la metà è in possesso del diploma mentre un terzo ha conseguito la licenza media.

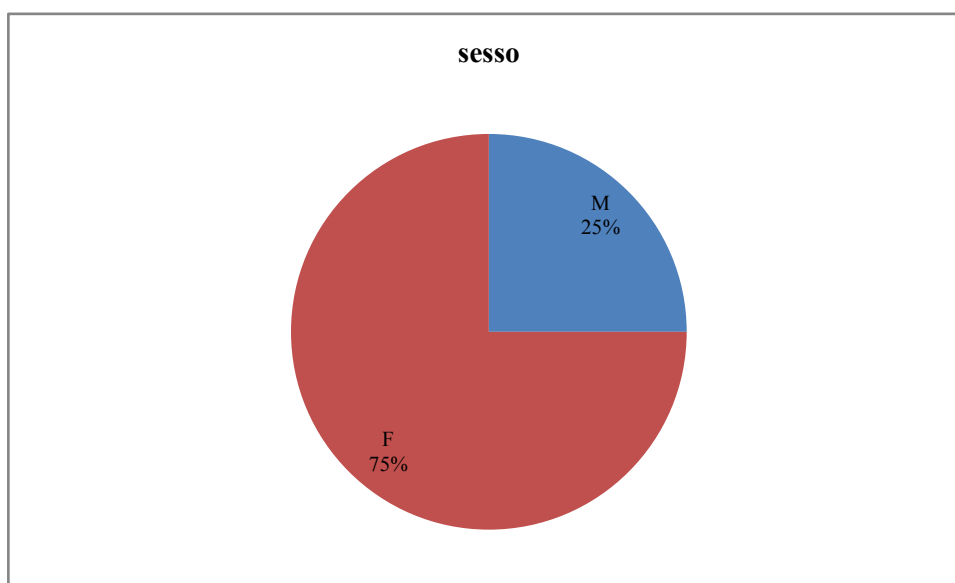


L'ultimo focus group con i genitori dei peer educator è avvenuto il 16 maggio successivamente alla conclusione del percorso formativo degli studenti e dei docenti. L'organizzazione del focus è stata predisposta dalla moderatrice. In un primo momento si è dato un biglietto di invito, per il tramite dei loro figli, con l'invito a presentarsi nel pomeriggio della data fissata. Verificata l'impossibilità di ricevere un numero adeguato di persone, si è ritenuto opportuno spostare l'incontro al sabato

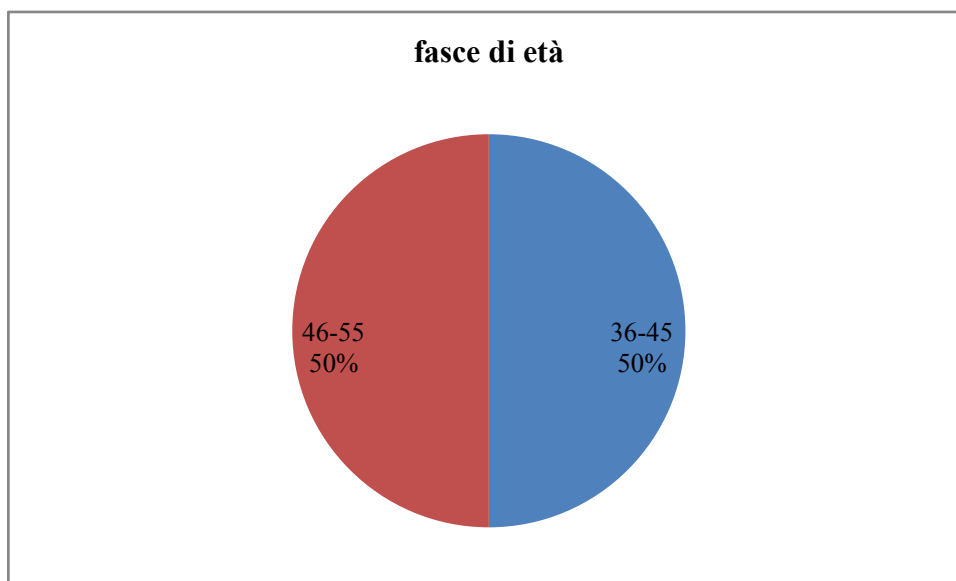
mattina vista la possibilità di usufruire di un'aula adeguata presso la sede della scuola primaria dove non si effettuano lezioni.

FOCUS GROUP CON GENITORI DI PEER EDUCATOR 16 MAGGIO 2015									
n°id	sesto	età	nazionalità	residenza	titolo di studio	professione	n° figli iscritti	classe	incarichi a scuola
1	F	53	italiana	Sassari	laurea	veterinaria	1	1^B	rapp. di classe
2	F	42	italiana	Sassari	diploma	assistente scuolabus	2	1^B	nessuno
3	M	43	italiana	Sassari	diploma	impiegato tecnico	2	1^B	nessuno
4	F	39	italiana	Sassari	diploma	casalinga	1	1^E	rapp. di classe
5	M	42	italiana	Sassari	diploma	disoccupato	2	1^E	rapp. di classe
6	F	47	italiana	Sassari	licenza media	colf	1	1^B	rapp. di classe
7	F	49	italiana	Sassari	licenza media	libera professione	2	1^E	nessuno
8	F	53	italiana	Sassari	diploma	casalinga	2	1^C	nessuno

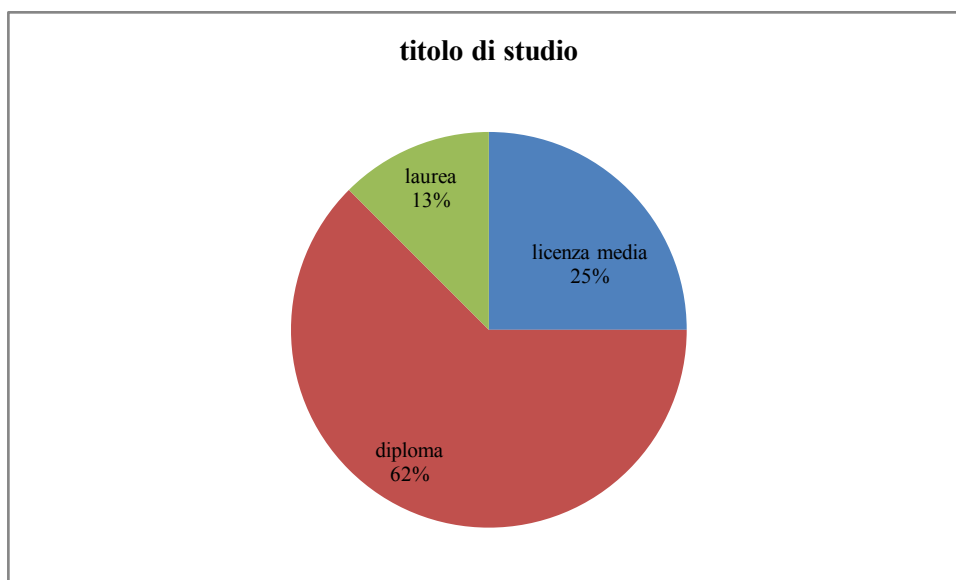
Ancora una volta la componente femminile predomina con $\frac{3}{4}$ su quella maschile:



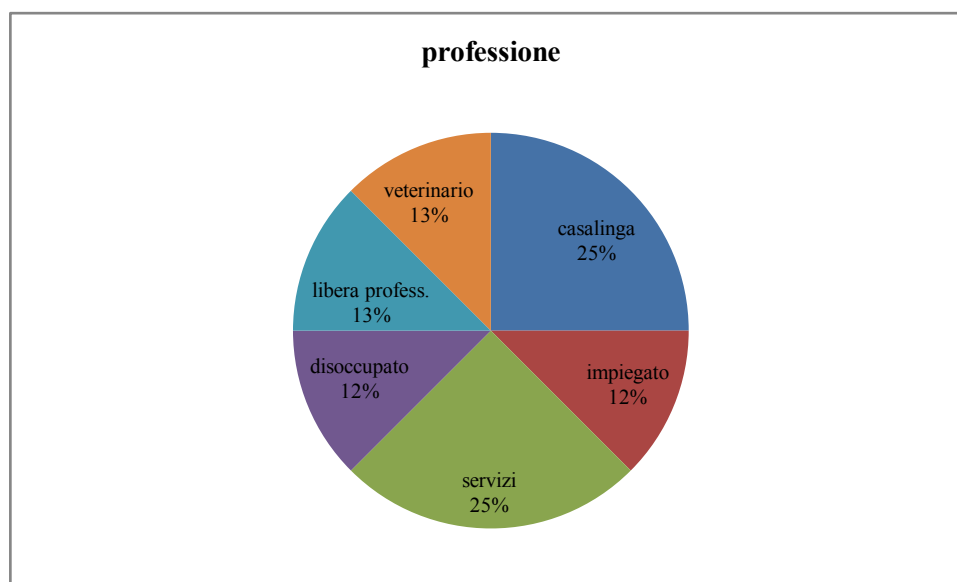
In perfetto omogenea la distribuzione sulle due fasce di età indicate:



Per la distribuzione dei titoli di studio si registra oltre la metà di diplomati, $\frac{1}{4}$ di possessori di licenza media e il 13% di laureati:



Infine, diversificata è la presenza delle professioni tra cui si registra $\frac{1}{4}$ di casalinghe e $\frac{1}{4}$ di disoccupati tra gli intervenuti:

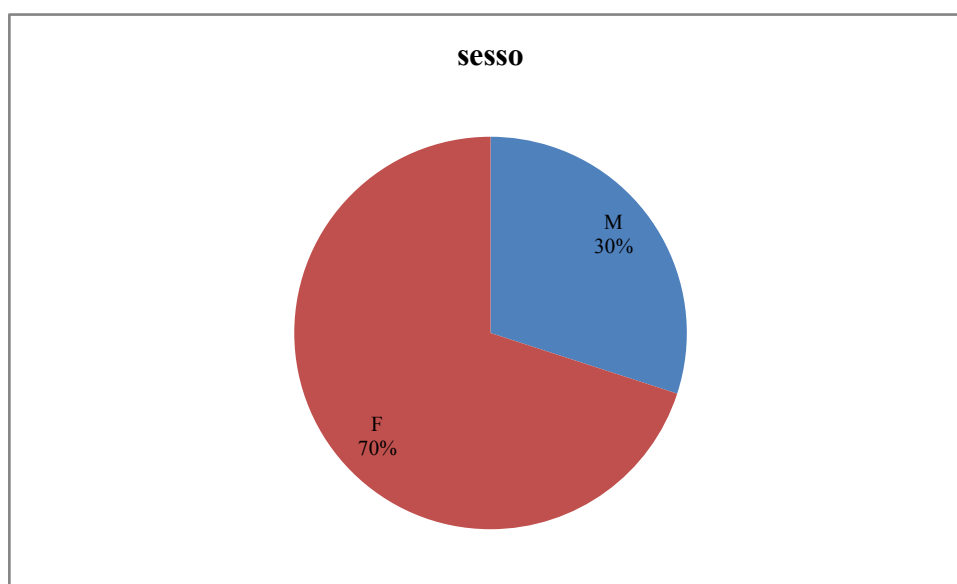


I **docenti** possono essere contattati personalmente, ma al di fuori del lavoro in classe per non interferire con l'attività didattica, cosa che risulta difficile per gli "incastri" degli orari tra le sedi dal momento che alcuni lavorano su più istituti.

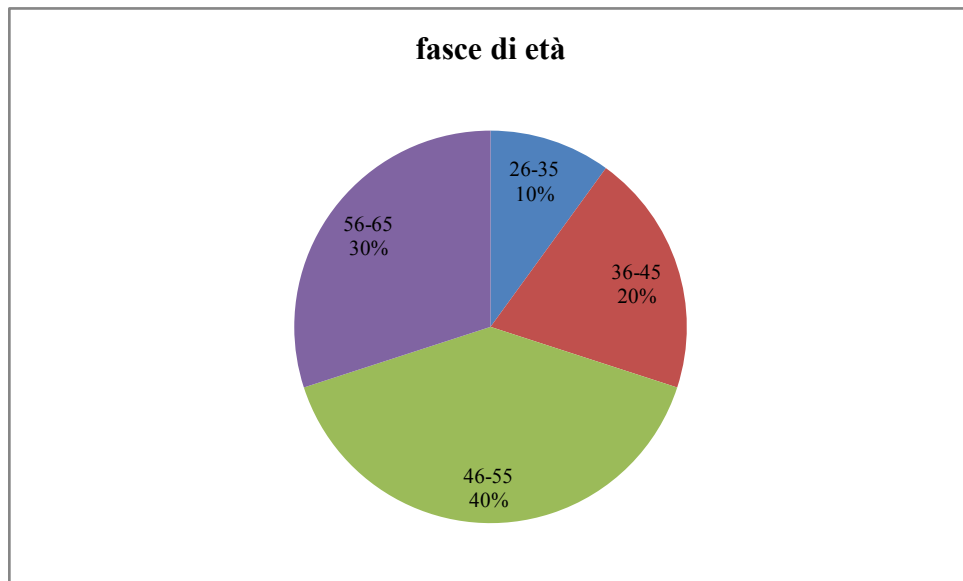
Una mailing list con gli indirizzi di posta elettronica di tutti non è prevista, né è consuetudine di alcuni insegnanti utilizzarla come strumento di frequente utilizzo per cui l'alternativa potrebbe essere contattati telefonicamente, ma poiché non è previsto un telefono mobile di servizio, a tutela della privacy, non possono essere chiamati direttamente da esterni. La soluzione più idonea è stata il contatto attraverso la vicaria della dirigente, che, valutando la compatibilità di orario e la disponibilità personale, ha individuato il gruppo di docenti rispondenti alle caratteristiche richieste.

FOCUS GROUP CON DOCENTI - 13 NOVEMBRE 2014											
n°id	sezzo	età	nazionalità	residenza	titolo studio	disciplina insegnata	altre abilitazioni	n° anni ruolo	n° anni pre-ruolo	n° anni insegn. scuola attuale	corsi formaz. dal 2010/11 al 2014/15
1	F	39	italiana	Sassari	laurea	sostegno	lingua inglese	2	7	2	no
2	M	55	italiana	Sassari	laurea	materie letterarie	no	18	4	14	si
3	M	59	italiana	Sassari	laurea	matematica e scienze	no	28	4	15	si
4	M	58	italiana	Sassari	diploma	arte e immagine	storia dell'arte	33	3	11	si
5	F	48	italo-francese	Sassari	laurea	lingua francese	no	9	10	5	no
6	F	35	italiana	Sassari	laurea	sostegno	materie letterarie	0	7	1	no
7	F	45	italiana	Sassari	laurea	materie letterarie	sostegno	8	9	7	si
8	F	61	italiana	Sassari	diploma	tecnologia	no	36	4	32	no
9	F	55	italiana	Sassari	laurea	materie letterarie	infanzia e primaria	11	23	11	si
10	F	47	italiana	Sassari	laurea	materie letterarie	geografia economica	7	9	6	si

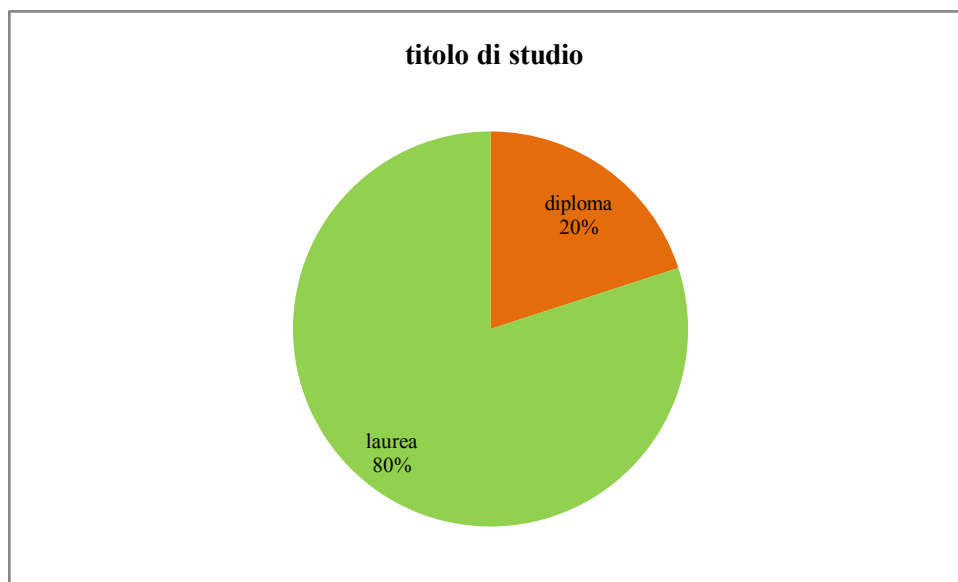
La categoria “sezzo” vede una netta prevalenza di donne:



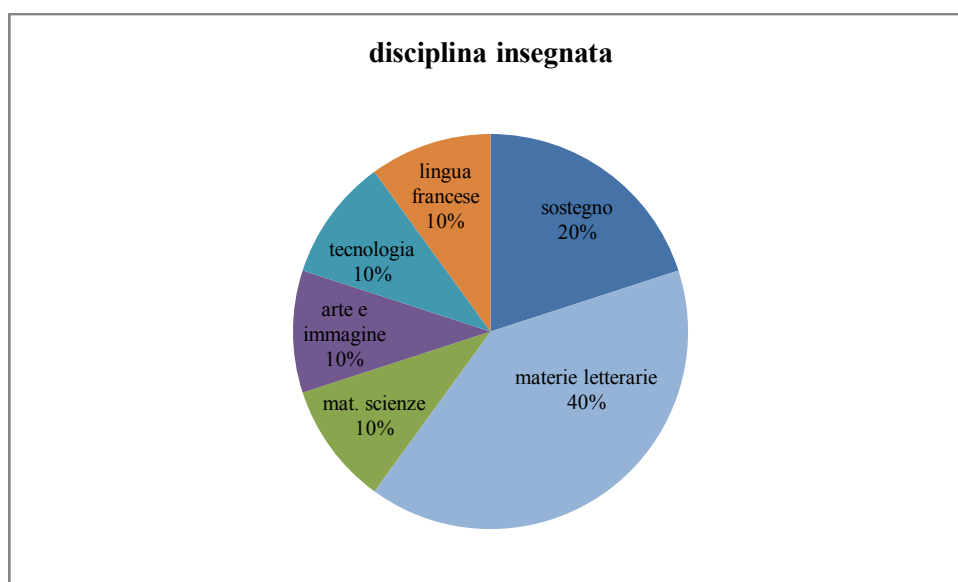
Riguardo all'età si spazia dai 39 ai 61 anni con una percentuale del 40 % a vantaggio della fascia 46-55:



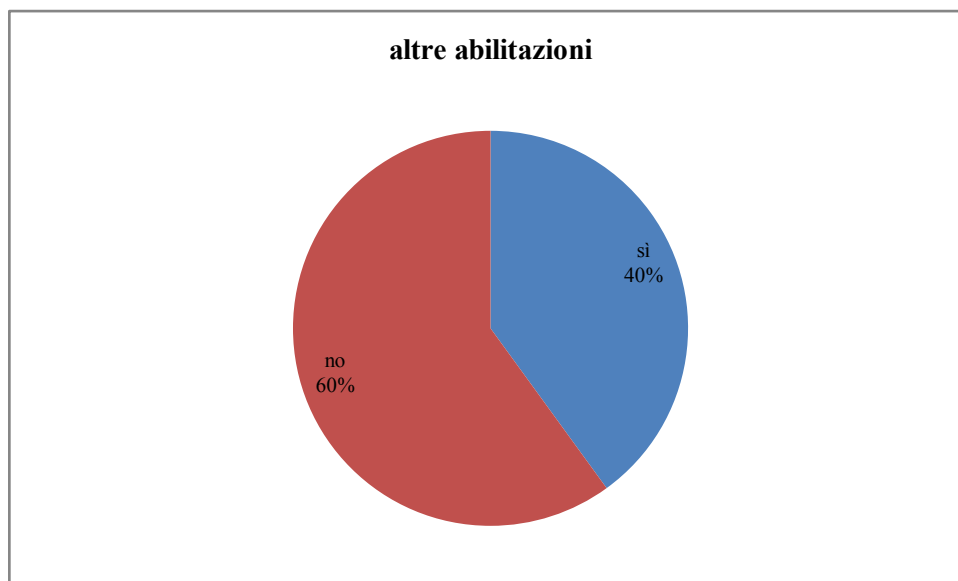
Il 20% è in possesso del diploma. Fino al 1998 era possibile insegnare alcune discipline a carattere tecnico-pratico, come la tecnologia e l'educazione artistica (denominata ora "arte e immagine"), con il diploma di maturità. La rivisitazione delle classi di concorso per l'insegnamento, avvenuta con il DM 39/98, per le discipline nominate sopra ha previsto la laurea obbligatoria:



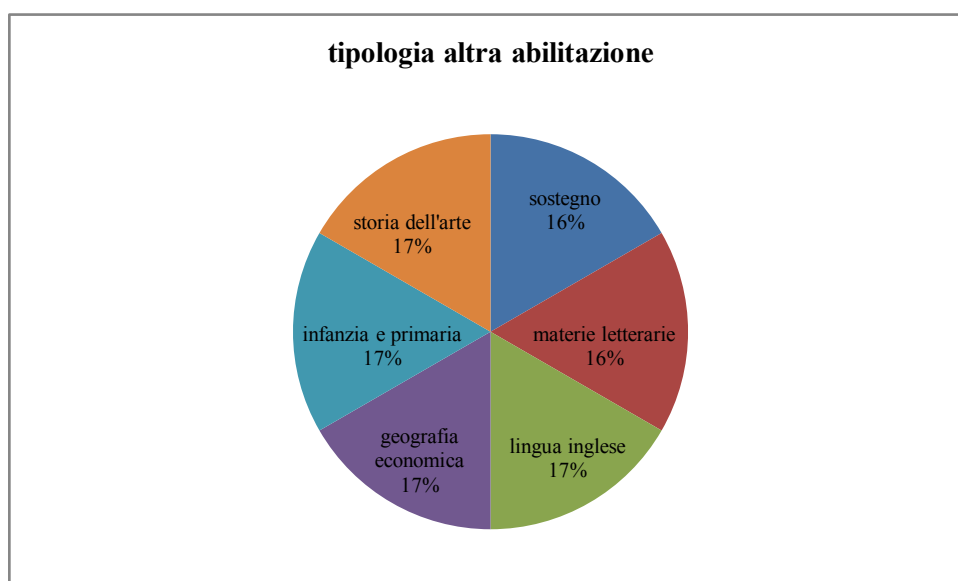
Il gruppo rappresenta quasi tutte le discipline, ad eccezione della musica e dell'educazione fisica:



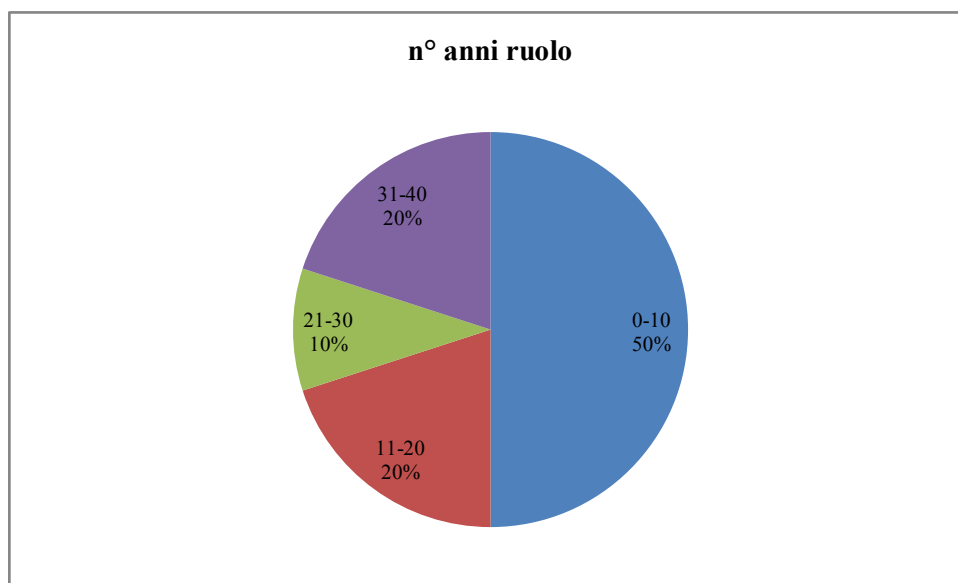
Il 40% dei docenti è in possesso di una seconda abilitazione:



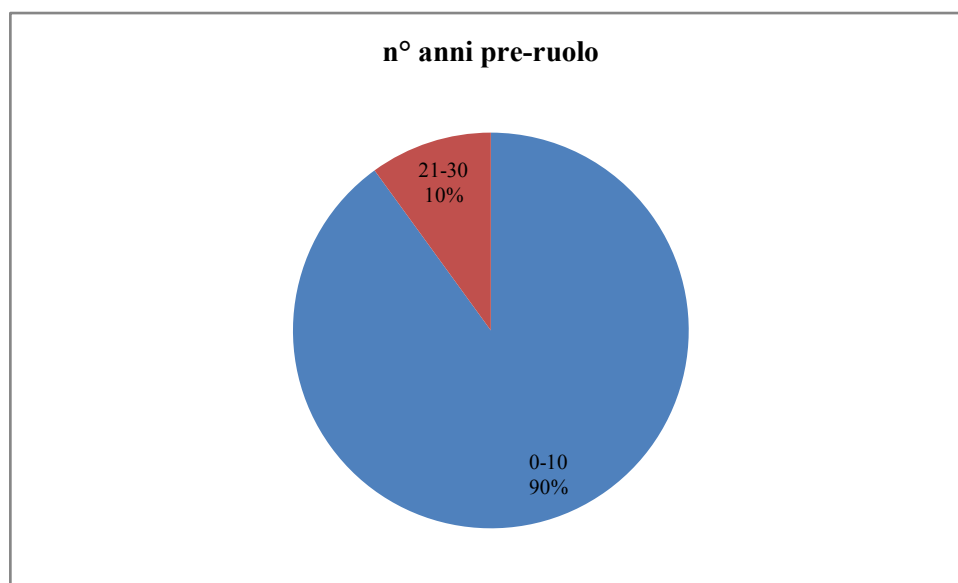
Di seguito la distribuzione delle “seconde abilitazioni” all’insegnamento all’interno del 40%:



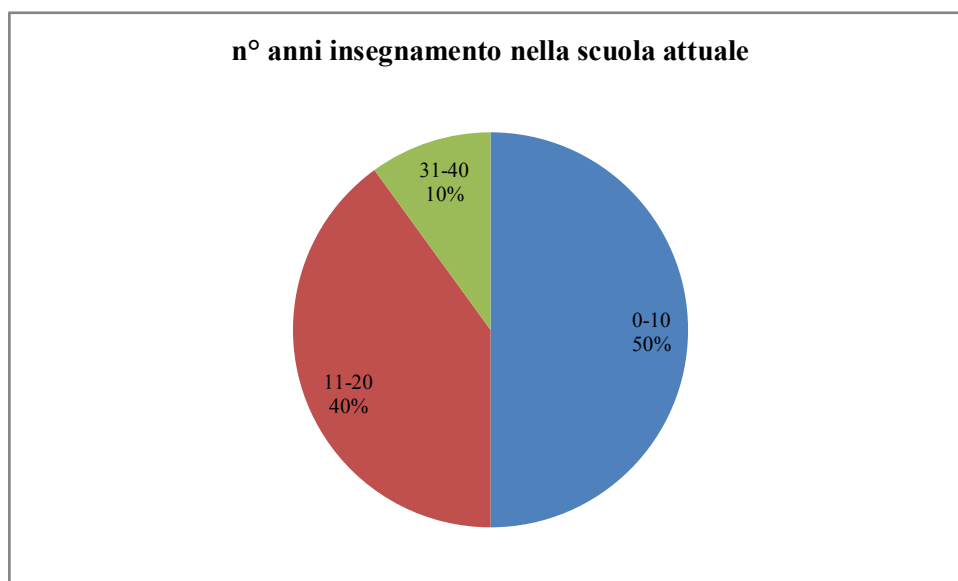
La metà dei partecipanti ha ottenuto l'immissione in ruolo nella scuola al massimo da 10 anni mentre percentuali nettamente inferiori si riferiscono ad altre fasce



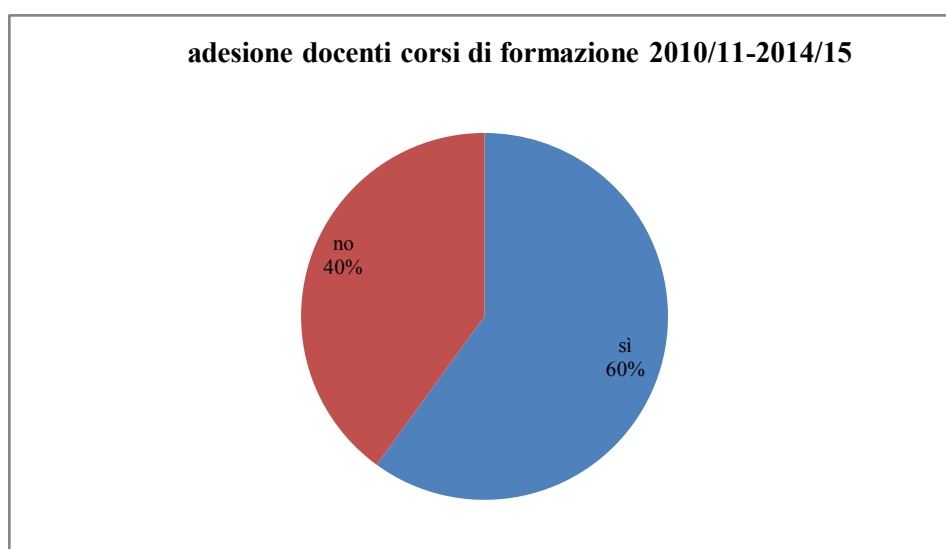
La quasi totalità in passato ha ottenuto un incarico a tempo determinato tra lo 0 e i 10 anni:



Il 10% rappresenta i docenti con una lunga permanenza nell'Istituto Comprensivo di Li Punti mentre il 90% ha un'anzianità di servizio nella scuola al massimo di 10 anni.



Più della metà dei docenti ha seguito almeno un corso di formazione attinente alla professione nel quinquennio che va dall'a.s. 2010/11 all'a.s. 2014/15:



Per quanto riguarda la tipologia dei corsi seguiti dai docenti, tutti sono stati organizzati dalla scuola, nessuno dichiara di averne seguito all'esterno per scelta propria.

Le tematiche affrontate si possono riassumere nelle categorie individuate:

- percorsi linguistici;

- percorsi relativi alla sicurezza e al benessere nel luogo di lavoro;
- percorsi digitali;
- percorsi inerenti la progettazione didattica;
- percorsi sui disturbi specifici dell'apprendimento.

E' importante precisare che fino a luglio 2015 la formazione è stata disciplinata dagli artt. 63 e 64 del CCNL del personale del comparto Scuola. Essi inquadrano la formazione come un *diritto* per il quale si possono richiedere fino a 5 giorni all'anno di esonero dal servizio purché non vi sia onere per la scuola. A differenza della maggior parte delle categorie professionali nella scuola la formazione è erogata/seguita al di fuori dell'orario di servizio, elemento che viene vissuto come aggravio di lavoro.

Con l'approvazione della L. 107/2015, la "Buona scuola", la formazione assume carattere di *obbligatorietà* "permanente e strutturale [...] in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa" (comma 124) deliberato entro ottobre dal collegio dei docenti.

TIPOLOGIA CORSI DI FORMAZIONE SEGUITI DAI DOCENTI 2010/11-2014/15					
n°id	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
2	CLIL - Content and Language Integrated Learning (40 ore on line), sede Sassari, non organizzato dalla scuola (gratuito)	no	Scuola digitale Sardegna (6 mesi) blended, sede Sassari, non organizzato dalla scuola (gratuito)	no	No
3	corso di formazione sullo stress da lavoro correlato (1h 30' in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito); corso di formazione sulla dislessia (2h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	corso di formazione sull'uso del software per la LIM - Lavagna Interattiva Multimediale (15 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	corso di formazione sulla sicurezza nel posto di lavoro (12 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito); corso di formazione sui DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento (30 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	no	corso di formazione sulle competenze (6 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)
4	corso di formazione sullo stress da lavoro correlato (1h 30' in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito); corso di formazione sulla dislessia (2h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	corso di formazione sull'uso del software per la LIM - Lavagna Interattiva Multimediale (15 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	corso di formazione sulla sicurezza nel posto di lavoro (12 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito); corso di formazione sui DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento (30 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	no	corso di formazione sulle competenze (6 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)

Gabriella Colucci

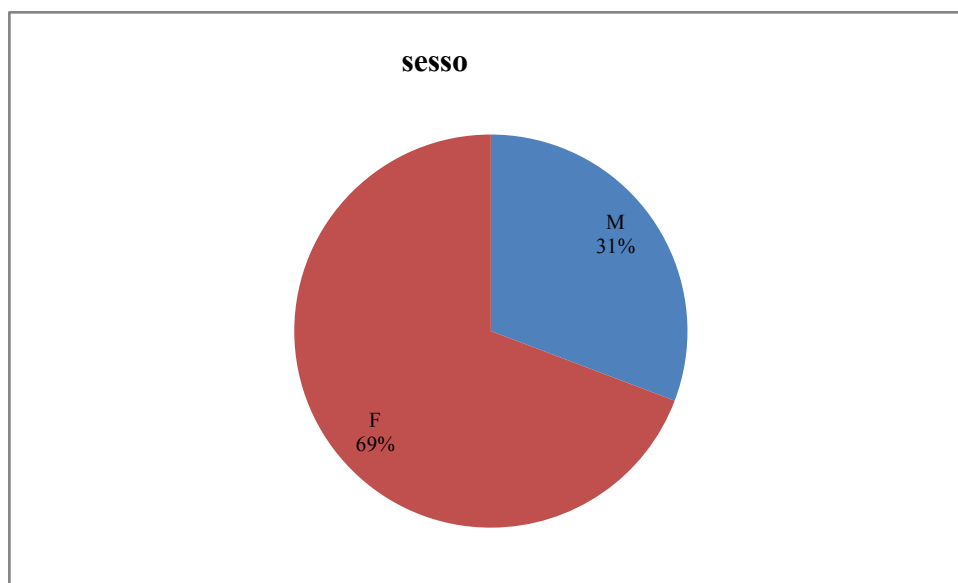
*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

7	corso di formazione sull'iperattività e disturbi del comportamento (in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	no	corso di formazione sulla sicurezza nel posto di lavoro (12 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito); corso di formazione sui DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento (30 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	no	corso di formazione sulle competenze (6 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)
9	no	no	no	corso di formazione sull'uso del software per la LIM - Lavagna Interattiva Multimediale (in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	No
10	no	no	corso di formazione sulla sicurezza nel posto di lavoro (12 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito); corso di formazione sui DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento (30 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)	no	corso di formazione sulle competenze (6 h in presenza), organizzato dalla scuola (gratuito)

Per quanto riguarda gli **studenti** si è proceduto con la visita, da parte di chi scrive (nel ruolo di moderatrice), in ciascuna delle sei classi prime, durante la ricreazione o al cambio dell'ora per non distrarre i ragazzi dalla lezione in corso. L'obiettivo era quello di spiegare ai ragazzi cosa sia un focus group e le ragioni della sua realizzazione. Inoltre, è stata sottolineata l'impossibilità di far partecipare tutti in modo che nessuno si sentisse escluso.

FOCUS GROUP CON STUDENTI - 27 NOVEMBRE 2014					
n°id.	sezzo	età	nazionalità	residenza	classe
1	M	11	italiana	Sassari	1^ D
2	M	11	italiana	Sassari	1^ E
3	M	12	italiana	Sassari	1^ B
4	M	11	italiana	Sassari	1^ C
5	F	14	italiana	Sassari	1^ F
6	F	11	italiana	Sassari	1^ A
7	F	11	italiana	Sassari	1^ F
8	F	11	italiana	Sassari	1^ A
9	F	11	italiana	Sassari	1^ A
10	F	11	italiana	Sassari	1^ B
11	F	12	italiana	Sassari	1^ D
12	F	11	italiana	Sassari	1^ E
13	F	11	italiana	Sassari	1^ C



Per l'individuazione dei partecipanti si è provveduto all'estrazione casuale con bigliettini, su cui è stato riportato il numero progressivo dell'elenco alunni della classe, preparati davanti a loro in modo che tutti venissero coinvolti. Si è ritenuto opportuno individuare gli studenti seguendo alcuni criteri di base:

- ❖ invitare due studenti per classe: un ragazzo e una ragazza;

- ❖ non coinvolgere i figli dei genitori che hanno partecipato ai focus avvenuti nei giorni precedenti in modo da non creare condizionamenti in famiglia;
- ❖ svolgere il focus group durante l'orario curricolare nella sede di Li Punti dove sono ubicate 5 delle 6 classi chiedendo la disponibilità ai genitori di accompagnare i loro figli frequentanti la sede staccata;
- ❖ fissare una durata massima di un'ora e trenta alla seconda ora prima della ricreazione per consentire gli spostamenti.

Infine è stata consegnata loro una lettera di invito, indirizzata ai genitori, con la quale si spiegavano le motivazioni della discussione di gruppo con allegata l'autorizzazione da riconsegnare nei giorni seguenti.

Figura 5 - Un'alunna ha estratto un numero dalla busta



5.1.3. L'intervista: traccia e modalità di conduzione

Dal momento che l'Istituto Comprensivo rappresenta un caso-studio non è stato possibile realizzare un focus soltanto con la dirigenza scolastica.

La dirigente, infatti, non è stata inserita nel focus group dei docenti, come gruppo di professionisti, dal momento che la sua posizione gerarchica rispetto agli altri partecipanti avrebbe potuto inibire la libera espressione dei partecipanti falsando le singole rappresentazioni e condurre verso un conformismo delle opinioni, problema ampiamente discusso in letteratura (Zammuner, 2003; Acocella, 2008; Cataldi, 2009). Si è preferito utilizzare l'*intervista*, strumento che, a differenza del focus, presenta una struttura diadica in cui compaiono l'intervistatore e l'intervistato.

La finalità è quella di esplorare il punto di vista dell'intervistato e il suo modo di percepire se stesso e la realtà che lo circonda, le sue credenze, i suoi pregiudizi, il suo sistema culturale e valoriale.

Si è optato per l'intervista semistrutturata dove il nome alla sua struttura che non è completamente definita a monte. L'intervistatore ha una traccia da seguire con la formulazione delle domande, ma gli argomenti vengono trattati in base al flusso del discorso che si genera con l'intervistato e non secondo una sequenza rigida di domande.

È importante che l'intervistatore mantenga un atteggiamento non giudicante, di rispetto e di empatia per mettere a proprio agio l'interlocutore. Dovrebbe rivolgere delle domande neutre che non inducano risposte a senso unico per evitare di condizionare l'interlocutore (Cicognani, 2002).

La traccia dell'intervista riprende le domande rivolte nel focus group con i docenti. Dopo una brevissima presentazione del progetto, di cui la dirigente conosceva tutti i risvolti e le fasi di attuazione, si è introdotta la domanda di presentazione dell'intervistata partendo dal suo percorso professionale prima come docente della scuola secondaria e successivamente come dirigente.

L'intervista si è svolta in un clima molto sereno e cordiale affrontando gli argomenti delineati nella traccia:

- ruolo scuola – studenti – famiglie;
- il fenomeno della dispersione scolastica;
- strumenti di prevenzione e di contrasto;
- proposte di miglioramento.

Questa modalità ha creato una “sequenza logica e coerente” (Kaufmann, 2009).

Il flusso della comunicazione è stato naturale e non ha richiesto la formulazione di molte domande in quanto nelle argomentazioni erano già incluse le risposte.

Questo aspetto è la prova del coinvolgimento dell'intervistata che non si è limitata a dare brevi risposte, ma si è intrattenuta sui vari passaggi con dedizione e passione.

Il luogo scelto per l'intervista è stato l'ufficio della dirigente nel pomeriggio, quando vi sono meno persone che richiedono il suo intervento. Si sono verificate, comunque, diverse interruzioni per ragioni di lavoro, ma si sono risolte nel giro di pochi minuti non distogliendo l'attenzione dall'argomento “aperto”.

5.2. Gli strumenti di analisi dei dati: Nvivo

Negli ultimi anni nelle scienze sociali si sta sviluppando un'attenzione sempre più crescente all'uso dei software nell'ambito della ricerca qualitativa riferibili a una macrocategoria definita CAQDAS acronimo di Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis.

Per il presente lavoro, i cui risultati saranno illustrati nel capitolo successivo, sarà utilizzato il software Nvivo (Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing Vivo) per analizzare intervista e focus group.

Questo strumento offre varie possibilità di effettuare l'analisi qualitativa dei dati (testi, immagini, documentazione multimediale) che non sostituisce il lavoro del ricercatore, ma lo rende più agevole e più approfondito senza depauperarne gli aspetti metodologici. Nvivo fa riferimento a tre funzioni base ispirandosi alla varie strategia di ricerca, tra cui la Grounded Theory:

- l'*indicizzazione* utile per “la costruzione di indici per classificare, identificare e recuperare, tra gli elementi sottoposti a osservazione, quelli selezionati come rilevanti (Pacifico, Coppola, 2010, p. 19);
- i *referimenti incrociati* per evidenziare reti o legami tra gli elementi del lavoro;
- *queries* che offrono la possibilità di esplorare elementi raccolti secondo criteri impostati.

5.3. Il percorso formativo all'interno del modello

Come abbiamo visto nel par. 2.2, dal 2003 ad oggi diverse sono state le riforme che hanno interessato il primo ciclo d'istruzione: la Riforma Moratti nel 2003, la Riforma Gelmini nel 2008 e le Indicazioni Nazionali per il curriculum, varate dal ministro Fioroni nel 2007, in seguito riviste e aggiornate con la pubblicazione del 2012.

Riforme che hanno fatto registrare cambiamenti evidenti prevalentemente nell'ambito organizzativo dell'autonomia scolastica (orari, docenti, responsabilità etc.), ma anche nella rivisitazione del disegno pedagogico attraverso il riesame di obiettivi e contenuti didattici.

Ciò nonostante, dalle Indicazioni vigenti non si evince un curriculum ben definito per lo sviluppo personale e sociale degli studenti, ponendo l'accento sui traguardi e sugli obiettivi disciplinari in senso stretto.

A una complessità sociale sempre più crescente e in continua evoluzione sembrerebbe non corrispondere un rafforzamento di quelle competenze e capacità per far fronte in modo opportuno alle incessanti richieste di adeguamento alle sollecitazioni dell'ambiente circostante.

La scuola, quale luogo deputato alla formazione e alla socializzazione, ha la responsabilità di fornire agli studenti gli strumenti più adatti per soddisfare tale esigenza. In questa direzione si rende necessario acquisire e potenziare le *life skills* (Boda, 2005).

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, esse, secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993), sono delle abilità utili per attivare un comportamento adattivo e positivo, che rendono le persone abili ad affrontare le richieste e le sfide quotidiane della vita. In particolare le *life skills* sono un gruppo di competenze psicosociali e abilità interpersonali che aiutano le persone a: prendere decisioni, risolvere problemi, pensare criticamente e creativamente, comunicare in modo efficace, costruire relazioni efficaci, provare empatia, reagire e gestire la propria vita in modo efficace e produttivo. In altri termini, si tratta di un bagaglio di competenze diffuse a cui ciascuna persona deve poter attingere in qualsiasi momento della vita.

La promozione delle *life skills* costituisce un obiettivo prioritario di tutta la comunità scolastica affinché essa favorisca le condizioni per lo sviluppo dei fattori protettivi.

In questo senso è indispensabile potenziare, da una parte, le capacità del corpo docente di intervenire in modo efficace per contrastare e prevenire la dispersione scolastica, i comportamenti e le situazioni di rischio, per agire favorendo il successo formativo degli studenti. Dall'altra parte, occorre agire sui e con gli studenti per fornire loro strumenti utili a realizzare una comunicazione efficace tra pari.

La *peer education*, secondo studi condotti a livello nazionale e internazionale (Boda, 2001; 2006, Franzese, 2009; Croce, Gnemmi, 2003), si è rivelata una metodologia educativa efficace in base alla quale alcuni membri di un gruppo vengono responsabilizzati, formati e reinseriti nel proprio gruppo di appartenenza per realizzare precise attività con i propri coetanei.

Sulla base di queste considerazioni è stato elaborato il progetto "A scuola di competenze".

Si tratta di un percorso parallelo per docenti e studenti delle classi prime della scuola secondaria di I grado.

Tra le 6 classi prime presenti nell'Istituto, ne sono state individuate 3 che sono state coinvolte nel progetto.

Il ruolo di formatrice è stato ricoperto dalla dott.ssa Anna Bussu, ricercatrice di psicologia sociale del Dipartimento Scienze Politiche dell'Università degli studi di Sassari con il supporto di chi scrive, con il compito di curare gli aspetti organizzativi e di osservare il processo in divenire.

5.3.1. La formazione dei docenti: criteri di selezione, obiettivi e contenuti

Criteri di selezione

La condizione posta durante la presentazione del progetto era quella che, per la formazione, potessero essere individuati docenti appartenenti a discipline che permanessero in classe per un congruo di ore per dare continuità all'attività.

La scelta dei docenti, inoltre, ha tenuto conto dell'orario generale, dello spostamento tra le sedi e del completamento orario di alcuni in altre scuole, pertanto, sono stati individuati 3 docenti di matematica e 3 lettere che, di fatto, sono coloro che permangono per un numero maggiore di ore all'interno delle classi. Il numero degli insegnanti, però, ha subito la riduzione di una unità in quanto una docente di matematica, per problemi personali, ha dovuto inoltrare richiesta di congedo per quasi tutto il secondo quadrimestre.

Durata

La durata del percorso prevedeva inizialmente 2 incontri di 5 ore ciascuno e 2 incontri di 3 ore insieme ai peer educator.

Dopo un primo incontro organizzativo si è concordato con i docenti, e con la disponibilità della dirigente, di realizzare tutti gli incontri in orario pomeridiano di massimo 3 ore.

Finalità

Promuovere il potenziamento di tutte quelle variabili che sono state evidenziate dalla letteratura come risorse di benessere: la speranza, l'ottimismo, l'autoefficacia percepita, le life skills, anche a supporto e integrazione delle attività didattiche.

Obiettivi

Sviluppare competenze e strumenti operativi per agire come facilitatrici/facilitatori dello sviluppo delle competenze sociali e relazionali che l'OMS definisce come indispensabili per promuovere il benessere personale e sociale, per stabilire relazioni efficaci, per prevenire comportamenti a rischio di alunne e alunni;
facilitare il miglioramento del clima relazionale all'interno dei gruppi – classe;
riconoscere e condividere le metodologie e i programmi sperimentali di sviluppo delle competenze di vita, utili al miglioramento del clima relazionale all'interno dei gruppi – classe;
favorire lo sviluppo di capacità di automonitoraggio e autoregolazione di alunne e alunni;
prevenire e ridurre l'eventuale presenza di comportamenti a rischio (es. bullismo) attenuando il rischio di ricomparsa futura.

Contenuti

1° incontro:

La promozione della salute e la prevenzione dei comportamenti a rischio a scuola: fattori protettivi, fattori di rischio e strategie di comprovata efficacia.

2° incontro:

Le competenze per la vita (life skills): potenzialità e applicabilità nella scuola secondaria di I grado.

Come valorizzare le life skills degli studenti: presentazione di alcuni percorsi.

Programmi di educazione alle life skills: sperimentazione di alcune unità didattiche.

3° - 4° incontro:

La psicologia positiva per gli studenti: il ruolo di speranza e ottimismo nel loro sviluppo (Soresi, Nota, 2001; Nota et al. in press).

Metodologia

Sono state utilizzate metodologie didattiche attive, quali role playing, simulate, tecniche di brainstorming, attività esperienziali in plenaria e in piccoli gruppi, volte a fare sperimentare attivamente opportunità concrete di promozione e sviluppo delle life skills.

Monitoraggio

L'intero percorso è stato monitorato durante la formazione e in aula durante l'attività curricolare, secondo tempistica e modalità concordate.

5.3.2. La formazione dei peer educator: criteri di selezione, obiettivi e contenuti

Destinatari

Sono stati individuati 4 studenti (2 ragazzi e 2 ragazze) di ogni classe prima delle sezioni B-C-E, scelte/i sulla base degli esiti dei test somministrati a tutti gli studenti delle 6 classi prime della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, per l'individuazione dei destinatari sono stati presi in considerazione i risultati dei questionari derivanti dalla misurazione di:

- autoefficacia sociale;
- speranza (Hope Agency e Hope Pathways);
- adattamento alla classe.

E' stata create una sorta di "graduatoria" dalla quale attingere gli studenti con alcuni accorgimenti: non sono stati inseriti gli studenti della sezione musicale, in quanto il rientro diventava incompatibile con alcune giornate di laboratorio e, a detta dei loro compagni, questi erano già stati selezionati per la sezione di nuova istituzione, vista dagli altri compagni, come un privilegio riservato a pochi.

Durata

I 3 incontri di 3 ore ciascuno, durante l'orario curricolare in cui la formatrice ha supervisionato l'attività in aula, sono stati adeguati alcuni utilizzando anche un paio di pomeriggi;

1 laboratorio di 2 giorni per gli studenti tutor di 3 ore ciascuno per le 3 classi dell'istituto. La progettualità si concluderà con un incontro finale tra studenti tutor e docenti

Finalità

La finalità dell'intervento è stata quella di attivare lo sviluppo di abilità e competenze relazionali per una maggiore consapevolezza di sé e degli altri in un clima di classe sereno che favorisca relazioni positive e un apprendimento significativo.

Obiettivi

- promuovere le capacità necessarie alla/al peer per porsi come animatrice/tore del gruppo classe, facilitatrice/tore di relazioni e garante della coesione del gruppo;
- acquisire la consapevolezza di sé e dell'identità altrui, in termini di emozioni, risorse, bisogni, livelli di fiducia e accettazione in riferimento a maggior intimità nella comunicazione, scambio di emozioni e feedback positivi;
- trasmissione e condivisione di strategie per sviluppare "ottimismo" e speranza nel contesto aula.
- acquisire informazioni corrette sui comportamenti a rischio la dispersione scolastica e le sue possibili espressioni.

Contenuti

- 1^ giornata del laboratorio: formazione degli studenti tutor;
- 2^ giornata del laboratorio: attivazione del laboratorio in aula e feedback .

17)

Metodologia

Sono state utilizzate metodologie didattiche attive, quali role playing, simulate, tecniche di brainstorming, attività esperienziali in plenaria e in piccoli gruppi, volte a fare sperimentare attivamente opportunità concrete di promozione e sviluppo delle life skills.

Monitoraggio

L'intero percorso è stato monitorato durante la formazione e in aula durante l'attività curricolare, secondo tempistica e modalità concordate con i docenti.

6. I RISULTATI DELLA RICERCA

6.1. I questionari: i “risultati di partenza”

Come già anticipato nei due capitoli nella presentazione dell’impianto metodologico della ricerca, due degli strumenti quantitativi, ossia i questionari per la raccolta dei dati **socio-anagrafici e di contesto** (cfr. par. 4.3) e quelli finalizzati a rilevare le **competenze trasversali** (cfr. par. 5.1.1.), sono stati utilizzati come sfondo della ricerca presentata in questa sede.

Per una maggiore completezza del quadro d’insieme, si ritiene utile mettere in rilievo brevemente alcuni dati emersi, in parte illustrati nei paragrafi sopra indicati, che possono essere considerati, a tutti gli effetti, i “risultati di partenza” sui quali si è inserito il progetto di ricerca quali-quantitativo:

- 6 classi prime della scuola secondaria di I° grado;
- 116 studenti con un’età media di 11,01 anni;
- 49,1% Maschi, 50,9% Femmine;
- il 13% degli studenti è ripetente;
- il 20% non riceve supporto nello studio da nessuno;
- soltanto il 25% partecipa ad attività pomeridiane.

Da una prima analisi è possibile sostenere che l’istituzione scolastica comprende classi poco numerose rispetto alla media locale e nazionale con poco meno di venti studenti ognuna. Si aggiunga una distribuzione equilibrata, a livello aggregato, dei generi con una leggera prevalenza di quello femminile.

Il numero dei ripetenti è relativamente alto se si considera che il 13% di 116 è 15,08 ossia quasi il numero di alunni di una classe.

Gli altri dati dimostrano che un quinto degli alunni svolge autonomamente le attività di studio da ricondursi a genitori che lavorano o che non seguono i loro figli come emerso anche dai focus group.

Per quanto riguarda le **competenze trasversali** si ricordano i questionari utilizzati:

1. La mia vita da studente (Soresi, Nota, 2001);

2. Come mi comporto con gli altri (Nota, Soresi, 2001);
3. ASP/G Scala di autoefficacia sociale percepita (versione per adolescenti) (Caprara, 2001);
4. ASCP Scala di autoefficacia scolastica percepita (Caprara, a cura di, 2001);
5. The hope scale (Snyder et al., 1991);
6. Life Orientation Test (Scheier, Carver, Bridges, 1994).

Da una prima analisi dei questionari non emergono differenze di genere se non per i punteggi più alti mostrati dalle studenti per quanto riguarda la **soddisfazione percepita per il proprio apprendimento** (Media Maschi 35,64 e Media Femmine 39,55) e per la **capacità di instaurare relazioni positive coi compagni/e** (Media Maschi 20,40 e Media Femmine 22,33).

Correlazioni Aree di Soddisfazione

	Hope (Pathways)	Hope (Agency)	Propensione all'ottimismo	Autoefficacia sociale	Autoefficacia scolastica	Capacità di adattamento alla vita di classe	Capacità di esprimere ciò che si prova e cose positive di sé	Capacità di instaurare relazioni positive coi compagni/e
Ambiente di vita	,287(**)	,466(**)	0,182	,536(**)	,672(**)	,576(**)	,350(**)	,354(**)
Autonomia decisionale	,357(**)	,522(**)	0,148	,446(**)	,466(**)	,357(**)	,309(**)	,337(**)
Benessere emotivo	0,179	,467(**)	,192(*)	,229(*)	,462(**)	,351(**)	0,101	0,171
Situazione	0,055	,257(**)	-0,066	0,113	,262(*)	0,039	,299(**)	0,039
Apprendimento	,276(**)	,435(**)	0,174	,356(**)	,802(**)	,714(**)	,349(**)	,394(**)
Relazioni compagni/e	,256(**)	,365(**)	0,046	,434(**)	,437(**)	,448(**)	0,130	,485(**)

Come si evince dalla tabella la quasi totalità delle variabili (speranza, ottimismo, abilità sociali) correla positivamente con le scale del benessere scolastico (ovvero la soddisfazione per il proprio ambiente di vita, per la propria autonomia decisionale, per il proprio benessere emotivo, per la situazione vissuta a scuola, per i risultati

derivanti dalle esperienze di apprendimento e per la qualità delle relazioni vissute a scuola).

Ci sono alcune relazioni che sembra importante approfondire poiché rimarcano il senso dell'intero progetto di ricerca-intervento e corroborano le ipotesi di intervento formulate dall'équipe. Ad esempio il **senso di agentività connesso al concetto di speranza** (ricordiamo a tal proposito che persone con bassi livelli di speranza hanno meno capacità di intraprendere azioni per il raggiungimento dei propri obiettivi) e l'**autoefficacia scolastica** correlano in maniera positiva con tutte le 6 dimensioni di soddisfazione connesse al contesto scolastico. O ancora, la **capacità di adattamento alla vita di classe** e l'**autoefficacia sociale** sono correlate positivamente a ben 5 delle 6 dimensioni di soddisfazione connesse al contesto scolastico. Ciò implica che lavorare su queste variabili comporterebbe il probabile aumento del **benessere** vissuto dagli/dalle studenti a scuola. La diretta conseguenza è che accrescere la percezione di benessere in un contesto significa inevitabilmente ridurre i rischi che le persone possano abbandonarlo (o peggio ancora sentirsene abbandonate) e, di riflesso, rendere l'ambiente più competente ed efficace nell'esercizio delle sue qualità più squisitamente inclusive.

6.2 I focus group

6.2.1 La prospettiva dei docenti

Il gruppo dei docenti rappresenta il punto di vista di chi affronta la quotidianità della scuola con tutti gli aspetti positivi e negativi, che, inevitabilmente, producono effetti sul loro vissuto personale e sulla loro motivazione professionale nonché ricadute nell'ambito didattico e relazionale nelle classi in cui operano.

In molte delle risposte fornite durante il focus group i temi si sono spesso intrecciati ritornando in vari punti della discussione. E' stato utilizzato uno stile di moderazione non assertivo proprio per capire quali fossero i rapporti tra colleghi e come i pensieri prevalessero in un verso piuttosto che in un altro.

Di seguito vengono enucleate le principali tematiche emerse nella discussione.

MOTIVAZIONE

Dalle diverse posizioni espresse dagli insegnanti in merito alla scelta professionale, alla motivazione e al vissuto attuale nello svolgere il proprio lavoro, è possibile ricavare alcune categorie:

- la **stabilità** intesa come ricerca di sicurezza economica e personale:

18)

P3: Forzata, la mia è una motivazione forzata.

M: Forzata, perché?

P3: Nel senso che non è la mia aspirazione.

M: Ah, ok.

P3: Nel senso che l'unica possibilità per inserirsi nel mondo del lavoro, qui in Sardegna, qui in provincia di Sassari, a Sassari.

19)

- la **casualità** legata ai tempi di chiamata al ruolo:

20)

P8: Per me è stata occasionale, nel senso che ho avuto una chiamata non voluta e non cercata di una supplenza dal ... e da lì ho iniziato, mi è piaciuto in effetti e poi ho continuato.

P2: Quando io mi sono laureato per quindici anni facevo formazione legata alle tecnologie, tra l'altro lavoravo anche nella scuola, no, ma anche in enti pubblici e privati e poi a un certo punto mi hanno detto che ero passato di ruolo [leggera risata di alcuni colleghi], cioè sono passato di ruolo perché avevo fatto bene il concorso perché alcune supplenze le rifiutavo perché avevo altro da fare, non avevo problemi di soldi e ho detto: "Ma perché devo ...". A un certo punto mi hanno detto: "Lei è passato di ruolo" - "Come sono passato di ruolo?" Ho chiesto, allora, se non sbaglio c'era ..., io l'ho pregato mi faccia passare di ruolo l'anno prossimo! E, invece, Nudda da fa' [traduzione dal sassarese: Nulla da fare], lei deve passare di ruolo. A me piace insegnare, quindi, non c'è nessun

problema, sono passato tranquillamente a ... Lo shock di essere, tra virgolette, da libero professionista a inquadrato, incanalato nell'orario di scuola, è stato meno drammatico di quanto mi aspettassi, per cui ...

P4: Io ho partecipato, cioè mi sono iscritto a diversi corsi abilitanti e poi ho preso il più vicino che c'era a casa, mi sono abilitato per la mia materia, ho fatto un corso dove c'era molta pratica, mi è piaciuto, ho proseguito su questa strada, poi sono passato di ruolo, mi è piaciuto.

- **i condizionamenti familiari.**

P6: Io sono in attesa del ruolo. E' stata una decisione, questa dell'insegnamento, presa all'Università e portata avanti, anche per me un po' familiare, comunque, io le vacanze estive le passavo a scuola, a differenza degli altri bambini, però mi è sempre piaciuto come mestiere. E adesso, ogni anno, è una nuova sfida perché, essendo precaria, non so mai dove andrò a finire, però anche quello è bello perché comunque mi sta dando la possibilità di vedere tante situazioni e di imparare tante cose, prendere le cose migliori, quindi, questo per me, è il bello del precariato. Ha i suoi lati negativi, però, cerchiamo di prendere le cose positive sempre.

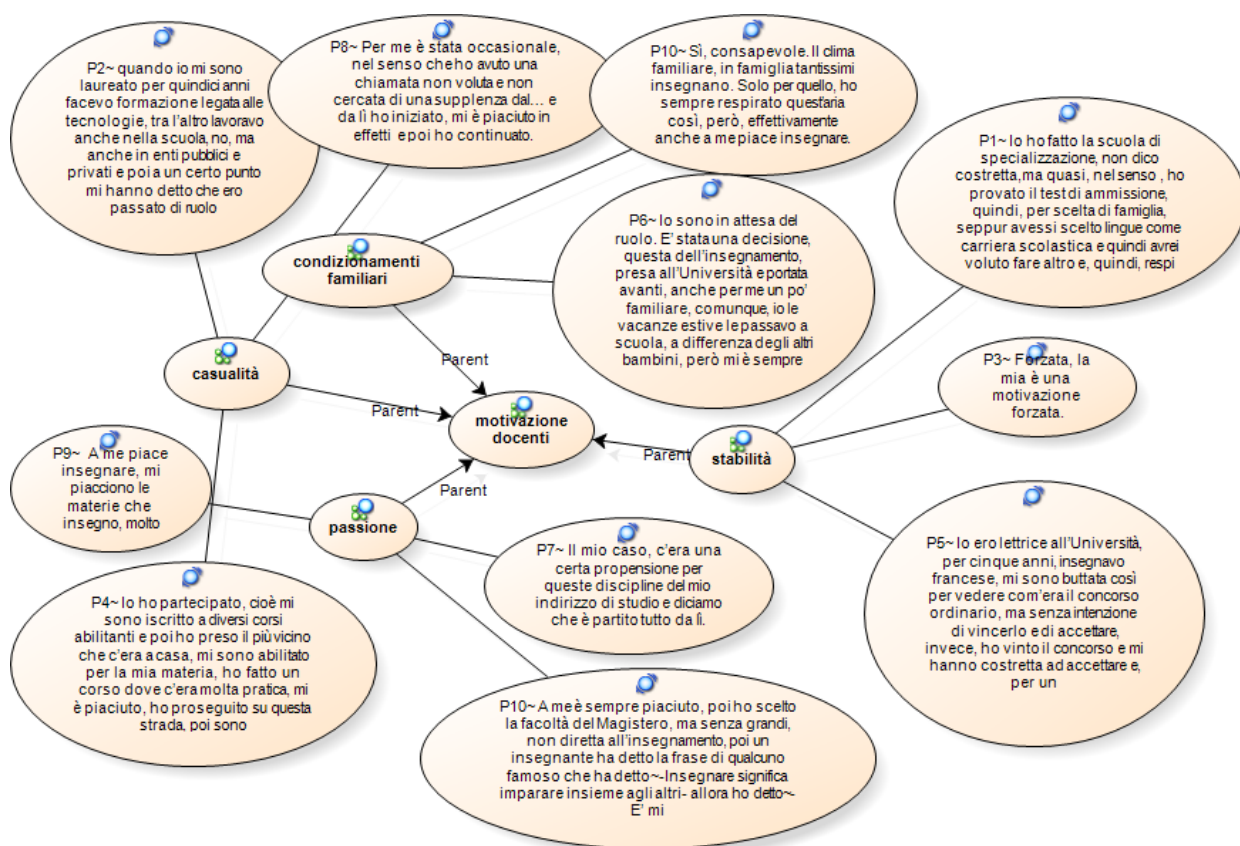
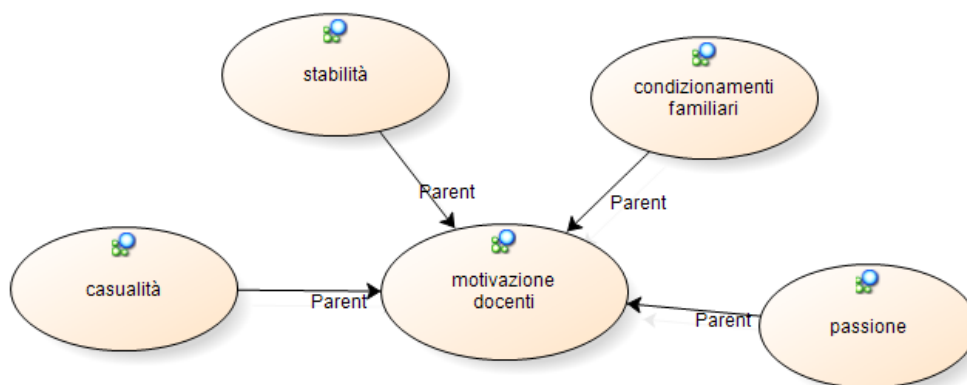
P10: Sì, consapevole. Il clima familiare, in famiglia tantissimi insegnano. Solo per quello, ho sempre respirato quest'aria così, però, effettivamente anche a me piace insegnare.

- **la passione per l'insegnamento:**

P10: A me è sempre piaciuto, poi ho scelto la facoltà del Magistero, ma senza grandi, non diretta all'insegnamento, poi un insegnante ha detto la frase di qualcuno famoso che ha detto:-Insegnare significa imparare insieme agli altri- allora ho detto:-E' mia!- l'ho fatta mia e niente, ho capito allora va bene, posso farcela.

P9: A me piace insegnare, mi piacciono le materie che insegno, molto.

P7: Il mio caso, c'era una certa propensione per queste discipline del mio indirizzo di studio e diciamo che è partito tutto da lì. Poi lì l'insegnamento sì, ha fatto venire fuori l'entusiasmo e la passione nel contatto con i ragazzi anche se, molto spesso, risulta faticoso, nonostante ciò, sempre positivo in tutte quelle occasioni in cui ci si rende conto di aver conquistato un passettino in più e aver ottenuto delle cose, molto spesso, difficili da conquistare e per cui questi piccoli successi, giorno dopo giorno, continuano a dare la spinta in più.



Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

RUOLO SCUOLA

La scuola, come agenzia educativa, svolge un ruolo fondamentale accanto alla famiglia.

P8: Per esempio ho fatto esperienza anche in altre scuole, non è che sono stata solo qua, però qua la sento scuola mia perché sono cresciuta e credo sia cresciuta anche la scuola per com'era trentadue anni fa questa scuola. L'approccio con i ragazzi, secondo me, si è deteriorato un po', ma si è deteriorato perché vedo che hanno molti più stimoli, sono molto più sollecitati, anche in cose positive, però, secondo, c'è meno unione tra quella che è la scuola, il ragazzo e la famiglia, nonostante, ripeto, se torno indietro negli anni, mi trovavo di fronte con famiglie culturalmente magari più povere rispetto ad alcune famiglie di oggi, però con una concezione della scuola differente rispetto alle famiglie di oggi.

M: Per differente cosa intende?

P8: Ci credevano nella scuola, le famiglie, e credevano molto in quello che la scuola poteva fare per i loro figli, oggi la vedo un po' scemata questo interesse da parte di molte famiglie proprio come importanza per la crescita del ragazzo. Questa è la mia personale interpretazione.

P7: Sì, io sono molto d'accordo con questa visione, nel senso che, con l'andar degli anni, l'importanza della scuola non è più una priorità, quindi, nell'ordine delle priorità la scuola non è sicuramente al primo posto come, forse, in altri tempi e questo, man mano, anche secondo me, si accentua sempre di più e si percepisce nei ragazzi proprio perché forse già parte dall'ambiente familiare questa concezione, per cui risulta essere sempre più problematica l'efficacia della collaborazione scuola-famiglia ehm basti pensare anche a come reagiscono e rispondono spesso non pochi ragazzi ehm a un intervento dell'insegnante o altro, viene preso molto poco in considerazione, molte bisogna lavorare tanto sulla disciplina, sul rispetto.

P2: No, ma riguardando tutto quanto, trent'anni fa, quarant'anni fa, allora, c'era la chiesa, che era la chiesa, e aveva un'importanza fondamentale nella società; c'erano i partiti politici, piaccia o non piaccia, chi era di destra e chi di sinistra, chi democristiano, chi comunista, ma c'era questo senso di appartenenza, no? Che ora... I sindacati...ci siamo? In questa macro-organizzazione c'entra pure la scuola.

La scuola quarant'anni fa aveva la funzione..perché la società era fatta da essere appartenenti a questo, a quello o a quell'altro e, quindi, in qualche modo, la vita delle persone era legata a questo schema qua. Dagli anni ottanta, più o meno, questo bisogno di appartenere a qualcosa o qualcuno per, più o meno, tutta la vita o qualcosa del genere, è caduta e ora se ne vedono le conseguenze più...cioè..quella che si chiama società di massa, non voglio far sociologia da due caramelle, si è trasformata in società individuale e al massimo si creano relazioni tra gruppi di persone, ma non c'è più l'organizzazione di appartenenza. Per cui, è vero e a noi va anche bene perché qui a Li Punti, tra virgolette, ma anche senza virgolette, un rispetto nei confronti dei docenti continua a esistere. In altre parti a Sassari, so che non è così limpida, limpida. Che poi si sia deteriorato, è ovvio e naturale, ma perché è cambiata la società. E noi non possiamo aspettarci, da un ambiente che è completamente cambiato, lo stesso tipo di rapporto e relazione che esistevano ottant'anni fa. Questo è come la vedo io.

P3: E' la scuola che non si è adeguata ai tempi nella società di oggi. Viviamo in una società dove c'è l'informatica, ci sono gli strumenti digitali e c'è la globalizzazione. La scuola, invece, è rimasta ancora ai tempi dell'ottocento. È ancora devitalizzata, viviamo nelle cellette come tante api in un alveare. Ognuno ha la sua aula, fa la sua lezione poi si sposta in un'altra mentre non dovrebbe essere così. Le classi dovrebbero essere aperte per favorire il recupero, l'apprendimento, il consolidamento, quindi, è la scuola che non si è adattata ai tempi in cui viviamo e gli alunni, ovviamente, non si trovano a loro agio. Il problema è, quindi, soprattutto questo: bisognerebbe modernizzare la scuola e questo comporta sacrifici economici da parte di un governo che già ha toccato il fondo. Non

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

essendoci abbastanza fondi economici non si può modernizzare la scuola, dobbiamo adattarci a quello che abbiamo. E quello che abbiamo è poco e gestito male. Anche le LIM che sono già uno strumento molto utile nella didattica, però ci manca l'assistenza. Quindi, avere uno strumento buono, utile, moderno, una macchina, una Ferrari, e, poi, quando si ferma nessuno è in grado di ripararla, a che ci serve? Così, abbiamo le LIM dove, magari, non funziona la penna interattiva, che sarebbe molto utile oppure, il computer che non ha il programma adeguato. E quando si blocca, chi bisogna chiamare? Dicono: Angelo Angius Quando c'è, quando è disponibile, ma non possiamo pretendere che un insegnante risolva i problemi di tutti gli insegnanti, in tutte le ore. Ci vorrebbe una persona, un tecnico, disponibile.

P8: Secondo me, non è un problema di adeguamento alle nuove tecnologie, secondo me, alla base c'è una mancanza di valori di fondo perché è vero che è importante la tecnologia e tutte le innovazioni però secondo stanno mancando o stanno scemando o si stanno riducendo molti valori e bada che parlo dei ragazzi e, ma parlo anche degli adulti Io ho fatto scuola tanti anni fa e tanti anni fa si faceva scuola senza guardare l'orologio, oggi si fa scuola guardando molto l'orologio e guardando molto anche la retribuzione. Prima abbiamo lavorato forse con più entusiasmo, secondo me, agli inizi quando non c'erano tanti soldi c'era molto più entusiasmo da parte degli insegnanti per andare e per fare. Oggi ci può essere sì l'entusiasmo però deve essere sempre accompagnato dal riconoscimento economico, che è anche giusto, per carità, però c'è questo. E da parte degli alunni, e quando dico alunni intendo le famiglie perché l'impronta viene data in famiglia, non ci sono più valori, non ci sono più valori educativi, valori comportamentali, il senso del dovere, del sacrificio ... Io posso avere tutte le strumentazioni che vuoi, oltretutto la scuola investita di mille problematiche ... perché prima si insegnava e avevi comunque già una base educativa, adesso devi fare l'educatore, lo psicologo, l'assistente sociale ... la scuola viene investita di tante responsabilità e spesso non ci sono le competenze interne, non ci sono i tempi e non ci sono gli strumenti e i mezzi

P9: Crisi delle istituzioni, la famiglia innanzitutto. Questi genitori si trovano impotenti nel momento stesso un cui dicono:- " Non so più come fare, non so più cosa fare" mentre anni e anni fa no cioè il genitore sapeva esattamente come fare sempre con grande amore, con grande serenità, ma sapeva come fare, adesso non sa più come intervenire e questo è un problema grosso che, probabilmente, nasconde a monte altri problemi della istituzione famiglia, legato molte volte a rapporti, insomma, magari un po' problematici all'interno esattamente del nucleo familiare.

P2: La cosa che io propongo ... Buona parte di quelle che sono i problemi di dispersione che noi abbiamo nelle classi, se tu vai a vedere o non c'è la famiglia o è incasinata o è altro, questo ti porta ad avere non solo ragazzini che studiare è secondario perché si devono caricare di problemi molto grossi e poi ti porta ad avere problemi di natura comportamentale che sono notevoli ... Cioè, i problemi che abbiamo noi nelle classi, tu vai a vedere...se c'è un problema non c'è la famiglia. Questo...

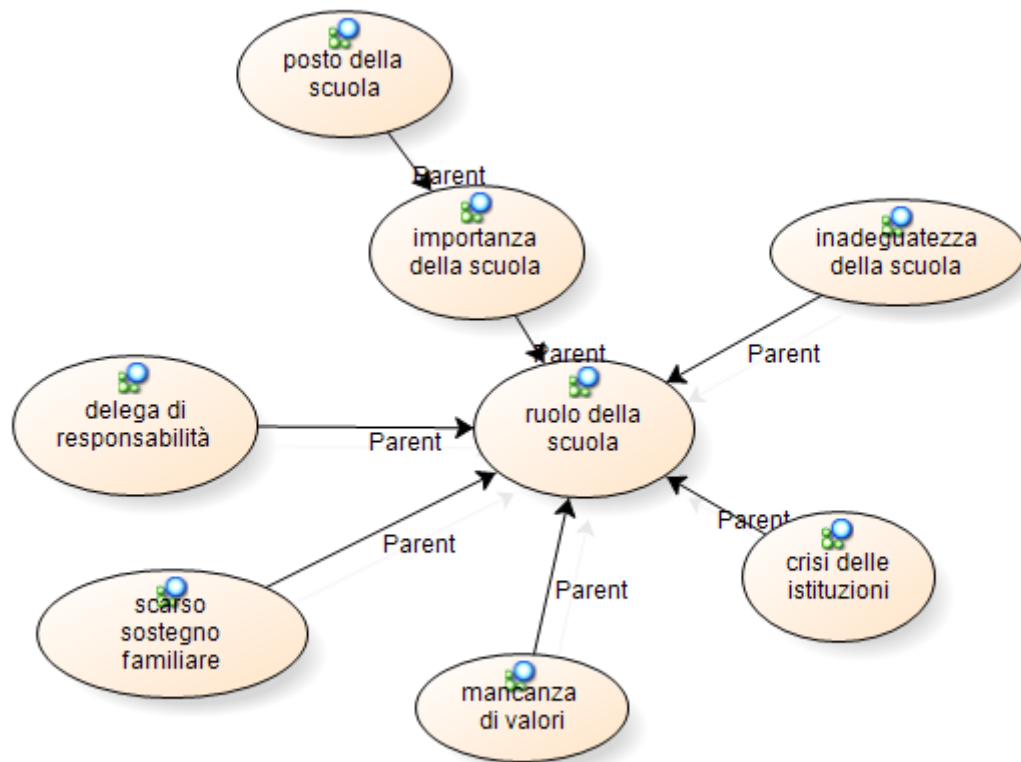
P6: Secondo me, questi problemi la scuola li ha sempre avuti. Nel senso, il fatto che, spesso, dietro alla dispersione scolastica, se noi guardiamo indietro, i ragazzi che non continuavano a frequentare è perché, comunque, avevano problemi in casa. Le questioni, secondo me, sono sempre le stesse negli anni è che, magari, adesso, è venuto meno il senso di responsabilità anche da parte della scuola, a mio avviso. Cioè, della scuola proprio la responsabilità in quanto scuola perché, a me, è capitato di vedere molte volte anche dei genitori che andassero a chiedere proprio alla scuola, in quanto scuola, come comportarsi, cosa fare e la scuola continuare a delegare. Questa delegazione che sta avvenendo, secondo me, sta togliendo il ruolo alla scuola in quanto tale.

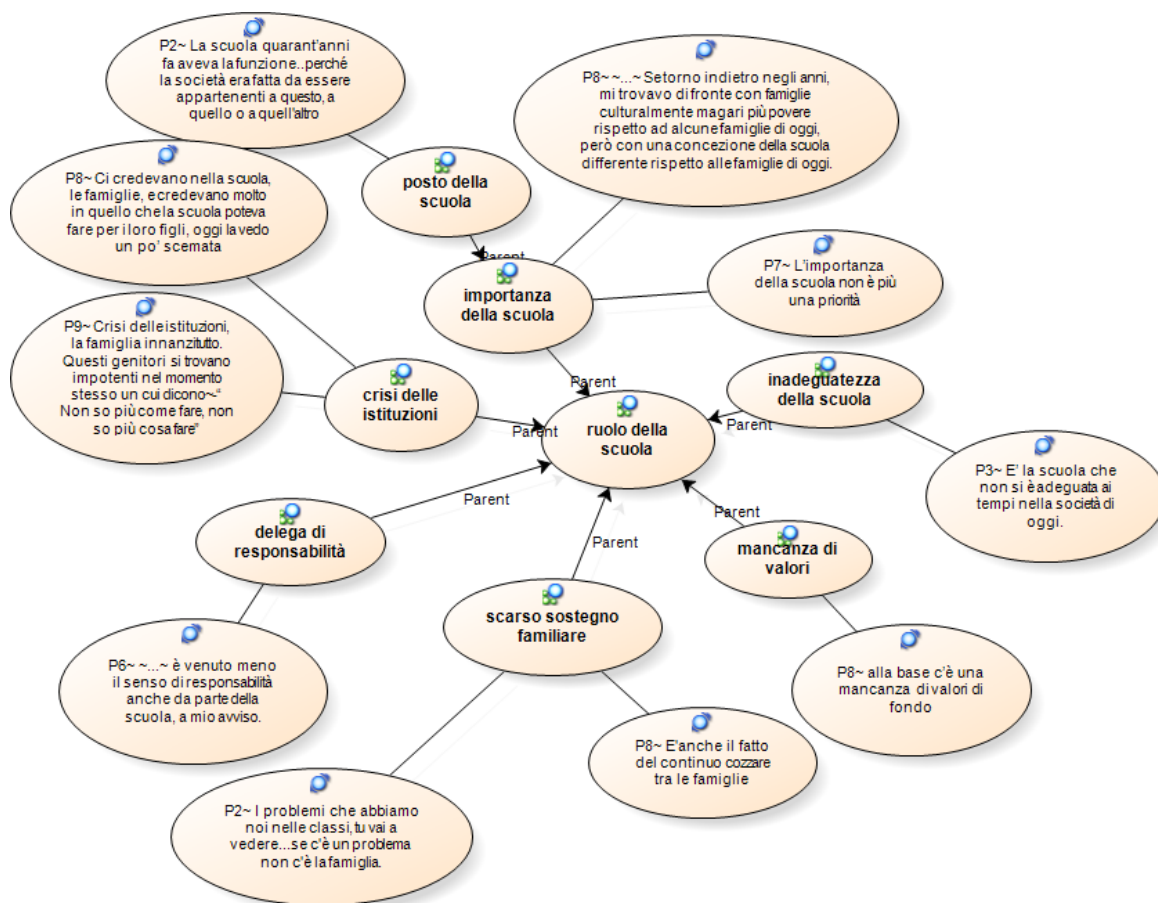
P6: Il delegare...il non...se io... la responsabilità anche di quella situazione nel suo modo di fare scuola, ma nel delegare a qualcun altro: agli assistenti sociali, a quest'altro. Sì, ma la scuola in quanto tale che cosa fa in quei casi? Che cosa può fare?

P6: si è sempre posta come una mano, come un aiuto nei confronti, anche, di chi ha sempre avuto delle situazioni difficili a casa. Io me lo ricordo quando ero piccolina, a scuola che c'erano dei compagni miei che, comunque, si sapeva quale fosse la situazione. E la maestra o l'insegnante,

comunque, aveva il suo ruolo all'interno, anche, di quella situazione. Cosa che adesso si tende, invece, a demandare, a delegare.

P8: E'anche il fatto del continuo cozzare tra le famiglie perché se tu a una mamma dici che il ragazzino...troppo sto parlando? Intanto, se certe cose venissero fatte all'inizio e certi interventi dall'inizio non si arriverebbe a certe situazioni estreme; però c'è la normativa che ti blocca. La dico sporca come sono solita dire io: prima si bocciava anche alle elementari e al bambino lo si faceva crescere; adesso la scuola è diventata un progettificio: si fa di tutto e di più. Se si facesse, anche, un percorso particolare...io sono vecchio stampo, però, se tu a un bambino lo segui in quelle che sono le basi fondamentali, probabilmente, incontrerà anche meno difficoltà. Invece, fanno dei lavori bellissimi, stratosferici, però, poi, manca la strutturai di base, e, quindi, LA sabbia si sgretola alla fine e, allora, noi abbiamo il bambino ha difficoltà. E allora, o è dislessico, o è disgrafico, o è portatore di handicap...adesso abbiamo i BES...





RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIA

Secondo il punto di vista delle/dei docenti i rapporti tra la scuola e la famiglia sono cambiati nel corso degli ultimi decenni in cui si è verificata una generale crisi delle istituzioni. In molte situazioni la famiglia si mostra “impotente” di fronte ai numerosi stimoli offerti dalla società alle/ai ragazzi, determinando ripercussioni sulla relazione educativa tra genitori e figli.

Alla scuola non viene più attribuita, da parte dei genitori, l'importanza che aveva fino ad alcuni anni fa, sminuendone il ruolo, la credibilità e l'efficacia delle relazioni tra docenti e studenti.

A questo si aggiunga la scarsità di stimoli culturali e sociali dei quartieri in cui vive un buon numero di ragazze/i, zone in cui sono quasi inesistenti servizi e luoghi di ritrovo e di scambio tra pari. La famiglia spesso non colma queste lacune “ambientali”, non sopperisce alla mancanza degli spazi fisici e relazionali, selezionando valide alternative anche in altri quartieri dove vivono i compagni di scuola, pertanto, alla scuola vengono demandate tutte le funzioni sia didattiche che educative in senso lato, delegando ancora una volta i compiti propri della famiglia quale prima agenzia educativa a cui la scuola dovrebbe seguire in ordine di importanza nella vita dei ragazzi.

P4: Ci si rapporta con la madre e dice di parlare con il padre e viceversa: uno contro l'altro. Anche nelle famiglie cosiddette normali ci son situazioni che si riflettono sempre sui ragazzi. Non sono sereni.

P8: Sì, hai ragione. Questo è vero. Pensa, anche, a quanti ragazzi hanno una famiglia normale. Secondo me, si è deteriorato proprio il ruolo della famiglia. Tu ti trovi con dei genitori, molti genitori, magari li chiami e vengono perché alcuni sono presenti, però la loro ammissione di impotenza è tragica. Non vi è capitato di chiamare il genitore per parlare di un problema del ragazzo e vedere che il ragazzo risponde in maniera oscena al genitore e tu, insegnante, intervenire per dire al ragazzo: - “Scusa, ma come ti permetti di parlare così a mamma o a babbo? Vi risulta? Quindi, che cosa significa, che non c'è nemmeno il riconoscimento del ruolo di mamma e di babbo. La scelta che, comunque sia, può fare un genitore nei confronti del figlio, scelta che il genitore non fa più perché ascolta il figlio. Ehm, sì, c'è da fare questo, “Ne parlo col ragazzo per vedere se lo vuole fare”. Il genitore, spesso, sta rinunciando a quella che è la sua capacità genitoriale, ma anche come persona adulta, di poter fare una scelta ponderata. Certo non è come ai nostri tempi “Lo devi fare o non lo devi fare”, perfetto! Con il ragazzo oggi c'è più dialogo, ma, da persona adulta, tu devi portare il ragazzo a capire l'importanza di questo oppure al danno di questo e invece è lasciato tutto al ragazzo. E qua non ci si ritrova più. “Glielo dico di farlo, ma mi dice che non ne fa”.

P10: Dipende, anche, come glielo dici...

P8: Cioè, “il ragazzo dovrebbe studiare e sa anche le difficoltà del fare questo esercizio” “Ih, e chi lo tiene a casa? Esce!”. Quindi, che cosa significa questo? Che, probabilmente e chiaramente, quando arrivano già a 12 anni è molto difficile, perché stanno attraversando, anche, il periodo di crisi

adolescenziale, a ritirare i remi in barca. È molto difficile. E questo, però, crea tutta una catena. Noi sino a che punto...a volte riusciamo quando il genitore, soprattutto, ha fiducia perché questo è importante che il genitore abbia fiducia in noi e in quello che noi diciamo, perché, altrimenti, la prima botta che ti da il genitore è quella di autodifesa. Quindi, è importante riuscire a girare l'ostacolo e riuscire a portare il genitore dalla parte nostra. Chiaramente, sempre con il ragazzino presente perché, altrimenti, il messaggio arriva distorto. Arriva distorto se lo do al ragazzo per riportarlo a casa. Arriva distorto se lo do alla famiglia perché arrivi al ragazzo. Quindi, per mia esperienza, io, solitamente, parlo con il ragazzo da solo e poi con tutti e due insieme anche perché non ci sia ombra di dubbio in quello che viene detto. Però, poi, il ragazzo sta a casa, da noi ci sta 5 ore, ma poi è a casa, e l'età del ragazzo porta, chiaramente, a scegliere la strada più semplice e la strada più corta.

P10: Ad ogni modo, secondo me, in questo, però, la colpa è dei genitori e non dei ragazzi anche in un altro senso. Adesso vi riporto un dialogo che io, praticamente, sento. "Allora, li hai fatti i compiti? Non li hai fatti ancora, vero? Che ore sono? Le cinque? Vedrai che tu i compiti non li fai. Vai..vai...". La madre che fa altro. Poi, arrivano le sette: "Li hai fatti i compiti? Eh, non li hai fatti! Hai visto che non li hai fatti, lo sapevo! Beh, allora, neanche i quaderni e i libri hai preso? Asco', siccome devi andare da babbo, prendi i quaderni e i libri che te li fai lì i compiti che non te li devi fare sempre con me!". Non l'ho mai sentita dire, poi anch'io ho le mie colpe come genitore, non l'ho mai sentita dire: "prendi i libri che facciamo i compiti insieme. Dai! Prendi il libro di geografia così studiamo assieme". Una ragazzina trattata così e la madre che ti viene a dire: "e non li fa mai. Preferisce andare in giro". Cioè... "A non avrai intenzione...quanti compiti ha messo la maestra? Quanti compiti? Eh! Guarda che c'è la festa in paese, non mi dirai che io domani mi passo la sera senza vedere.....(ridono). Cioè, son cose che ci fanno ridere, ma

P8: Le mamme analfabete vent'anni fa sai cosa facevano al figlio? "Siediti lì e fai i compiti!" Perché, d'altronde, noi cosa chiediamo ai nostri ragazzi? Che lo facciano poi, può essere sbagliato, lo vediamo insieme, l'importante è che lo facciano, è chiaro. Ma che tu genitore non senta il dovere, in qualità di genitore, di insegnare a tuo figlio che: io vado a lavorare, ma il tuo lavoro è quello di fare i compiti; potrai anche sbagliarli, ma tu sbagliando, poi, vai in classe e l'insegnante vede dov'è l'errore e potrà intervenire. Se tu mi porti il quaderno in bianco io non posso intervenire, nemmeno su quello che non hai capito. Quindi, che cosa manca? Manca da parte del genitore dare l'importanza alla scuola del figlio.

P2: La cosa è indubbio. Sappiamo che qua, più o meno, buona parte di quella che è la dispersione scolastica dipende dal fatto che ci sono tutta una serie di fattori...(iniziano a fare altro). Parte di questa dispersione scolastica è legata a) alla famiglia; b) alla presenza, nello specifico, della famiglia nel tempo dei figli. Spesso e volentieri la presenza della famiglia nel tempo dei figli non c'è. Posso portare degli esempi. O perché il padre e la madre lavorano, o per uno o dieci motivi, questi ragazzi rimangono dall'una e mezza fino alle otto e mezza- nove al pascolo brado. Se va bene e abitano a Li Punti dove c'è una realtà un minimo urbana, mettiamola così, quando va male e abitano in campagna, allora lì, l'amico più vicino è a 3 km. o a 5 Km di distanza. Lì c'è la deprivazione culturale perché il massimo della socializzazione di questi ragazzini qua è andare il sabato a Città mercato a fare la spesa. Non sto esagerando perché è realmente così. Quindi, una fascia che, secondo me, è da aggredire, non dico con grande facilità però con un po' di facilità, è quella dei ragazzini che non hanno le famiglie che, in ogni caso, li aiutano perché il tempo di lavoro dei genitori non è compatibile con il tempo di studio dei ragazzini. Trent'anni fa andava bene che un ragazzino di dieci, undici anni sapeva fare i compiti e li faceva, ok? Ci siamo? Trent'anni fa, quarant'anni fa era un paradigma che poteva funzionare, magari funzionava pure, ma adesso per molti non funziona.

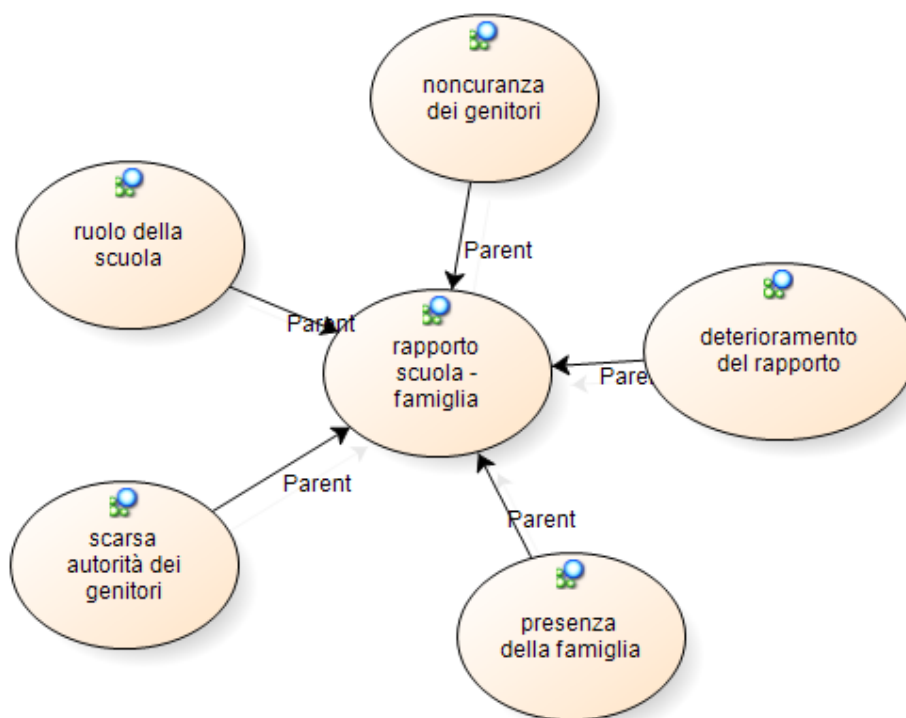
P9: Scusa, non è solo una questione quantitativa, ma qualitativa: bisogna vedere la qualità di quelle ore perché tutti noi siamo genitori, lavoriamo, quindi, anche noi gran parte del nostro tempo, però, quelle ore...

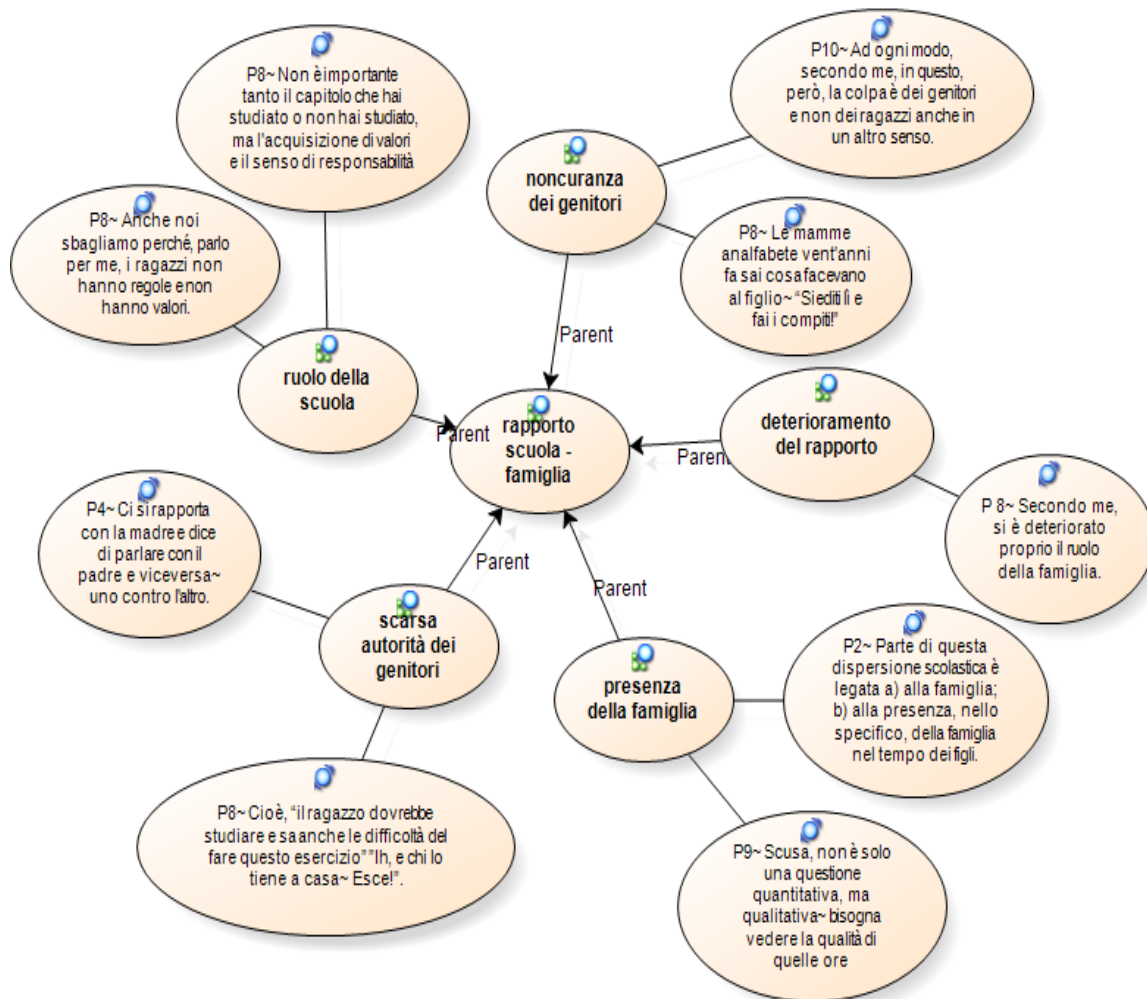
P8: Anche noi sbagliamo perché, parlo per me, i ragazzi non hanno regole e non hanno valori. Allora, noi, come scuola, dovremmo iniziare a insegnare ai ragazzi le regole e i valori. Ma per

insegnare poche regole, è chiaro che non gliene puoi insegnare tante, e pochi valori dobbiamo fare degli interventi regolari.

P9: Non può arrivare l'insegnante che è scocciato del suo lavoro d'insegnante, frustrato e quant'altro, e pretendere, poi, che i ragazzi imparino il valore o le regole perché il messaggio che stai dando è un altro.

P8: è quello che sto dicendo. Quindi, nel momento che, nella classe non è che abbiamo tutti 0 e tutti 10, ci sono delle fasce alte, basse e intermedie. Chiaro che lavorare su quella bassa è difficile, ma dobbiamo lavorare sull'intermedia perché l'intermedia non scenda in quella bassa. Quindi, cercare di trovare l'approccio per tirar su la fascia media, dove, magari, qualche regola ce l'ha, qualche interesse da parte della famiglia c'è. Allora, se noi interveniamo lì, probabilmente, riusciamo poi ... Quelli proprio bassi, bassi siamo nella patologia e lì poco ci arriviamo; però la fascia intermedia potremmo cercare di recuperarla e portarla nella fascia alta. Parlo di fascia alta non solo a livello didattico perché, non mi nego, io ai ragazzi lo dico sempre: non è importante tanto il capitolo che hai studiato o non hai studiato, ma l'acquisizione di valori e il senso di responsabilità; il capitolo te lo puoi studiare anche più avanti, non è quello, perché, comunque sia, noi, fino alla terza media, persone dobbiamo mandare fuori. Persone. Quindi, persone pensanti, persone che sanno utilizzare anche quei piccoli strumenti che hanno a disposizione in maniera adeguata, mentre, invece, questo non sta avvenendo. Però, se noi ci rendiamo conto che la nostra classe, i nostri alunni mancano delle regole più elementari, quello dovrà essere il nostro primo scopo, però, lavorando tutti insieme. Non è che io, lei, quell'altro, agisco in un modo e quell'altro agisce il contrario perché ulteriormente li disorienta facendo passare dei messaggi differenti. Per cui, certe colpe ce le abbiamo anche noi, non solo le famiglie. Le famiglie per loro problematiche, motivazioni e noi per visioni differenti, magari, che abbiamo degli interventi della scuola, del modo di porgerci, del modo di fare scuola. Non lo so, tante cose, secondo me.





RAPPORTO DOCENTI - STUDENTI

I docenti mettono in evidenza la circolarità delle relazioni tra docenti, genitori e studenti.

Alcuni sostengono il lato sperimentale della professione docente rimarcando la necessità di mettersi continuamente in discussione rispetto agli obiettivi da raggiungere e alle metodologie da adottare per un maggiore coinvolgimento degli studenti e una maggiore efficacia dei risultati ottenuti.

I rapporti tra docenti e studenti cambiano a seconda dell'età, delle dinamiche che si creano in classe, del periodo dell'anno scolastico.

Occorre una maggiore flessibilità nel lavoro didattico senza prescindere dalla valorizzazione dei ragazzi come persone prima ancora che come studenti. E' fondamentale, pertanto, tenere ben presenti le aspettative dei ragazzi che, come emerge dai questionari da loro compilati per l'autovalutazione d'istituto, dichiarano di andare a scuola per imparare e socializzare non trascurando quella minoranza che va a scuola senza motivazioni e aspettative, ma perché obbligata dalla famiglia.

P8: E' un cerchio: è il rapporto con il ragazzo, il ragazzo con la famiglia, la famiglia con noi.

P9: Ci dobbiamo sempre mettere in discussione e dire: evidentemente qualcosa anch'io la sto sbagliando, pensare a dei correttivi in qualche modo perché comunque è già la nostra professione, quello sperimentare continuamente cioè non è una professione statica, continuamente, si va avanti anche per tentativi.

P10: Anche l'approccio con i ragazzi cambia, in continuazione.

P2: cambia a seconda delle classi, del ragazzo, a seconda del periodo, cambia a seconda delle interazioni che ci sono nelle classi. All'interno di una classe cambia dalla prima alla terza, quindi, non è che possiamo dire questo è il modello. Giusto perché ne sto uscendo: in IX c'è un ragazzino certificato disgrafico, dislessico e iperattivo, siccome stiamo lavorando con le scuole elementari, ho preso 5 ragazzini dalla classe per portarli giù in una classe elementare perché avrei dovuto spiegare un gioco che stiamo facendo, ok? Ho chiamato lui. Lui in classe ce ne "fa uscire gli occhi", ho chiamato anche lui. E' stato impeccabile cioè non che si è messo a fare ... è stato impeccabile, voglio dire, ha portato avanti la spiegazione con una tranquillità e una sicurezza che io sono rimasto ... sapevo che sarebbe successo così, però sono rimasto pure a guardarlo. Prendi la persona che è catalogata in ... la prendi, le cambi l'ambiente, no? è un'altra persona. Per cui il discorso qual è? Io sono d'accordo col rispetto delle regole, le regole fondamentali. Ok? Non ce ne devono essere di più, altrimenti, lì stai "astariando" (traduzione dal sassarese: "assillando") le persone. Le regole fondamentali si rispettano. Ti posso assicurare io personalmente le faccio rispettare, che è quello del rispetto per gli altri e del mantenimento degli impegni, se ti prendi un impegno lo porti avanti, però la capacità nostra di essere elastici cioè noi facciamo, ma questo lo faccio anch'io, spesso e volentieri l'etichetta, adesso anche questa storia dei BES, dei DSA, sembra una ulteriore etichetta che metti, che sono cose provate scientificamente, clinicamente ... Per esperienza so che se una persona la togli dal suo ambiente, dalla sua etichetta e cerchi di portarla da un'altra parte, allora quella persona rischia, tra virgolette, di cambiare. Perché tu che in questa scuola, se non sbaglio, siamo due o tre i più

anziani da 15 anni a questa parte, in questa scuola, però, è successa anche una cosa: i viaggi di istruzione prima, quando io sono arrivato qua, ci si portava tutti e ci si portava pure quello che rispetta le scatole, quello che ti creava problemi; per poi accorgersi che proprio in gita quelle lì erano le persone che si comportavano meglio ed erano, anche, le più responsabili. Però, in questi anni è successo il contrario. È successo, per esempio, che chi da problemi la regola è: fuori! Dobbiamo portare i più bravi. Io non ho portato i più bravi alla scuola elementare. Io ho portato chi ne aveva bisogno di fare sta roba. E la scelta è stata giusta perché, poi, alla fine, ho dimostrato questa roba qua, cioè, se tu escludi chi ti da problemi perché siamo stanchi, perché non ne possiamo più, per tutta una serie di ragioni che sono giustificabili, sia chiaro, allora tu stai, non dico nascondendo il problema, però, lo stai in qualche modo isolando. O lo integri e allora rischi di risolverlo, ma se lo lasci da una parte, allora, vuol dire, stai dicendo che non lo risolvi, che non sei in grado di risolverlo. Io penso, invece, che cambiando, con un po' di elasticità, cambiando un po' le cose rischi che questa cosa qua ti si risolva subito. Non subito, perché domani "me ne fanno uscire gli occhi". Non c'è problema. Però, ho trovato uno spazio in cui lui non è quello diverso, non è quello che è preso di mira, non è quello che crea il problema. Anzi, lui il problema l'ha risolto. Anche lì devi rischiare: a volte ti va bene, a volte ti fa male. Però, se non rischi, voglio dire, chi non rischia non rosica.

P8: dipende dal luogo, dalla persona, dalla famiglia, dalla classe. Dipende da tantissime cose. E poi, comunque sia, fermo restando che è giusto quello che dici tu, che cambiando ambiente etc puoi ottenere dei risultati, però, dobbiamo comunque ricordarci che siamo all'interno di una scuola frequentata da tante persone e, a volte, anche fare degli interventi troppo diversificati si tende, e si può portare, a una visione errata da parte dei ragazzi perché i ragazzi sono diversi. Quindi, anche il cambiamento, nel momento in cui io agisco in maniera differente da quella che può essere una regola, va spiegato ai ragazzi. E i ragazzi la capiscono, se gliela spiego. Ma se non gliela spiego, allora, non la capiscono.

P9: Io sono convinta che la scuola si sia...c'è troppa burocrazia e poca azione: dovrebbe essere, un po', il contrario e lasciare la burocrazia a dopo anche perché preparare tutto il progetto, pensare, si va bene però tutte le energie che io, poi, devo mettere nel progetto le metto nella progettazione. E poi chi lo sa come si può evolvere la cosa perché, poi, come ha detto Angelo, da una giornata io posso avere delle idee illuminanti per poter poi agire e fare tante altre. Però, manca l'azione perché siamo un po' costretti a scrivere carte su carte e, poi, alla fine non hai il tempo per fare altro, per dedicarti ad altro.

P10: Però, scusa, una cosa è la burocrazia, scrivere tutte queste carte, una cosa è la progettazione. Questa è imprescindibile...

P9: Però, io da quando ho iniziato...cioè, negli ultimi tempi sto scrivendo e basta...che poi non ho il tempo di fare altro...

P10: Invece, io ho scoperto quanto è importante non basarsi sull'improvvisazione ma, invece, agire su progetti comuni. Che ci sia troppa burocrazia lo sappiamo e siamo d'accordo, però, allo stesso tempo, la progettazione, anche soffermarsi, purtroppo, annoiarsi anche su idee comuni, è molto importante. Io in questa scuola ho visto quanto valore danno, anche, a queste cose. A volte eccedono, c'è troppo da scrivere, ma è imprescindibile.

P9: Però, cosa rimane poi?

P10: Eh, molto, molto...

P9: Lo vedi, lo percepisci nella scuola?

P10: Sì, sì,....

P9: Arrivano nel consiglio di classe?

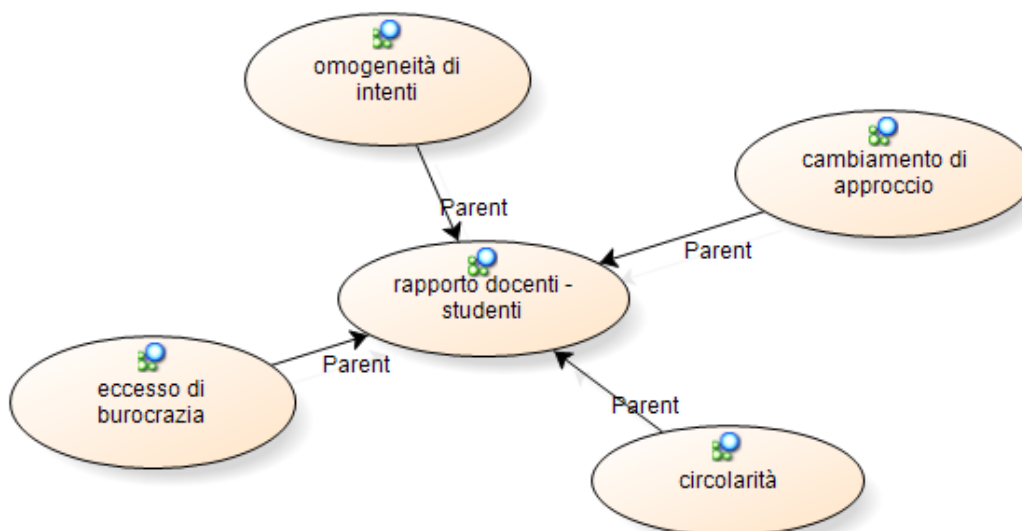
P10: Anche lei lo diceva poco fa, la collega (si riferisce a P8), quando diceva: non è che ognuno fa quello che vuole, detta ai ragazzi regole diverse, perché siamo diversi noi. Se ci atteniamo a un progetto comune e se questo progetto non è in qualche maniera programmato...eh? Poi, sì, tutti siamo contro gli eccessi, la burocrazia, però, il fatto di mettersi d'accordo, di programmare è qualcosa che da, veramente, qualità all'azione dell'insegnante. Poi, chiaro che ti devi anche attenere a...anche tu quando guidi sai che strada fai, però, chiaramente, non è che chiudi gli occhi perché sai la strada. Mi sembra, eh...poi non so se invece....

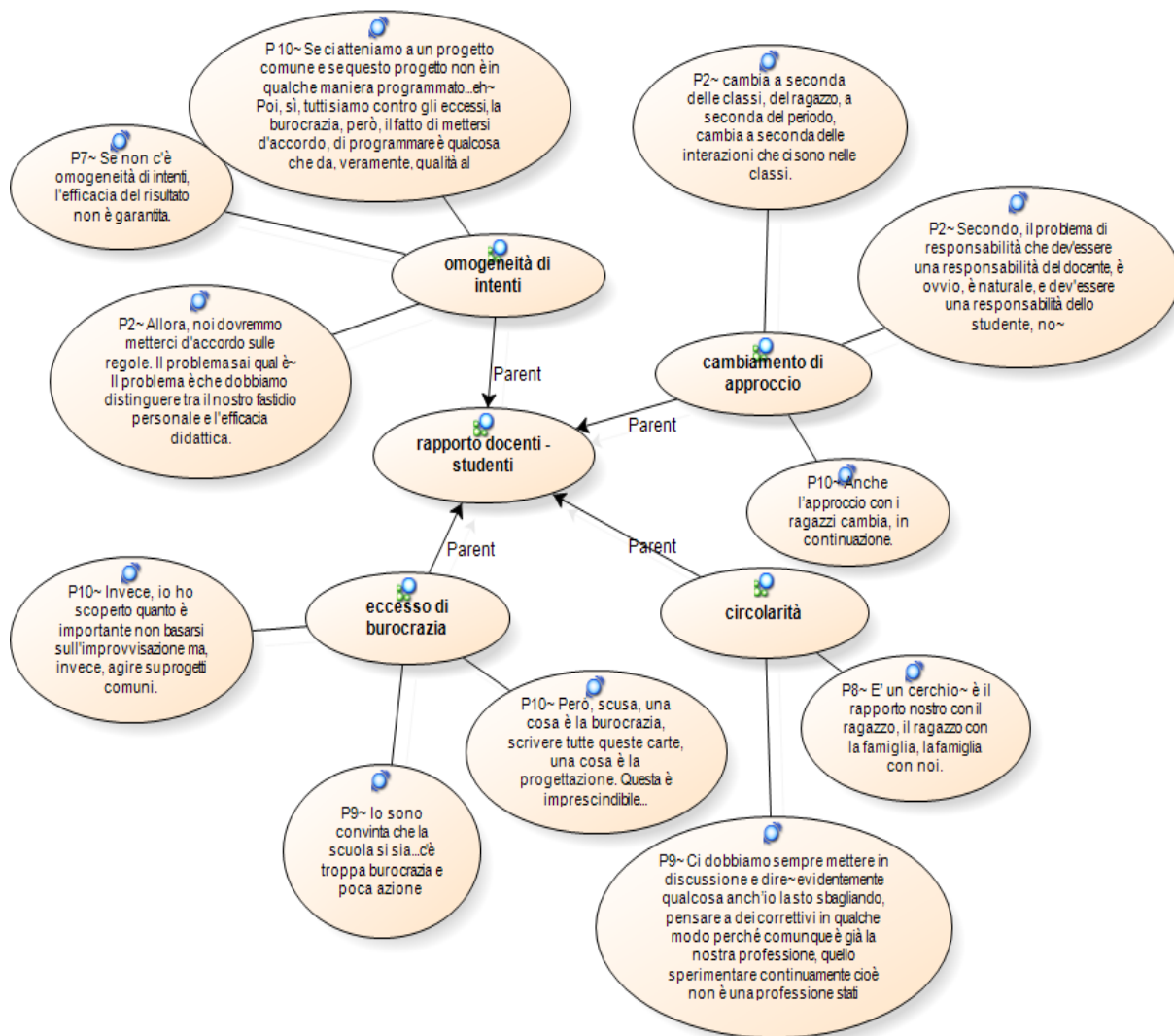
P6: Però, la progettazione spesso c'è qualche docente che non segue...tu fai e poi vedi gli altri che non fanno....

P7: quello che si diceva all'inizio: se non c'è omogeneità di intenti, l'efficacia del risultato non è garantita. Quindi, ci dev'essere un certo accordo per far sì che i ragazzi percepiscano in maniera ferma, perché se arriva da parte di tutti sono messaggi che arrivano in maniera forte e decisa. Per cui...anche, parlavamo del regolamento d'istituto...sono d'accordo sul fatto che ci devono essere poche regole, pochi valori validi, ma li dobbiamo seguire tutti allo stesso modo per avere una maggiore certezza del risultato. Se operiamo tutti in maniera diversa, sappiamo che ci son delle regole ma le applichiamo tutti in maniera differente è vero che li disorientiamo e si destabilizza nel passaggio dell'avvicendamento di una lezione e l'altra. Quindi, un accordo maggiore tra di noi non sarebbe....

P2: Allora, noi dovremmo metterci d'accordo sulle regole. Il problema sai qual è? Il problema è che dobbiamo distinguere tra il nostro fastidio personale e l'efficacia didattica.

P2: Secondo, il problema di responsabilità che dev'essere una responsabilità del docente, è ovvio, è naturale, e dev'essere una responsabilità dello studente, no? E, secondo me, questa qua è l'unica via in cui, nel senso, devi far maturare i ragazzini nella responsabilità e rispetto. Per me, le due regole fondamentali son queste qua: responsabilità e rispetto. Poi, si possono aggiungere tutta un'altra serie di cose, ma la responsabilità e il rispetto.





Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

ASPETTATIVE DEGLI STUDENTI

I docenti, dietro sollecitazione, analizzano le possibili aspettative dei ragazzi, analisi che, nella realtà delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo dovrebbero essere condotte all'inizio dell'anno scolastico e in tutti i momenti in cui si programma l'attività didattica.

P10: Diverse. Secondo me, gli errori che si fanno, così, nei discorsi in generale, è dire che i ragazzi, adesso, son così, le ragazze adesso son così. Secondo me, questo è sbagliato ed è troppo generalizzato. Ci sono ragazzi che da noi si aspettano di imparare, di diventare bravi perché puntano alla laurea; ci sono quelli che si aspettano di non annoiarsi troppo; ci sono quelli che, oramai, non si aspettano più niente (ridono). Le aspettative son diverse. Quello che non si aspettano più, purtroppo, è che la scuola dia loro la possibilità, quasi automatica, di arrivare ad un lavoro perché se le famiglie sono molto demotivate e questo lo abbiamo già sviscerato (ridono) è anche perché prima la famiglia stringeva i denti e diceva: "vai! Ti faccio diventare geometra e mi risolvi i problemi". Adesso, per risolvere i problemi lo devi far diventare, minimo minimo, calciatore. Però, veramente, si aspettano cose diverse. Quello che non si aspettano è, oramai, di sistemarli, di collocarli e questo sembra una cosa che fa ridere, però, purtroppo non lo è per niente (e lei se la ride!).

P3: Sfiducia nella società.

P8: Allora, secondo me, i ragazzi sono molto critici e, comunque, chiedono anche fermezza da parte degli insegnanti. Chiaro che ci sono ragazzi demotivati al massimo, perché ci sono e ci sono sempre stati. Però, ci sono ragazzi, e ce ne sono diversi, che vogliono imparare, che vogliono sperimentare e che vogliono crescere. E devo dire che, sotto certi aspetti, alcuni sono anche maturi perché riescono a fare un distinguo con i compagni; riescono a riconoscere, ad accettare, a sopportare anche la presenza di ragazzi demotivati, fastidiosi, con problematiche e, a volte, possono essere da sprone e di aiuto nel dire: "E dai e fallo". Ripeto, di fronte ad alcuni sei impotente, però, loro, da parte degli insegnanti, secondo me, da parte della scuola, perché se ci discuti riescono, anche, a essere obiettivi e a segnarti, e molto, molto.

P2: Loro sono molto più spietati di noi. Valutando sé stessi e valutando gli altri sono molto più...noi siamo più di manica larga. Le loro valutazioni sono molto più obiettive. Io penso una cosa che, a meno che non siano casi patologici, tutti loro sono in grado, in ogni caso, di andare a vedere le differenze tra le persone e valutarle in base a quelle che sono le differenze. Loro sono in grado, tranquillamente, di discernere il fatto che se una persona fa quella cosa lì e in qualche modo viene tollerata è perché lui è in quella condizione. Questo non significa che viene giustificata. Significa che quando c'è un caso particolare in una classe non è che quel ragazzino dice "allora lo faccio anch'io". No, sono in grado di discernere che una determinata diversità deve essere trattata come diversità.

P8: Se è eclatante però. Se non è eclatante hanno difficoltà.

P2: Indubbio. Loro sono in grado di pesare, misurare loro stessi, gli altri e i docenti in maniera obiettiva e non fuorviante. Io credo che qualsiasi ragazzino, a meno che non sia un caso patologico, riesci a dargli la possibilità di essere dentro di una comunità che cresce perché tutte le persone che hanno tra i 9 e i 15 anni hanno un motore dentro di crescere in maniera diversa e differente. Il problema è: quante possibilità da la scuola, questa scuola, la scuola del regno, quante tipologie di possibilità di crescere? Perché se a una persona gliene dai una e non gli va bene, quella persona riesca di essere emarginata perché io ti do una possibilità, non ti va bene? Bello be', a videzzi! Ragazzini che sono nella scala dei valori più bassa di quelle che sono le varie fasce disciplinari delle competenze... poi che succede? Che vai a vedere la programmazione delle singole materie ed è basso in italiano e matematica, ultima fascia proprio non ce n'è, ed è nella prima in quella di arte. Cosa faccio?

P2: Le prospettive dei ragazzi sono quelle di apprendere.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

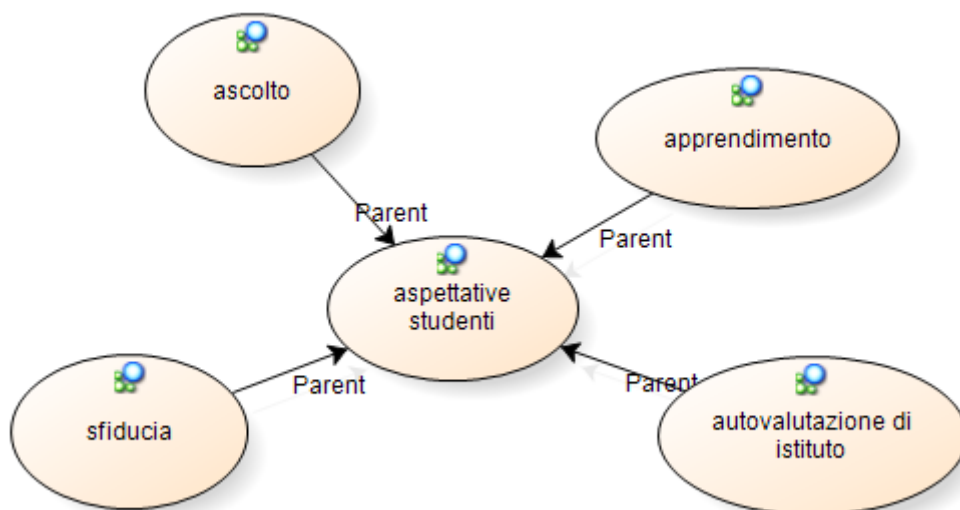
P 9: Loro vogliono essere ascoltati.

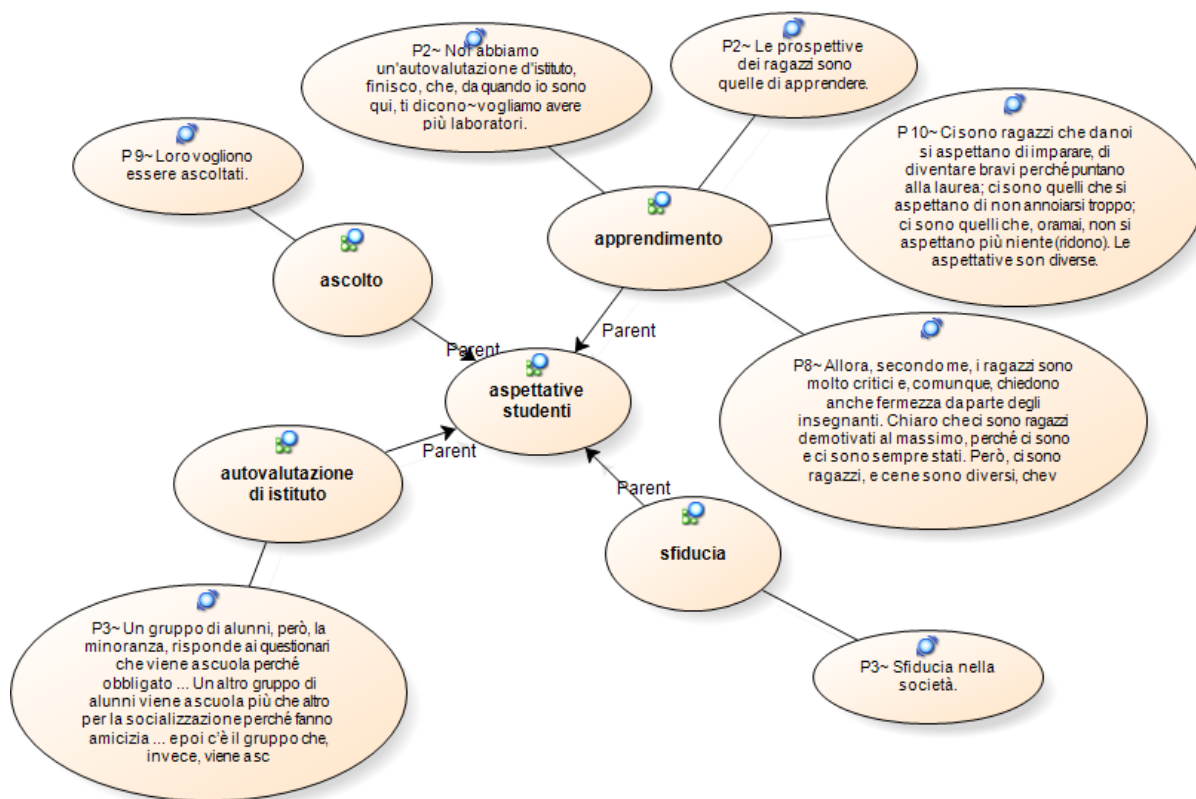
P2: Noi abbiamo un'autovalutazione d'istituto, finisco, che, da quando io sono qui, ti dicono: vogliamo avere più laboratori. Ogni anno c'è un referendum "vogliamo avere più laboratori". Cosa significa laboratori? Non la lezione frontale. (...) Il problema è che non ci sono le competenze, non ci sono i soldi, ma non c'è un'idea di scuola che sia basata su questo. Loro vogliono essere ascoltati, ma vogliono essere ascoltati rispetto alle cose che vogliono fare, a come loro vogliono crescere; non come noi abbiamo deciso per il nostro stipendio, per il nostro contratto, per il nostro orario gli diciamo: o questo o nulla.

P3: Dai questionari che ho svolto durante l'autovalutazione d'istituto, io ho notato che ci sono tre categorie di alunni per quanto riguarda la motivazione allo studio o, perlomeno, la motivazione per venire a scuola anche perché le classi sono suddivise in fasce di livello e rispecchiano un po' questa suddivisione. Un gruppo di alunni, però, la minoranza, risponde ai questionari che viene a scuola perché obbligato, né più né meno, la famiglia gli impone di andare a scuola. Un altro gruppo di alunni viene a scuola più che altro per la socializzazione perché fanno amicizia, hanno gli amici o perché hanno l'amica, la ragazzina che conoscono o che vogliono avvicinare, quindi, socializzare in particolare e poi c'è il gruppo che, invece, viene a scuola perché vuole imparare, vuole un futuro, vuole, un domani, acquisire una professione. Diciamo che le motivazioni sono diverse a seconda delle fasce sociali o della cultura della famiglia e dell'alunno.

P2: Quello che ha ottenuto più punteggio dei tre qual è?

P3: Socializzare





DEFINIZIONE DI DISPERSIONE SCOLASTICA

Tra le pieghe delle relazioni che si intrecciano nell'ambito scolastico si inserisce la lettura del fenomeno della dispersione.

Come suggerito dalla letteratura, non può essere data una definizione univoca della locuzione, trattandosi di molte componenti che entrano in gioco quali la demotivazione, la carenza della strumentalità di base, le influenze della famiglia.

Due sono le diverse posizioni in merito alla visione del fenomeno: da una parte vi sono coloro che sostengono il ruolo fondamentale della scuola che fornisce conoscenze e competenze di base, che aiutano gli studenti nella vita quotidiana, come saper eseguire dei calcoli, saper compilare un modulo etc., dall'altra, altri sostengono l'importanza di dare a ragazze e ragazzi meno motivati, che non riescono a concludere il percorso dell'obbligo scolastico, una seconda opportunità nella formazione professionale in cui la prevalenza della pratica sulla teoria li motiverebbe a operare verso la conquista di una professionalità e, di conseguenza, di una futura autonomia lavorativa ed economica.

P8: Ragazzi che non riescono a concludere un ciclo di studio, anche minimo, oppure proprio l'abbandonano. Per quanto riguarda la nostra scuola noi ci troviamo con ragazzi che non riescono ad arrivare nemmeno alla terza media perché, compiuti i 16 anni interrompono, poi magari ritornano come privatisti. Per me quella è la dispersione.

P8: Noi, come dispersione, abbiamo avuto ragazzi che non hanno concluso il ciclo della scuola di primo grado e, poi, si sono presentati dopo come alunni privatisti. Poi, chiaramente, ci sono i ragazzi che arrivano a fatica, quindi, con un percorso più lungo, ma arrivano alla terza media, ragazzi che poi vanno alle superiori e, dopo il biennio, si fermano.

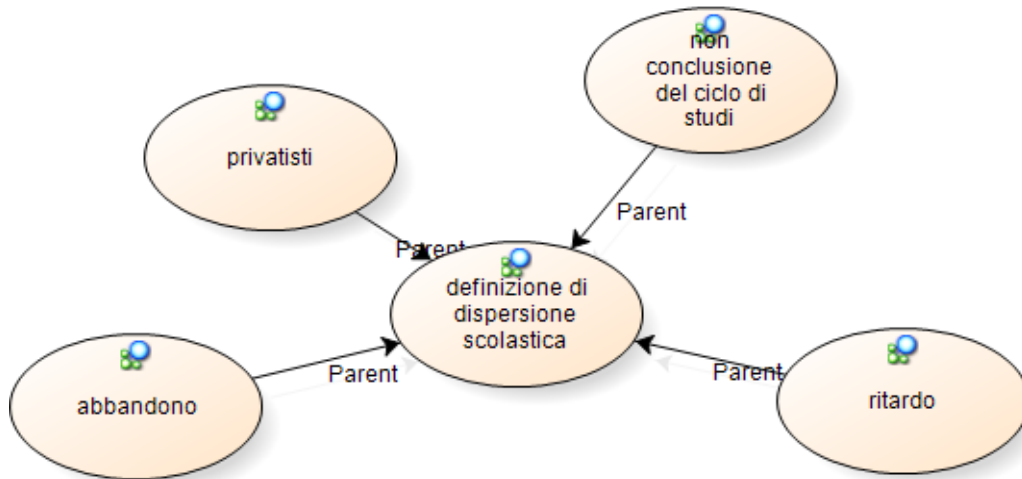
P10: Anch'io la vedo così, l'impossibilità di compiere un percorso molto importante. Man mano perdono tutte le possibilità. La dispersione scolastica noi la consideriamo anche quando non riescono ad arrivare ai 16 anni e sono in seconda superiore perché molte volte noi li aiutiamo ad arrivare alla terza media però noi vorremmo dargli un bagaglio, una possibilità per proseguire gli studi secondo le loro scelte e le loro attitudini perché se il percorso si ferma in terza media è già un traguardo però è limitato e molte volte è anche un traguardo forzato. E' una possibilità che diamo per dare una chance in più nella società.

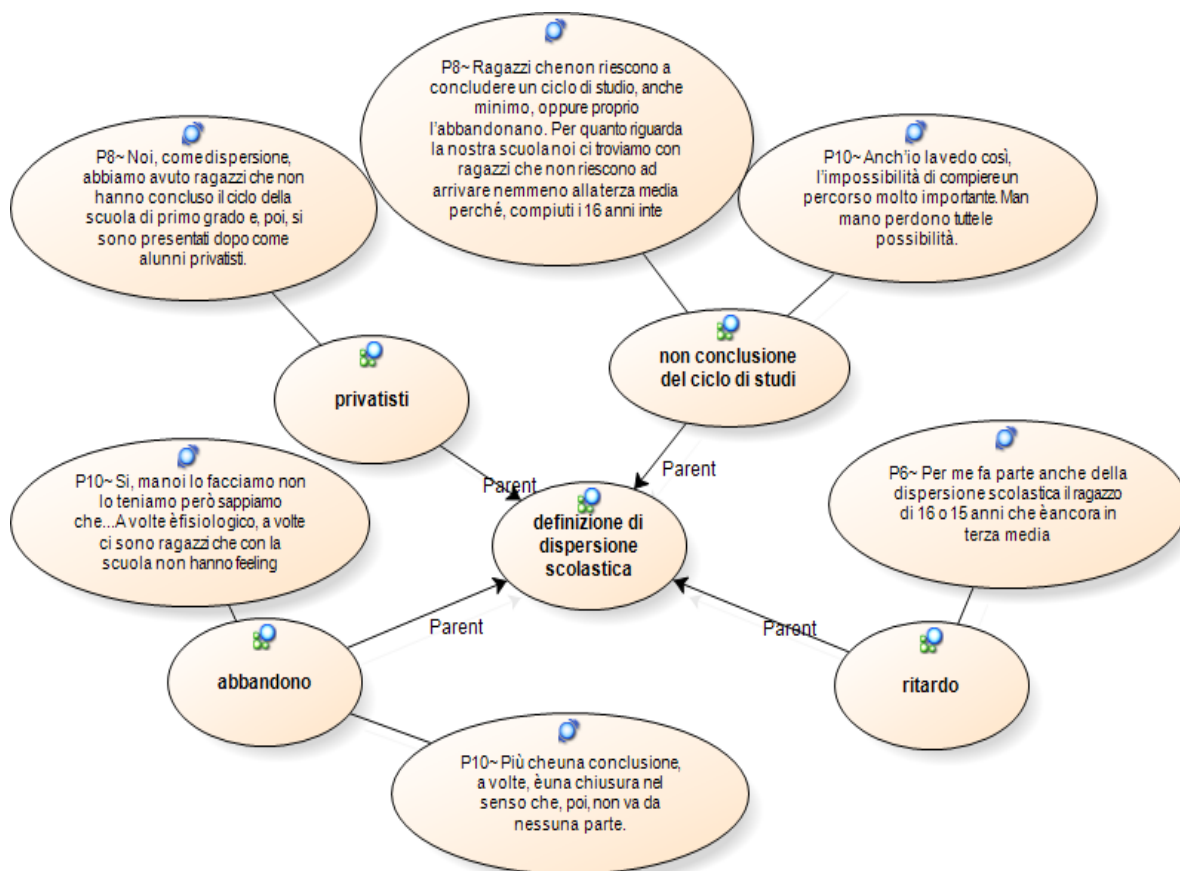
P6: Per me fa parte anche della dispersione scolastica il ragazzo di 16 o 15 anni che è ancora in terza media

P10: Sì, ma noi lo facciamo non lo teniamo però sappiamo che...A volte è fisiologico, a volte ci sono ragazzi che con la scuola non hanno feeling perché, molto probabilmente, per il discorso che faceva il collega che noi diamo sì tante possibilità però limitate e c'è chi non riesce in questo percorso a compierlo, non può proprio attenersi alle regole.

P8: Non concludere o tempi troppo lunghi per concludere...

P10: Più che una conclusione, a volte, è una chiusura nel senso che, poi, non va da nessuna parte.





STRUMENTI DI CONTRASTO

Diverse sono le posizioni dei docenti rispetto ai possibili strumenti che possono essere utilizzati per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Non vi è accordo sui corsi di recupero per i quali alcuni sostengono l'utilità di farli partire fin dal mese di ottobre mentre altri li ritengono un fallimento.

Altri pensano che la bocciatura possa essere un rimedio per recuperare lacune riguardanti la strumentalità di base.

Altri ancora sostengono che la didattica laboratoriale possa essere un canale di rimotivazione attraverso esperienze pratiche che possano rappresentare per i ragazzi una possibilità di esprimere il loro vissuto in modo "diverso" e magari con un po' di gratificazione da parte dei pari e degli adulti di riferimento.

P3: Il problema è che arrivano sempre alunni di 15-16 anni, cioè al termine de ll'obbligo scolastico, che sono ancora in prima media cioè è una cosa assurda. Questi ragazzi dovrebbero avere un percorso parallelo, dovrebbero uscire dalla scuola perché non sono motivati allo studio e perdono, secondo me, tempo, tra virgolette. Non acquisiscono una professione, un mestiere, escono dalla scuola a 16 anni perché hanno terminato l'obbligo, ma non hanno imparato niente, cultura pochissima, una professione non ce l'hanno eppure molti sono dotati. Qualcuno ha il padre in famiglia, che ha l'officina, per esempio, sono capaci di montare e smontare un motore, però non vogliono imparare la geografia, non vogliono imparare la storia. Che senso ha obbligarli ancora a un percorso che loro non accetteranno mai senza acquisire una professione vera e propria? Tanto vale, come succedeva nel 1962, prima della scuola media unificata, quando esisteva l'avviamento professionale. Secondo me, è giusta la scuola media unificata, senza dubbio, il principio è giustissimo, però mancano i mezzi, è inutile dare il diritto allo studio che è giustissimo, però date anche i mezzi perché tutti hanno diritto allo studio. Allora questi ragazzi che hanno difficoltà sarebbe meglio farli entrare, che ne so, in un negozio, in un'officina, imparare un mestiere in modo che possano poi anche loro entrare nel mondo del lavoro altrimenti sono ragazzi a rischio.

P10: Io sono in disaccordo totale, ti spiego brevemente perché. Innanzitutto adesso faccio molto professoressa delle medie, la colpa è delle elementari perché purtroppo noi, dolenti o nolenti, etichette o non etichette, sappiamo già il percorso che faranno i nostri ragazzi da quando li accogliamo perché vediamo la scolarizzazione e il grado, no, di ..., le lacune pregresse. Purtroppo se ci sono bambini che arrivano dalle elementari e non sanno leggere, tu ti sforzi, lavorerai su quello però sai già che sono bambini che arrivano con le stampelle, per usare una brutta espressione. E poi non trovo assolutamente giusto questo fatto che "tu devi lavorare" perché, oramai, grazie a Dio, il mondo è cambiato, quindi, anche un ragazzo che fa il meccanico, assembla e disassembla i pezzi, a parte che io ho lavorato alle professionali e i miei colleghi ingegneri erano delusissimi per il fatto che i ragazzi sapessero montare una caldaia, ma non calcolare il cubo di quella caldaia e non sapessero quali dimensioni dovesse avere quella caldaia perché loro non sapevano calcolare il volume di un recipiente. Loro questo lo trovavano gravissimo e continuavano a dire :- "Ma perché non riescono a capire che calcolare il volume per loro è uno strumento che servirà quanto la chiave inglese?". Un'altra cosa: i nostri ragazzi, anche se fanno gli zappatori, andranno in banca, gli proporranno un mutuo al - "Al che cosa?-, viaggeranno, diamine, andranno da qualche parte ... andranno a votare. Quindi, come si fa a dire che non sono strumenti questi? Non riesco a concepire questa idea FORMAZIONE PROFESSIONALE RINNOVATA ...

P3: Questi ragazzi vanno incontro a un futuro nero....malavita organizzata...mondo della droga...perché non hanno un futuro...

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

P3: Gli stessi corsi di recupero pomeridiani sono un punto interrogativo. Una delle soluzioni sarebbe, io l'ho sempre detto nelle autovalutazioni, fare corsi di recupero pomeridiani, extracurricolari, fin dal mese di ottobre.

P4: Hanno dimostrato sempre che sono un fallimento!

P3: non per me.

P8: Hai ragione, per alcuni sono utili, ma per quel ragazzo che proprio non gliene può fregar di meno ... ed è quello che ci interessa perché è quello che perderemo...

P3: Infatti parlavo di avviamento professionale per quello. Cioè, seguire un corso parallelo proprio per inserire questi ragazzi che hanno difficoltà nello studio e inserirli nel mondo del lavoro, dove possibile. In modo che possano inserirsi e non essere a rischio perché poi non sappiamo...a volte li troviamo sul giornale...

P7: Sì...Da quando io sono qui, conosco questa scuola come scuola dell'area a rischio. E ho visto che attraverso il progetto dell'area a rischio sono state fatte tante iniziative e di vario genere. A parte l'anno scolastico appena trascorso, ogni anno son stati fatti mega progetti riguardanti il teatro, riguardanti la musica, però, naturalmente, anche riguardanti il recupero. Io fino all'anno scorso mi trovavo nella sede di San Giovanni e, insieme alla collega, tutti gli anni abbiamo fatto, nell'ambito sempre dell'area a rischio, progetti di recupero, ma non pomeridiani, sempre in orario curricolare seguendo un criterio ben preciso come insegnanti delle stesse materie prendevano il gruppo dei ragazzini con grosse difficoltà che proprio non riuscivano a seguire il passo degli altri, pluriripetenti, quindi, ci scambiavamo i gruppi di lavoro e, durante la sua lezione (indica la collega), io li portavo fuori, nelle mie ore buche oppure organizzando l'orario studiando i rispettivi orari, facevamo qualcosa di parallelo fra le due rispettive classi. Beh, dobbiamo dire che tanti successi, sacrificando i giorni liberi, perché non sempre gli orari combinano. Però, non c'è altra soluzione se non quella di prendere i ragazzi durante la lezione di italiano, di storia, geografia, la collega deve essere in classe..... Quindi, una cosa studiata in questo senso, perché ci siamo rese conto anni fa che anche lì c'erano situazioni molto disagiate e problematiche, le classi erano molto difficili. Un po', adesso la situazione è migliorata moltissimo, radicalmente. Ne parlo perché abbiamo ottenuto molti successi. Innanzitutto, ci siamo rese conto che fare un recupero pomeridiano, anche diverso dalla lezione proposta la mattina, loro sono troppo stanchi. Difficilmente reggono 5 ore, figuriamoci rimanere il pomeriggio: è una violenza ulteriore. Quindi, sono ancora più insofferenti e tutta una serie di cose. In questo caso, siccome il progetto area a rischio lo permetteva, di poter farlo in orario curricolare...beh...ma cosa facevamo? Cosa molto semplice e pratica, cioè prepararagli, cosa che noi sappiamo non possono fare a casa per tutti i discorsi che abbiamo fatto poc'anzi, preparavamo le interrogazioni, le verifiche e conquistavano le loro piccole gratificazioni. A parte un incoraggiamento anche a proseguire, stavamo a salvare molti. Solo che la dispersione scolastica, c'è da dire questo, molto spesso noi non possiamo farci nulla perché dipende anche da una mancata frequenza. Ora, per legge, se si supera un quarto del monte ore per quanto tu li voglia aiutare, fare recupero, fare teatro, se si assentano per più di 50 giorni hai le mani legate. Ecco perché molte volte ce li ritroviamo con un'età così alta.

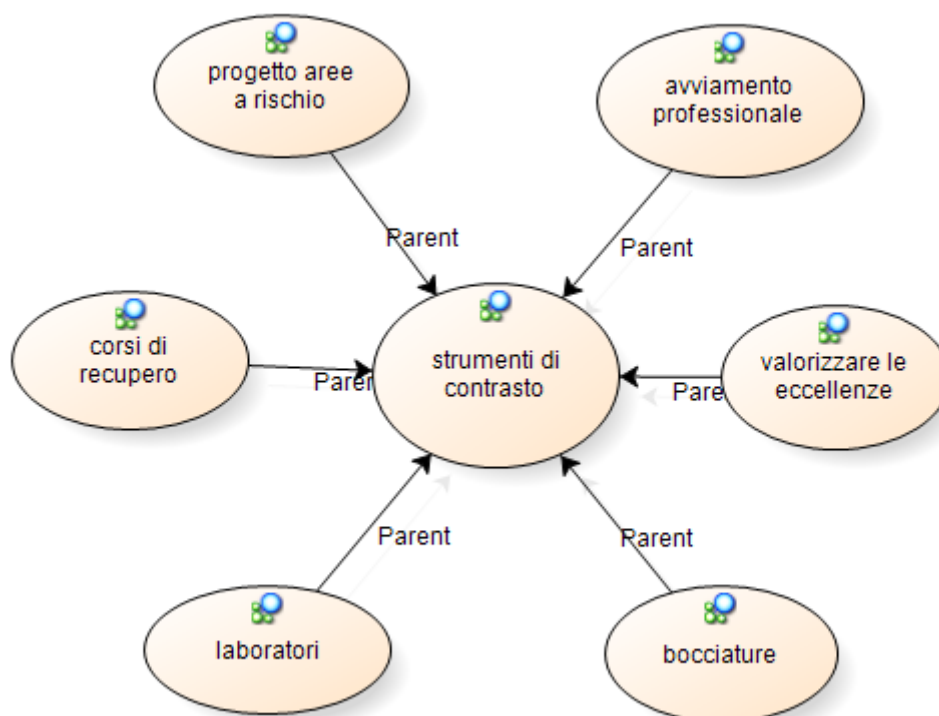
P6: Secondo me, i laboratori ci devono essere. L'anno scorso ho lavorato in una scuola dove c'era il laboratorio del legno, ma fatto veramente con quattro attrezzi, avevamo fatto un progetto con un certo tot di ragazzi, tre ragazzi dalla mia classe, quelli che erano proprio a rischio e loro venivano il giorno, di solito mancavano, però il giorno che dovevano fare il laboratorio loro venivano esclusivamente per quello, che poi era solo un'ora, però erano talmente entusiasti di questa cosa che hanno lavorato, hanno creato le loro cose con gli insegnanti. Con l'insegnante di matematica poi l'abbiamo valutato perché lì doveva costruire, misurare, con l'insegnante di tecnologia. Quindi i laboratori secondo me sono uno stimolo per i ragazzi, un modo per i colleghi di poter collaborare per poter fare un progetto proprio su quel ragazzo specifico, ti danno questa possibilità perché lì puoi spaziare con il sapere, non è che deve essere per forza dalla pagina 1 alla pagina 100. Per quel ragazzo il sapere può essere altro.

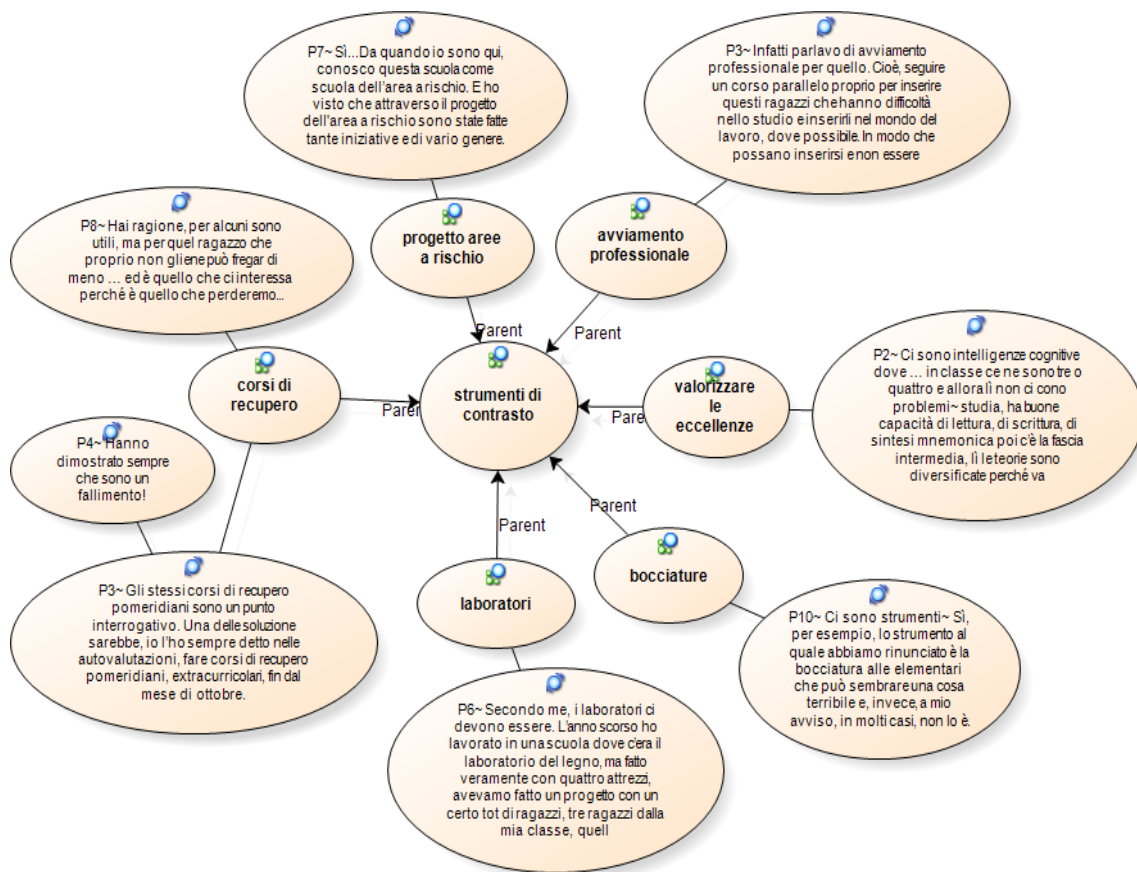
Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

P2: Come ha detto a me una collega quindici giorni fa, è difficile che tu riesci a motivare un ragazzino facendogli studiare il monachesimo ... Ci sono intelligenze cognitive dove ... in classe ce ne sono tre o quattro e allora lì non ci sono problemi: studia, ha buone capacità di lettura, di scrittura, di sintesi mnemonica poi c'è la fascia intermedia, lì le teorie sono diversificate perché va bene quello per le abilità espressive, quello per la manipolazione, quello che preferisce fare ... Noi abbiamo un ragazzino DSA che ha il suo bel certificato, ha problemi di memoria a breve termine E allora, scusami, ma ha capacità artistiche e capacità nella manipolazione del legno. E allora alla fine dell'anno come lo devo valutare? Eppure son costretto a valutarlo per il programma di italiano, ha raggiunto le abilità dell'INVALSI? No, e allora teoricamente lo dovrei bocciare però questo ragazzino qua è bravo ... Quando è possibile gli dico di fare degli oggetti in legno perché ci servono per attività in classe, li fa e me li porta. Che faccio lo boccio?





PROPOSTE

Accogliere proposte per soluzioni innovative all'interno della scuola, richiede una rivisitazione di alcuni aspetti organizzativi.

Da una parte il Contratto Nazionale, ormai obsoleto dato che l'ultimo risale al 2007, non tiene conto delle modifiche normative avvenute in questi anni. In esso la **formazione** è un **diritto-dovere** non obbligatorio per i lavoratori, come in altre professioni, restando, pertanto, un "privilegio" di un gruppo ristretto di persone, disposte a investire tempo e risorse personali, rispetto al collegio docenti in cui spesso la maggior parte non si forma e non si aggiorna ritenendolo un aspetto secondario del lavoro. Lo status giuridico dei docenti a *tempo indeterminato*, quindi, diventa una garanzia di mantenimento della condizione economica a discapito della crescita professionale, vista da taluni come un aggravio di lavoro non strettamente necessario.

Dall'altra parte le sempre più **scarse risorse finanziarie** non permettono una vera autonomia se si pensa che la gestione del tempo scuola con il tempo prolungato, le aperture pomeridiane per attività extracurricolare etc. sono possibili, oltre che con delibera del collegio docenti e del consiglio di istituto, con la retribuzione aggiuntiva dei collaboratori scolastici che garantiscono la vigilanza e la pulizia dei locali.

P3: Recupero...la mattina curriculare, però nella sua scuola, a San Giovanni, hanno tre classi, pochi alunni e, quindi, si potrebbe fare questo lavoro...

P8: Il problema è organizzare delle attività che interessino al ragazzo. È vero quello che dice P2. Sfruttare quella capacità manipolativa etc. e attraverso quella arrivare anche all'apprendimento dell'italiano, del saper scrivere, del sapersi esprimere perché noi abbiamo comunque un handicap che è l'esame. E all'esame, purtroppo, ti chiedono determinate...

P8: La disponibilità perché per fare questo ci deve essere un accordo tale tra colleghi...

P8: Ma anche per farlo, adesso a parte le battute, ci vuole una convinzione tra i docenti che, secondo me, manca.

P4: Basterebbe il vecchio tempo prolungato come si faceva anni fa.

P2: Credo che quello che si possa fare, non per dire noi non ci possiamo fare niente e quindi deleghiamo, ma Se è vero, com'è vero, anche per uscire dal piccolo mondo della nostra scuola, allora se vero che l'apprendimento dipende dal livello di comunicazione e dal grado di empatia che si ha tra uno e l'altro, tra loro i ragazzini hanno comunicazione e empatia a un livello talmente alto che noi nei loro confronti ce lo sogniamo perché noi in ogni caso siamo degli estranei, no, con tutti gli ottimi rapporti che possiamo avere tra un ragazzino di 11 anni e un ragazzino di 11 anni la comunicazione che una persona di 40-50 anni con un ragazzino di 11 anni non potrà avere. Perché

non si chiede di attivare un sistema ben progettato e ben costruito con tutta una serie di regole, no, in cui i ragazzini capaci, mettiamola così, la sera, lo spazio potrebbe essere questo o bisogna vedere se c'è qualche altro spazio, fanno peer tutoring, cooperative, tutto quello che volete, con quelli che invece hanno difficoltà?

P9: Io lo faccio al mattino, in orario curricolare e funziona.

P2: Appunto. Fare in modo che la sera le solite ripetizioni. Perché non si chiede al Comune di finanziare un progetto di questo genere? Visto che c'è il progetto di utilizzare la scuola come un centro culturale, per un'ora un'ora e mezza, si fa questo tipo di lavoro partendo dalle classi. Per un'altra ora – ora e mezza poi si possono finanziare dei laboratori di ... di qualcosa che vada bene ai ragazzini ...

P6: Così non risolti la dispersione ...

P6: Così non risolti la dispersione ...

P2: Chi te l'ha detto?

P8: ... non lo risolti....

P2: No, no, se qualcuno qui pensa che possiamo risolvere in toto nel giro di sei mesi qualcosa è sbagliato. Cosa proponi?

P6: Non il pomeriggio.

P2: Quando?

P6: Sei capace di averli il pomeriggio per un'ora, un'ora e mezzo e poi la mattina non vengono. E quello non è....

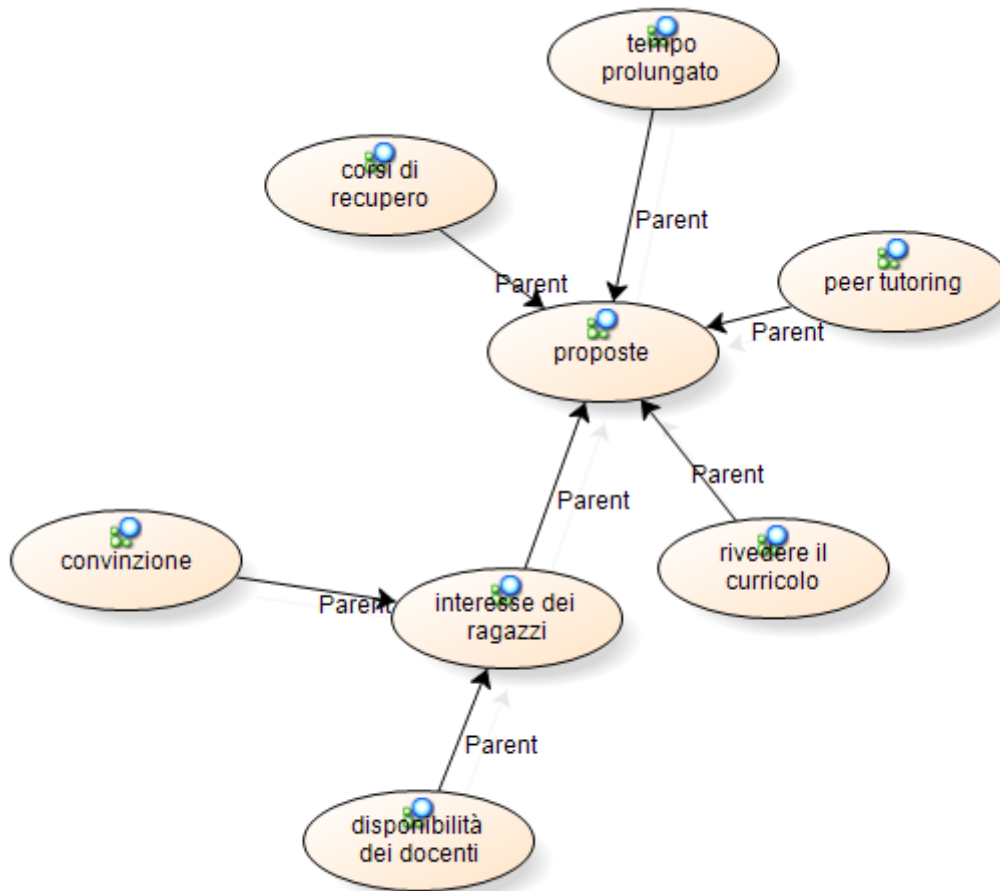
P2: Chi te l'ha detta questa roba qua? Come non vengono?

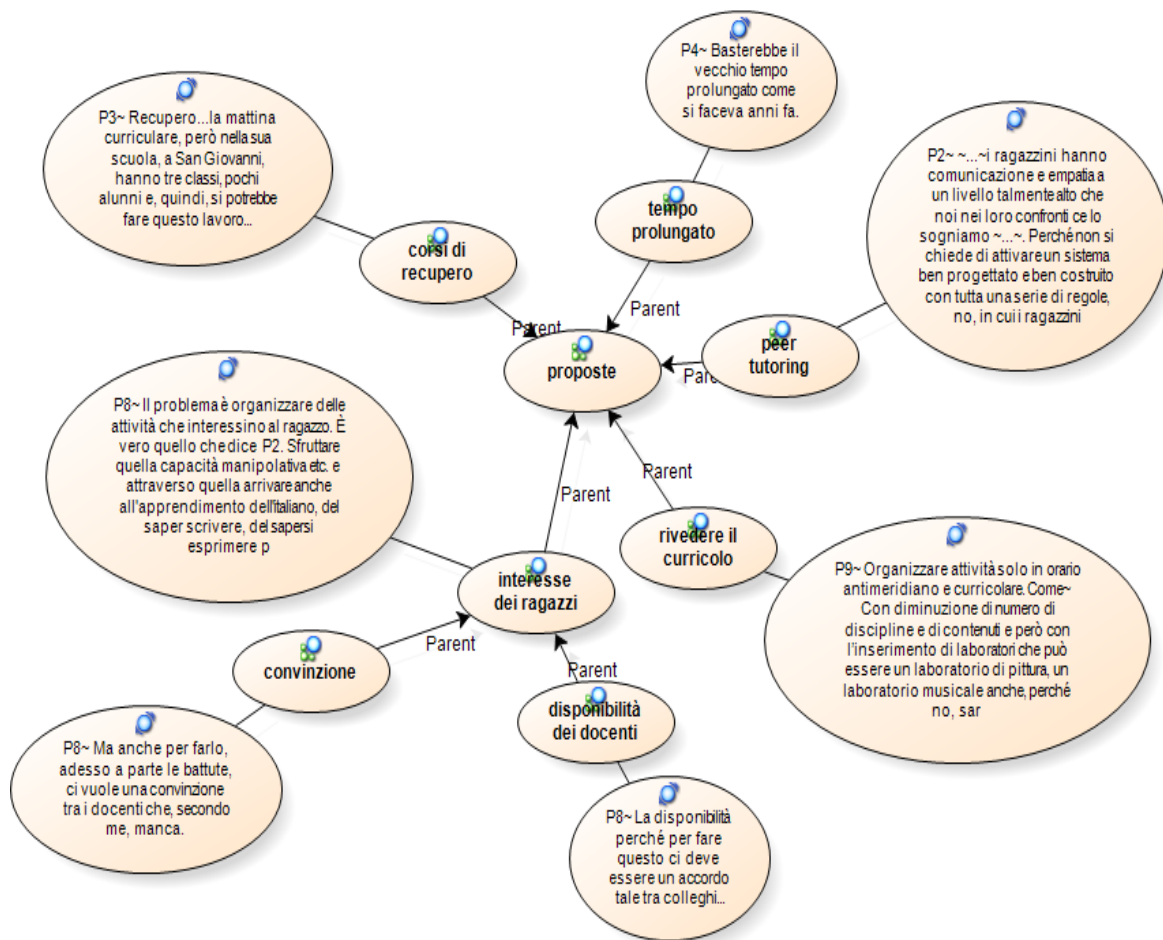
P6: Tu pensi che un ragazzo che non viene la mattina, venga di pomeriggio?

P2: Noooo, quelli che non vengono son già persi.

P6: E allora non si pone neanche il problema della dispersione.

P9: Organizzare attività solo in orario antimeridiano e curricolare. Come? Con diminuzione di numero di discipline e di contenuti e però con l'inserimento di laboratori che può essere un laboratorio di pittura, un laboratorio musicale anche, perché no, sartoriale. Riduzione nel senso quel tanto che possa consentire a un ragazzo di compilare un modulo per un bonifico bancario, che sia in grado di leggere una notifica di qualcosa, cioè puntare molto su quelle che sono le abilità di base, recuperarle dalla scuola elementare, che sono le abilità più importanti, leggere, scrivere e far di conto lasciando perdere Carlo Magno e il feudalesimo, il taylorismo, il fordismo, argomenti che sto facendo adesso e di cui non gliene frega niente..... Quindi, scrivere, leggere e far di conto in modo semplice semplice e affiancherei un laboratorio. In orario antimeridiano verrebbero più volentieri: "ah che bello! Meno male non verrò interrogato".





6.2.2 La prospettiva dei genitori

Fin dal momento dell'accoglienza il clima instauratosi con i genitori è stato positivo. Il desiderio di parlare della scuola, della loro esperienza diretta e di quella vissuta attraverso i figli ha permesso loro di dialogare tranquillamente e in piena libertà. La traccia costruita per il focus group si è sviluppata in modo quasi lineare, in alcuni casi gli argomenti sono stati toccati come naturale evoluzione della discussione del gruppo.

Emergono alcune tematiche di rilievo.

RUOLO DELLA SCUOLA

I genitori sostengono l'importanza della scuola, seconda agenzia educativa dopo la famiglia, attribuendole un ruolo fondamentale per la formazione dei loro figli.

Viene evidenziata una costante intersecazione tra educazione e istruzione, elementi imprescindibili per la crescita delle/dei ragazze/i.

G8: Un ruolo fondamentale oltre la famiglia. La scuola ha un ruolo fondamentale per la formazione e per tutto il sistema.

G3: qui i ragazzi arrivano anche in età adolescenziale - G8: Con tutti i problemi che possono avere a 11-13 anni

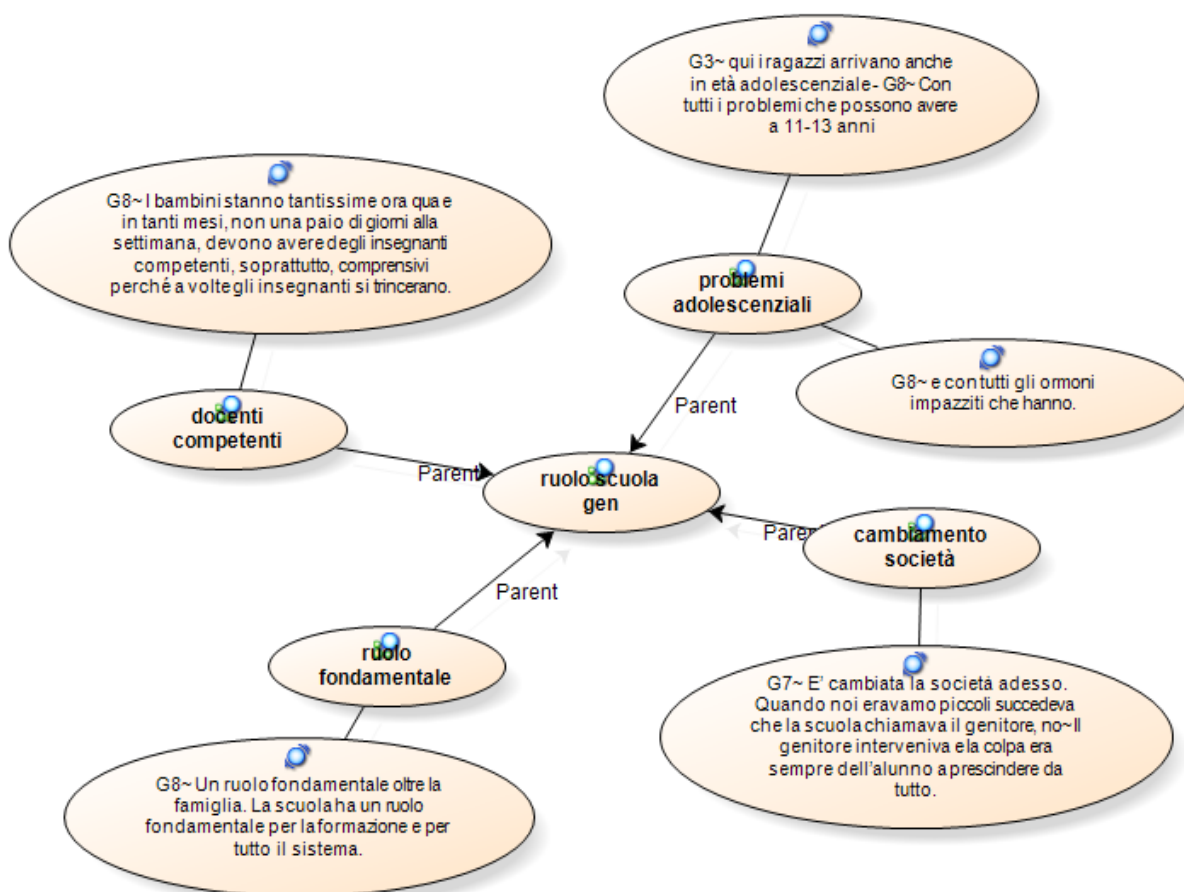
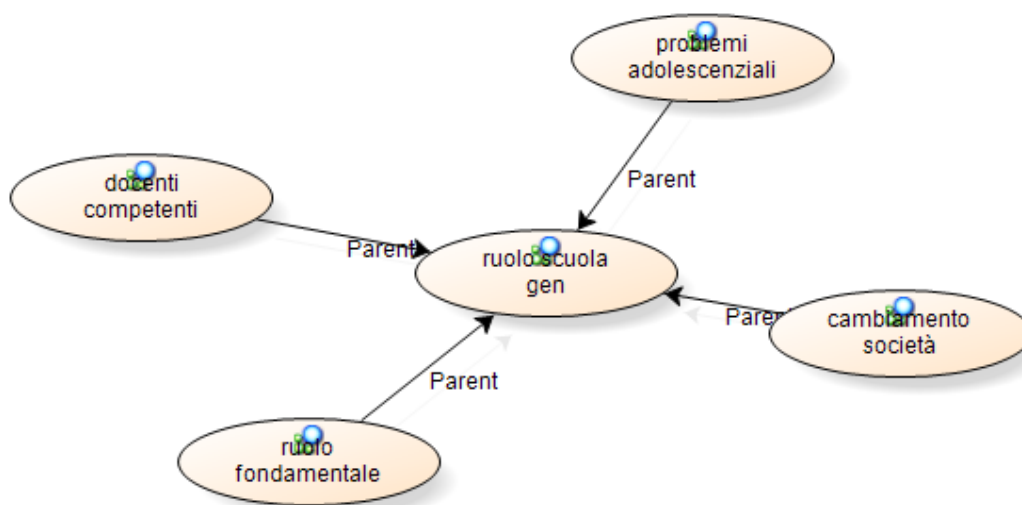
G8: e con tutti gli ormoni impazziti che hanno.

G8: I bambini stanno tantissime ora qua e in tanti mesi, non una paio di giorni alla settimana, devono avere degli insegnanti competenti, soprattutto, comprensivi perché a volte gli insegnanti si trincerano. A volte forse hanno anche un po' paura di noi genitori e dei bambini

G1: Più che altro la reazione dei genitori ...

G7: E' cambiata la società adesso. Quando noi eravamo piccoli succedeva che la scuola chiamava il genitore, no? Il genitore interveniva e la colpa era sempre dell'alunno a prescindere da tutto. Io ho lavorato nel mondo della scuola e vi dico che è difficile quando tu chiami un genitore e il genitore ti dice: "Professoressa, io non ci posso fare niente". Il ruolo della scuola è cambiato adesso, era la seconda agenzia educativa, come istituzione, adesso alla scuola è stato demandato tutto. Adesso questi genitori lavorano, tu li chiami ... :- "E ma mamma sta lavorando, non può venire a scuola!". Ai colloqui, voi lo vedete quanti genitori vanno. Venire ai colloqui è una questione di rispetto nei confronti dei nostri figli e nei confronti del lavoro dell'insegnante. Se noi vogliamo che la scuola sia un'agenzia educativa e aiuti i nostri figli a crescere e io sono del parere che i ragazzi debbano essere aiutati soprattutto in questa fascia d'età, la scuola deve stare attenta ai bisogni dei bambini perché loro stanno più a contatto con i nostri figli soprattutto se noi lavoriamo. Io non lavoro però chi lavora ha bisogno dell'attenzione della scuola però, dall'altro canto, se la scuola non è supportata da una famiglia che è presente, queste due cose non funzionano. Siamo in due binari che camminano paralleli e non si incontreranno mai.

Figura x –



RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIA

Fondamentale è la collaborazione tra scuola e famiglia. Tutti i presenti mettono in evidenza la scarsa partecipazione di molti genitori alla vita scolastica dei figli, disertando i colloqui e le riunioni in generale nonostante gli inviti e, in taluni casi i solleciti, da parte delle/dei docenti

G3: *Ci deve essere assoluta collaborazione tra le parti. Parlavamo proprio nella nostra classe di un problema serissimo che è quello dell'educazione in generale, del comportamento di quasi tutti i ragazzi, quindi, di quasi il 90% dei ragazzi. Non si riesce a cavarne un ragno dal buco. Alle riunioni continuiamo a presentarci le solite cinque, allora io ho chiesto agli insegnanti che venisse fatta una riunione straordinaria dove si obbligava ogni singolo genitore perché io ho il ruolo di rappresentante così come la mia collega, diciamo collega, cosa possiamo fare per portare questi genitori ... Ho saputo una cosa gravissima che vengono chiamati i genitori e non si presentano.*

G8: *E non si presentano!*

G3: *Se io vengo chiamata per parlare di mio figlio, io corro, io devo correre. E' assoluta,mente necessario.*

G5: *E' così in tutte le classi.*

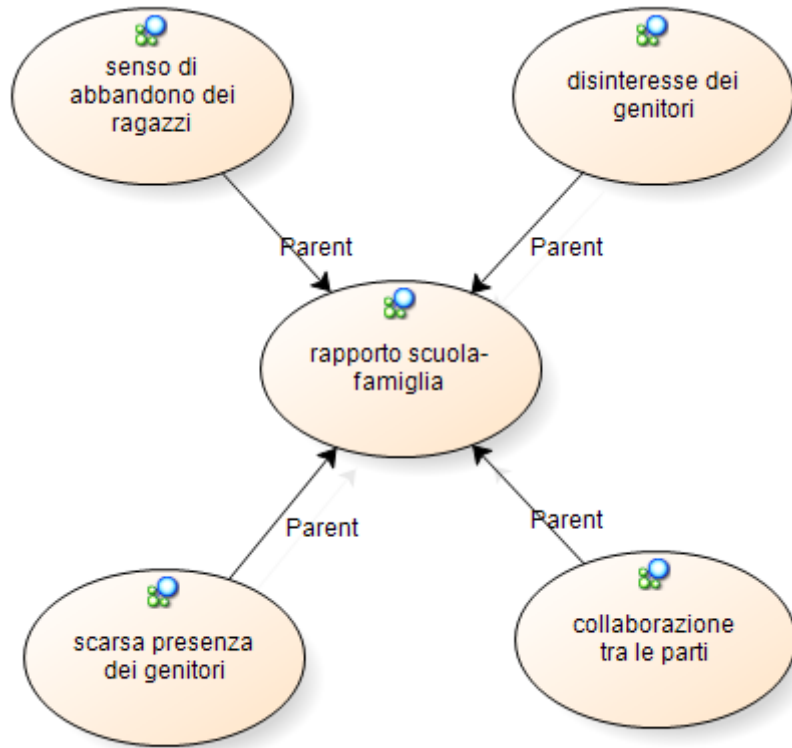
G7: *In tutte le scuole.*

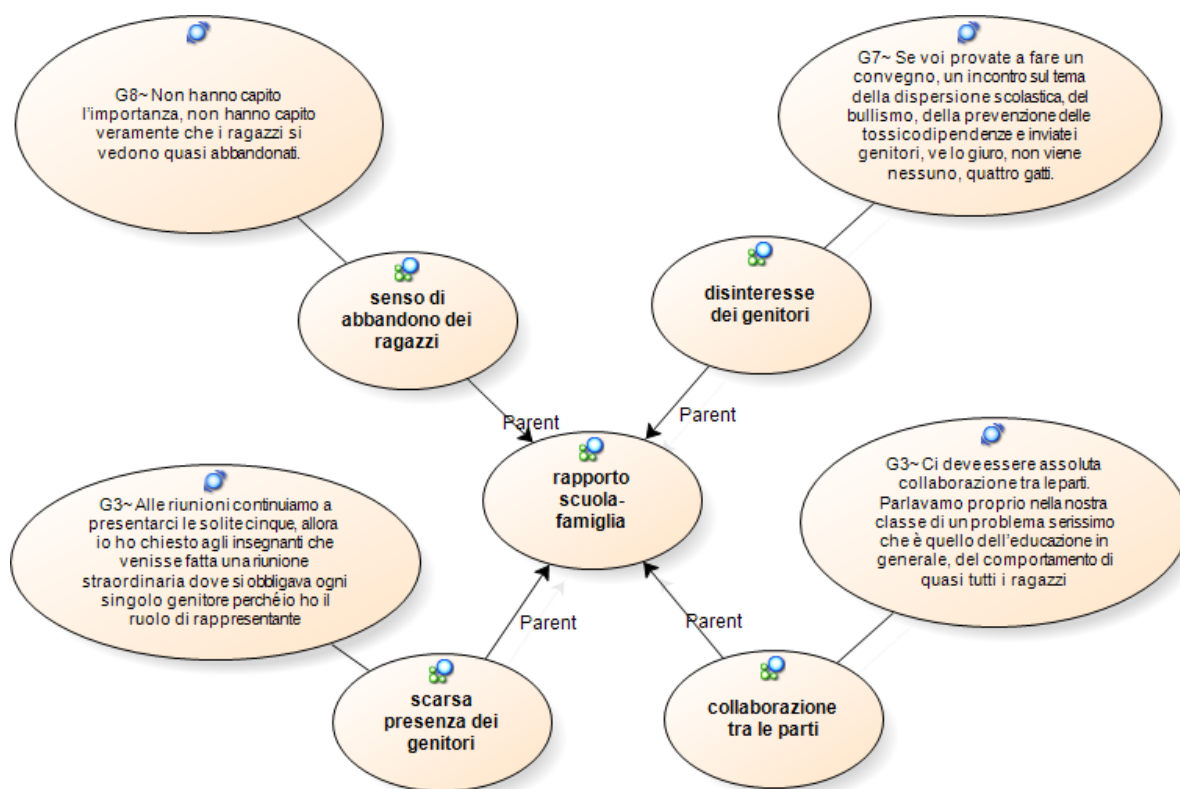
G5: *Tre, quattro persone si presentano ai colloqui; tre, quattro persone si presentano alle riunioni*

G8: *Non hanno capito l'importanza, non hanno capito veramente che i ragazzi si vedono quasi abbandonati. A mia madre non interessa, a mio padre non interessa. Un padre era fuori da questa scuola e la profetessa le ha detto a questa ragazzina:- "Chiama tuo padre che gli voglio parlare". La ragazzina l'ha chiamato e il padre le ha detto: "Non c'ho tempo!". Non è un buon esempio.*

G2: *E' per quello che i ragazzi si sentono autorizzati a fare quello che vogliono perché tanto anche da parte dei genitori non è che ci sia questo grande interesse, poi, ovviamente, ne viene fuori quello che è.*

G7: *Se voi provate a fare un convegno, un incontro sul tema della dispersione scolastica, del bullismo, della prevenzione delle tossicodipendenze e inviate i genitori, ve lo giuro, non viene nessuno, quattro gatti. Ma io dico, ma quando mai tu, mamma, cavolo, ti stanno invitando per discutere di una cosa così importante che riguarda il futuro dei nostri figli! Questi problemi non toccano nessuno.*





RELAZIONE DOCENTI – STUDENTI

Il clima in classe sembrerebbe freddo e distaccato. Non vi è un coinvolgimento attivo e partecipe delle/degli studenti nelle attività ripercuotendosi sull'efficacia della didattica e sulle relazioni interpersonali. Anche le interrogazioni diventano momenti valutativi fini a se stessi in cui non vi è una condivisione con il gruppo classe. I più timidi sono intimoriti dal fatto di parlare dalla cattedra, si demoralizzano e non riescono nelle performance. I docenti dovrebbero cogliere maggiormente queste debolezze e valutare tenendo conto dell'andamento complessivo delle/dei ragazze/i premiando anche piccoli progressi.

Secondo i genitori, occorrerebbe una maggiore attenzione da parte del corpo docente. A volte basterebbe prestare qualche minuto in più per capire gli atteggiamenti delle/dei ragazze/i. Anche uno sguardo rivolto loro potrebbe essere un contatto utile a costruire un clima di classe più sereno.

G8: Alcune sono costruttive, non sono tutte negative. Perché mia figlia, proprio oggi, mi ha detto: "ma', io con la professoressa adesso ho capito, dopo che le ho risposto un po' così, però ho salutato bene e lei mi ha fatto anche i complimenti stamane". Eh, meno male! La convivenza si tratta tutto di rispetto, tra adulti e bambini. Se non c'è questo non si va avanti, come in una casa: se non c'è rispetto tra genitori e figli, che famiglia è?

G5: Comunque, ogni tanto c'è l'indifferenza del professore quando vede il ragazzo che dorme e dice: mmmmm, meglio non svegliarlo così riesco a far lezione! Però, purtroppo, si va avanti così per mesi, perché è successo anche nella classe di mia figlia, poi, si arriva alla fine "dai, ti aiutiamo che così almeno passi l'anno e così te ne vai". E il ragazzo che studia tutto l'anno non la vede bene perché non è molto contento di questo. Quando questi ragazzi, poi, sono svegli sono quelli che creano problemi anche nella classe perché disturbano, perché rubano il cellulare e lo mettono, magari, nello zaino di mia figlia, come è successo qualche giorno fa con il rischio della denuncia (...) perché lei viene presa un po' di punta col fatto che è una studiosa da eccellenza, già dall'anno scorso, però, questo implica, veramente, dei problemi per questi ragazzi che si trovano in una situazione del genere, cioè, affrontare anche questi bulli, perché sono così, anche cercando di fare gli indifferenti, mettersi da parte, far finta di non sentire e vedere determinate cose, e vengono presi di mira. Il problema è, poi, veramente, si creano secondo com'è queste cose qua, ad esempio, veramente, se le facevano una denuncia per un cellulare sparito perché è stato rubato e, poi, io per caso l'ho trovato perché gli hanno fatto controllare gli zaini e lei non ha guardato la tasca davanti e, allo stesso tempo, ha dato per scontato "ma mica sono io che ho preso il cellulare" e, quindi, non ha pensato che qualcuno glielo aveva messo. Lei è stata una notte piangendo e mi diceva "mamma spostami di classe", nonostante lei si trova benissimo con i suoi professori e con altri 4 elementi. I professori dicono che su 23 ragazzi 5 studiano e fanno i compiti.

G4: Comunque, è anche un passaggio. Mia figlia l'anno scorso è stata bocciata, non ha fatto niente, non aveva voglia. Quest'anno, invece, ha capito...non è che era una bulla l'anno scorso, però, si faceva prendere dagli scherzi....

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

G5: *L'importante, secondo me, è non disturbare la classe, non creare problemi agli altri. Perché lei, il giorno dopo che è successo questo, la prof.ssa l'ha mandata fuori per aiutare due ragazzi ripetenti per affrontare un'interrogazione, perché lei era già stata interrogata e le ha detto "vai fuori così.." e lei è uscita col suo zainetto e la prof.ssa le ha detto "dove vai col tuo zainetto?" "preferisco portarlo".*

G7: *Quando c'eravamo noi l'insegnante di sostegno non c'era, i bambini disabili non erano integrati. Se c'erano i bambini DSA, e allora non si sapeva, allora quelli più bravini li mettevano vicino a quello che era un po' più indietro, tu avevi finito i compiti e li aiutavi. Questo ci è servito per crescere con una solidarietà che è diversa. Adesso anche questo sentimento di solidarietà è diverso. Beh, certo, non puoi dare una responsabilità a un ragazzino di un altro ragazzino, però ... per noi era una cosa normale. Adesso tutti siamo più egoisti, i nostri bambini sono più egoisti, non andare con quello, con quell'altro, mi raccomando. Prima si giocava in strada, si giocava tutti insieme, non c'erano differenze, adesso siamo anche noi genitori che siamo molto selettivi su queste cose, però fa bene anche ai ragazzi questa cosa d'aiutare quelli che sono un pochino più indietro. Loro devono capire il senso della solidarietà che, di questi tempi, poco si vede.*

G1: *Aiutare, sì, ma venire ripresi ...*

G7: *No, venire ripresi no. Non devi delegare, non deve essere insegnante di sostegno.*

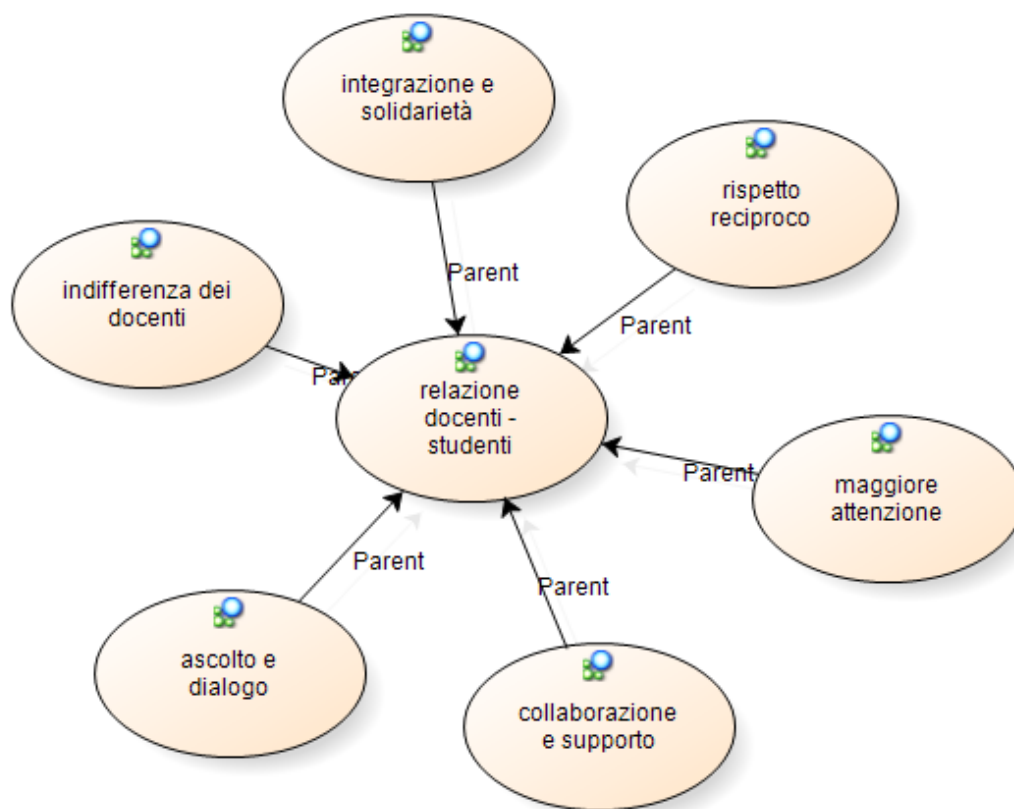
G1: *Dovrebbero stare un pochino più attenti gli insegnanti perché anche mio figlio è DSA e, per carità, è vivace, quindi, ormai, è anche preso un po' di mira, però è uscito per andare in bagno e ha tardato a rientrare perché, a quanto pare, stava aiutando la mamma di un bambino disabile, in sedia a rotelle. Quindi, ha preso la nota dall'insegnante perché si è attardato a rientrare. Quando io gli ho chiesto "se tu sei andato in bagno come hai finito dovevi rientrare in classe" e lui "io stavo aiutando la mamma del bambino disabile perché non ce la faceva a portare tutto in classe". Quindi, l'insegnante dovrebbe vedere, un attimino, il perché di determinate azioni dei bambini. Questo, forse, non c'è tanto.*

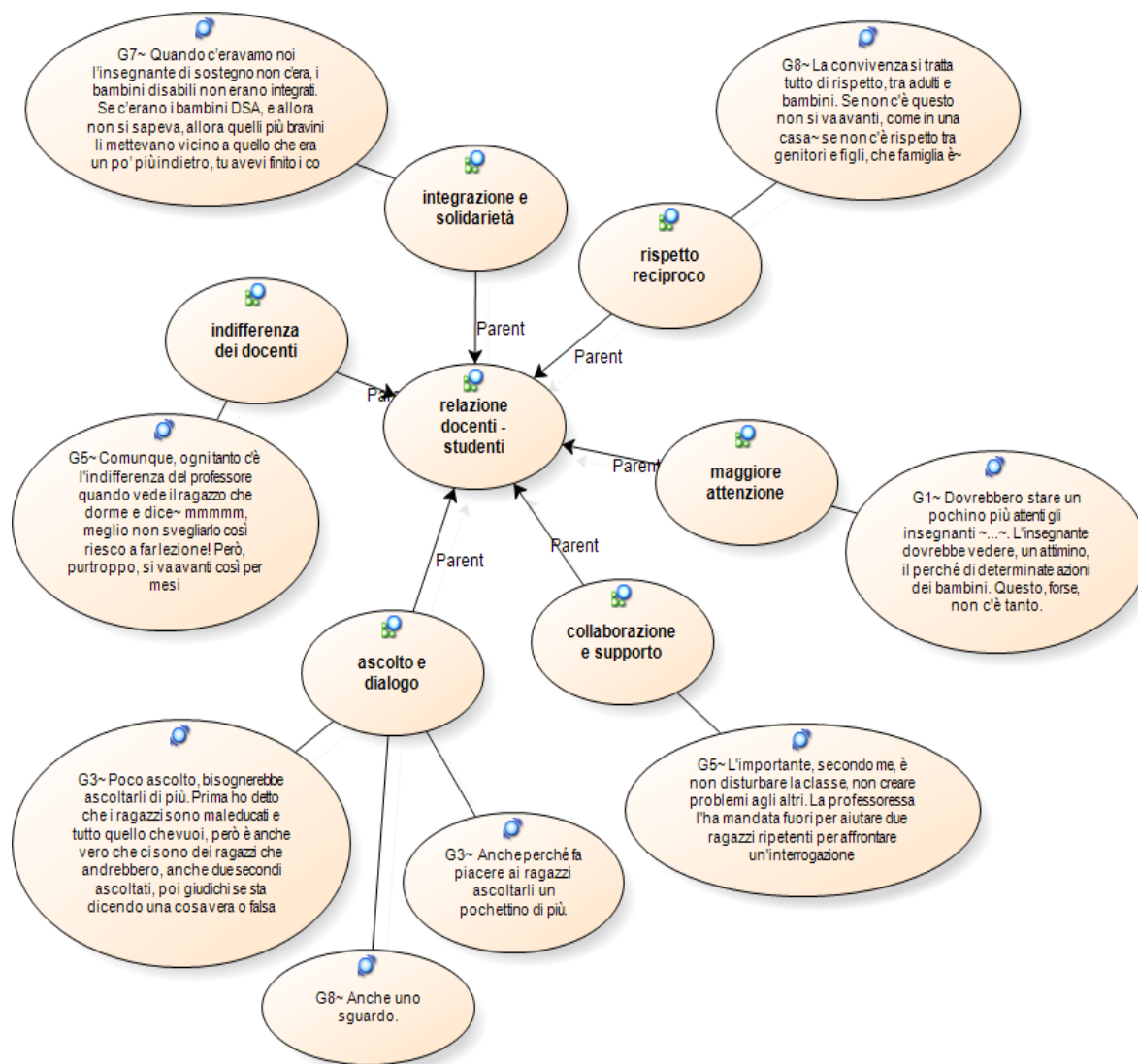
G2: *Anche gli insegnanti.*

G3: *Poco ascolto, bisognerebbe ascoltarli di più. Prima ho detto che i ragazzi sono maleducati e tutto quello che vuoi, però è anche vero che ci sono dei ragazzi che andrebbero, anche due secondi ascoltati, poi giudichi se sta dicendo una cosa vera o falsa. Un po' di ascolto non fa male a nessuno.*

G8: *Anche uno sguardo.*

G3: *Anche perché fa piacere ai ragazzi ascoltarli un pochettino di più. Mio marito mi dice che con mi figlio parlo anche di fesserie. Sì, io parlo anche di fesserie, dove sta il problema? Perché parlando di fesserie mi accorgo dove arriva, cosa pensa e faccio in modo che lui si fidi di me a 360 gradi senza mai giudicare casomai quello che dice. Ecco questo manca agli insegnanti.*





RELAZIONE TRA PARI

I ragazzi, secondo quanto riferiscono i genitori, sono omertosi di fronte a situazioni in cui è chiara la posizione di alcuni compagni, ma mostrano il timore di parlare apertamente. Questi, inoltre, non trovano l'appoggio dei docenti (o di alcuni di loro) che prendono per buona la versione di alcuni senza indagare ulteriormente su fatti accaduti.

Per garantire la privacy di docenti e studenti si è ritenuto opportuno non riportare la trascrizione di alcuni episodi narrati

G5: Nella classe di mia figlia c'è l'omertà, veramente eh. I ragazzi hanno paura di parlare. (si riferiscono a un episodio in cui un ragazzo ha incolpato del fatto tre che non c'entravano e nessuno ha avuto il coraggio di dire che non erano stati loro. Il professore gli ha, comunque, creduto e ha messo la nota a quei tre.

G6: Il professore ascolta uno piuttosto che l'altro, sono i professori che sbagliano.

G2: I professori sono saturi, non sanno dove è giusto e dove sbagliato.

G1: Lo stesso è successo a mio figlio. E' così!

G3: Prima di prendere provvedimenti dovrebbero fermarsi un attimino, non dovrebbero fidarsi, i ragazzi non sono tutti uguali.

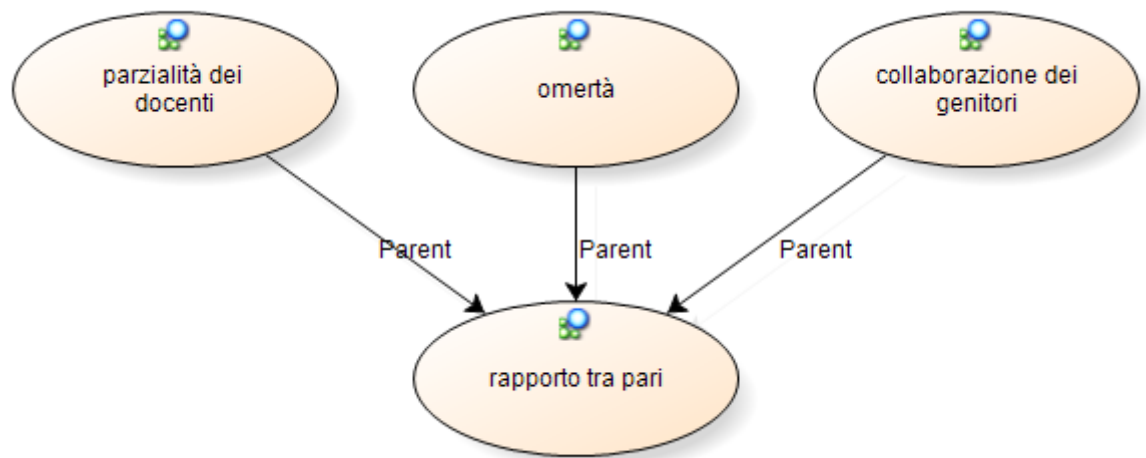
G4: E' molto difficile perché noi parliamo di un figlio a casa, loro hanno tanti da gestire in quelle ore e non sono facili.

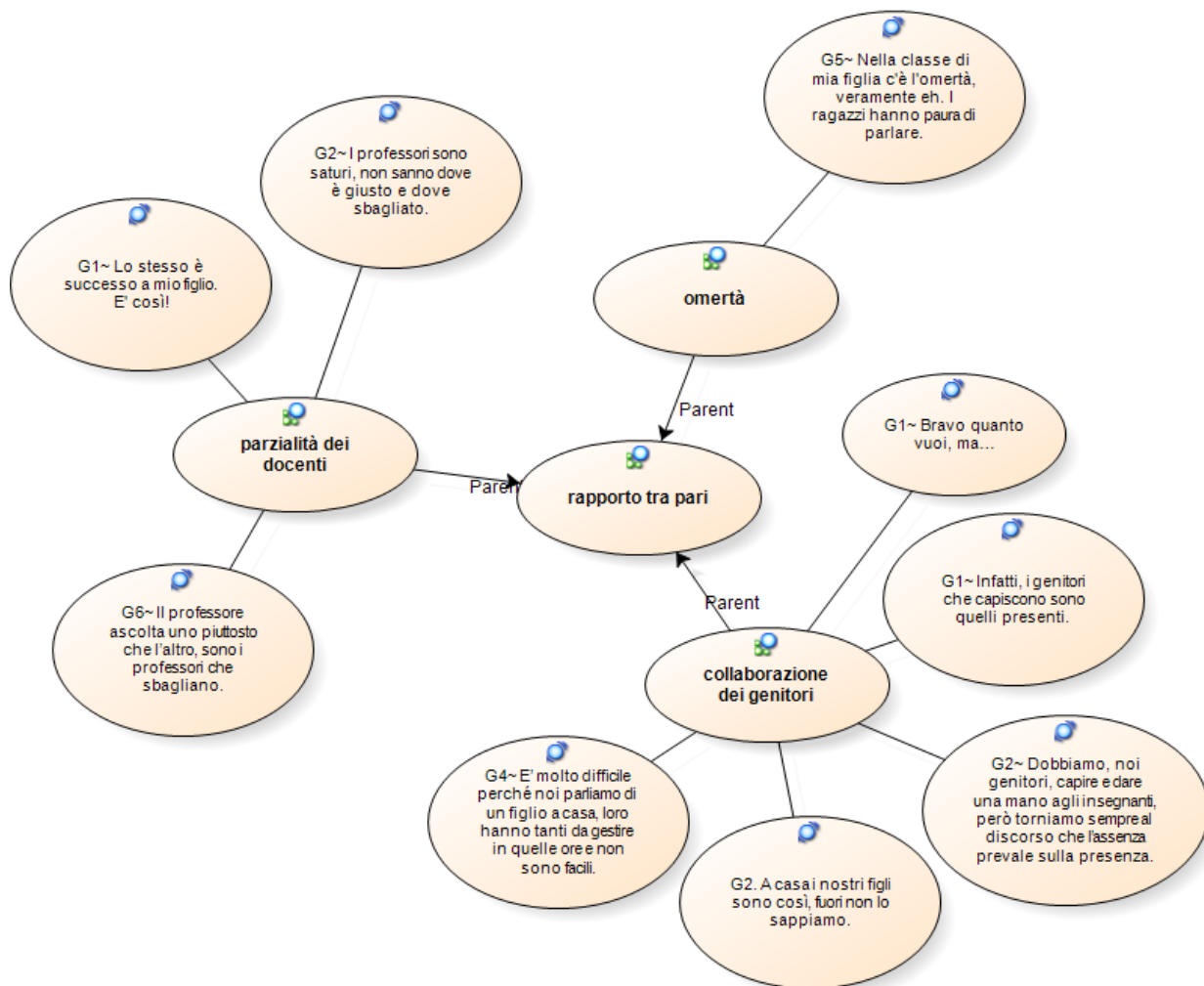
G1: Infatti, i genitori che capiscono sono quelli presenti.

G2: A casa i nostri figli sono così, fuori non lo sappiamo.

G1: Bravo quanto vuoi, ma ...

G2: Dobbiamo, noi genitori, capire e dare una mano agli insegnanti, però torniamo sempre al discorso che l'assenza prevale sulla presenza.





OFFERTA FORMATIVA

Per quanto riguarda l'offerta formativa della scuola i genitori sottolineano due aspetti contrastanti. Da un lato viene elogiata, seppur con qualche problema per l'avvio, l'istituzione dell'indirizzo musicale, non presente in tutte le scuole secondarie di primo grado del Comune.

Dall'altro viene rimarcata la scarsità di laboratori e di attività extrascolastiche.

I viaggi d'istruzione, che rappresentano uno dei pochi momenti di uscita dal contesto scolastico, nella maggior parte dei casi non vengono realizzati anche in presenza di un congruo numero di partecipanti, attribuendo la causa al timore da parte delle/dei docenti di addossarsi pesanti responsabilità.

G2: Non c'è niente.

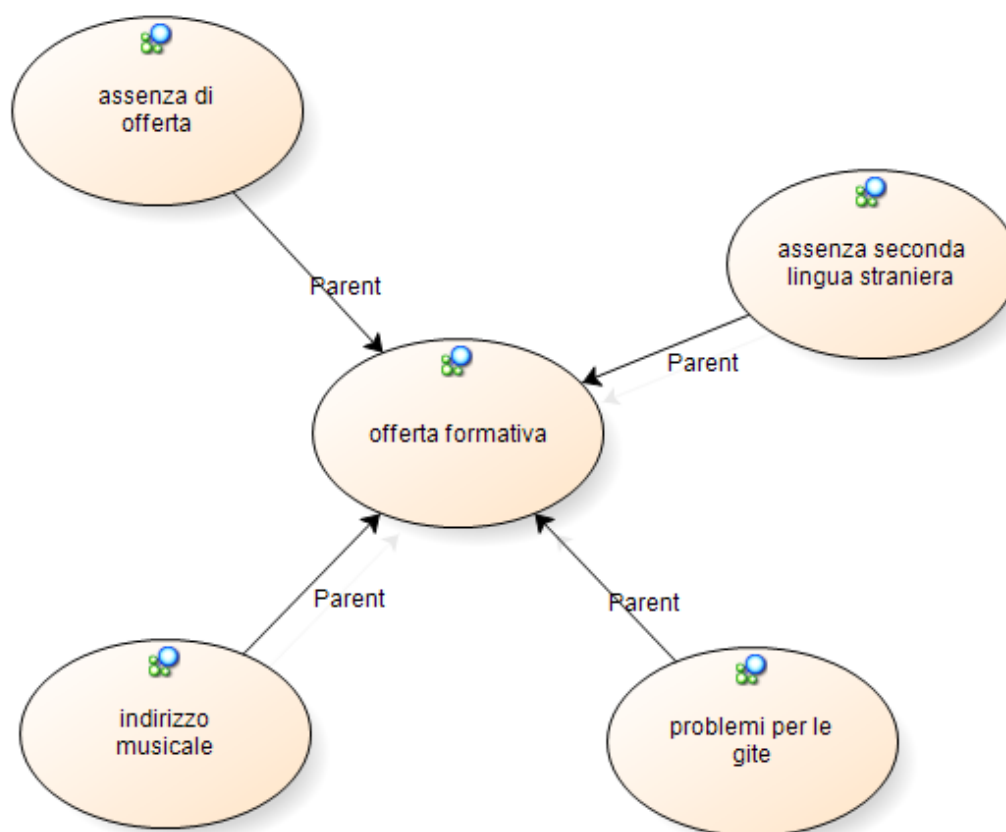
G1: L'indirizzo musicale è stato fatto ad anno scolastico inoltrato, infatti, mio figlio lo volevo iscrivere, ma mi avevano detto che non l'avrebbero fatto quest'anno.

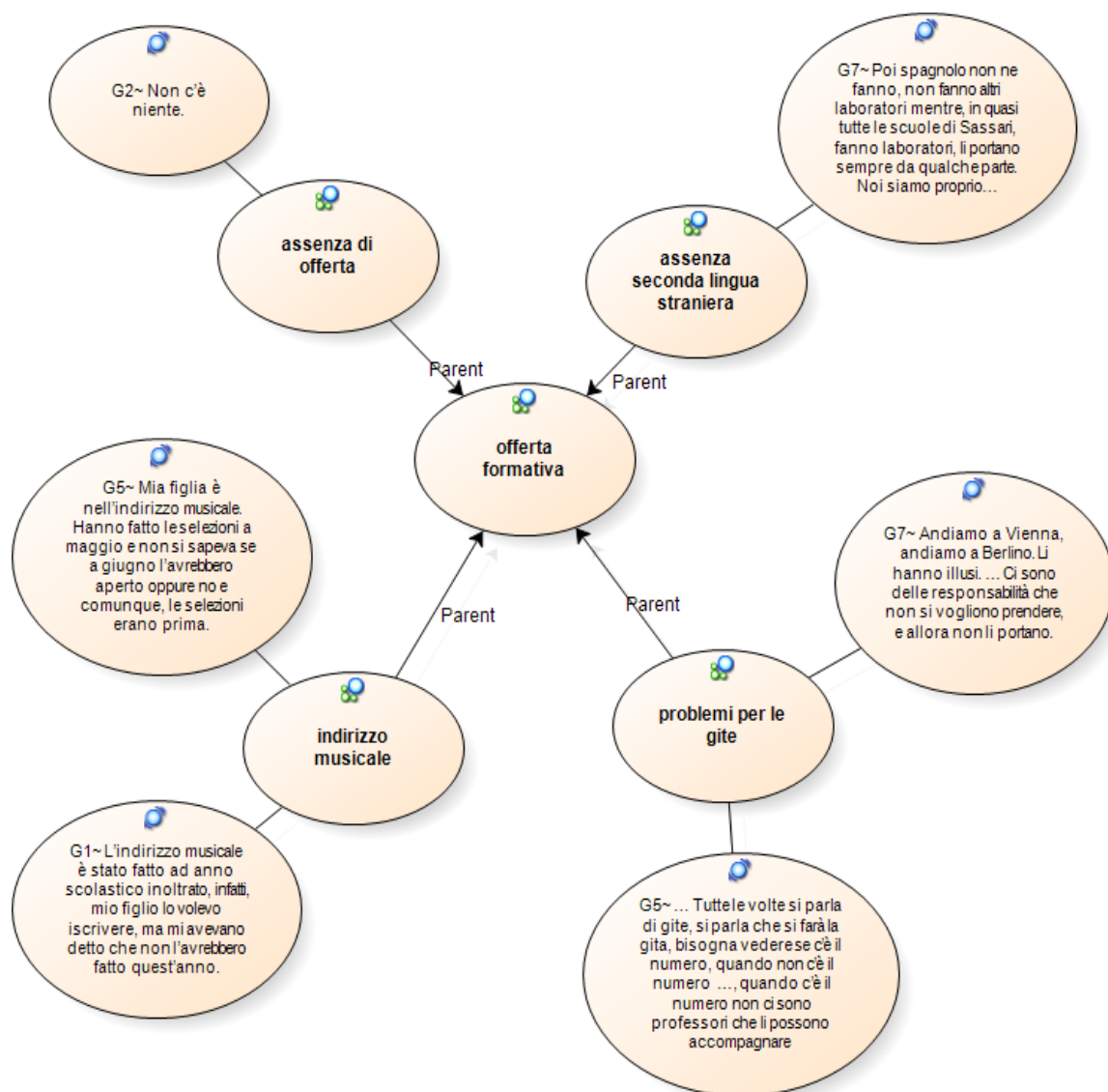
G5: Mia figlia è nell'indirizzo musicale. Hanno fatto le selezioni a maggio e non si sapeva se a giugno l'avrebbero aperto oppure no e comunque, le selezioni erano prima. Infatti, a giugno si è saputo che non si faceva, ma ormai c'erano già tutte le iscrizioni ... Poi è uscita questa cosa a settembre, dopo una settimana che è iniziata la scuola, e hanno fatto comunque, seconde me, una bella cosa. Nel senso che la scuola era già iniziata però i compagni non volevano dividersi, allora si è pensato a una classe virtuale, quindi, alla fin fine, in qualche prima ci sono questi ragazzi che fanno, cioè non c'è una vera e propria classe, fanno solo musica insieme e quindi lo fanno il venerdì. Fanno una lezione individuale di 40 minuti e poi fanno una lezione di due ore di musica d'insieme, tutti e 24 suonano.

G7: Poi spagnolo non ne fanno, non fanno altri laboratori mentre, in quasi tutte le scuole di Sassari, fanno laboratori, li portano sempre da qualche parte. Noi siamo proprio ...

G5: ... Tutte le volte si parla di gite, si parla che si farà la gita, bisogna vedere se c'è il numero, quando non c'è il numero ..., quando c'è il numero non ci sono professori che li possono accompagnare, mi sembra di aver capito, parlando con alcuni genitori, è in tutte le classi così. Allora è inutile proporre questa cosa.

G7: Andiamo a Vienna, andiamo a Berlino. Li hanno illusi. ... Ci sono delle responsabilità che non si vogliono prendere, e allora non li portano. Allora dico, tutto quello che vuoi, sono insegnanti e questi ragazzi ne combinano di tutti i colori, però non illuderli così che erano un mese "andiamo in gita", quello già nascondendosi i soldi per andare e poi... C'è l'assicurazione, penso che se la stiamo pagando, copre tutto. Giustamente un insegnante dice "Non posso avere la responsabilità civile e penale su questi ragazzi che sto portando in gita", allora scuola: attrezzati! Tutte le altre scuola vanno in tutte le parti d'Europa





PROPOSTE

Nell'evolversi della discussione del gruppo dei genitori emergono costantemente i punti di debolezza del sistema scuola in tutte le sue componenti, tuttavia, si assiste alla scarsa propositività se non dietro sollecito. In altri termini, alla *fase destruens* non è emersa la *fase costruens* come modalità operativa all'interno della scuola. Solo qualche tentativo di lanciare delle idee che, nonostante il ruolo rivestito di rappresentante di classe, non si concretizzano in richieste e/o proposte formali rivolte alla dirigenza e alle/agli insegnanti.

G4: Noi pensavamo di fare qualche riunione extra con i genitori in modo da vederci e parlare. Ma quelli che non vengono avremmo voluto vedere.

G2: Ma non sarebbero venuti lo stesso

G1: Io sono rappresentante, ma i genitori non li conosci.

G6: Non ti possono dare numeri di telefono per la privacy. Io avevo dei numeri di telefono e ho chiesto ai ragazzi di fare il passaparola, il cerchio è sempre quello.

G3: Io ho chiesto una riunione straordinaria con tutti i genitori e un'insegnante mi ha detto: "ma tanto non vengono. Provi lei, insieme alla sua collega, a fare un verbale come invito". Ma chi è che viene? Ma chi è che lo dà al proprio genitore? Non si presentano. La scuola deve dare la possibilità di comunicare di più tra i genitori e con i professori, ma deve partire dalla scuola.

G5: Non si presentano ai colloqui.

G3: Non bastano i colloqui.

G8: Già quando vai ai colloqui non c'è tempo, c'è un caos totale, non riesci a parlare con tutti i professori perché il tempo è talmente breve che entro io...ho paura a parlare, dilungarmi un po' di qualche problema che c'hai una fila lunghissima, interminabile che dici: "povere cristiane che stanno aspettando". Io penso che tutti i genitori hanno problemi per venire a fare i colloqui. Io, riesco a cambiarmi il turno, vengo alle 4 e me ne vado alle 8 e alle 6 i professori vanno via e tu ne hai parlato 2. Non esiste questa cosa.

G8: Loro ti dicono che hanno un'ora a disposizione alla settimana....

G1: In un'ora ne hai di tempo per parlare ...è che ti devi impegnare la settimana ...

G2: E una settimana devo stare appresso all'orario dei professori....

G3: Dovrebbero esserci più iniziative extrascolastiche che possano invogliare i ragazzi a venire anche un'ora la sera per ritrovarsi con gli altri compagni, ce ne sono tante di attività extrascolastiche da poter organizzare.

G6: Non hanno niente, più niente.

G5: Quando mia figlia andava in prima media c'era il corso di scacchi, anche quello è sparito ... Era a pagamento, 5 euro a lezione. Serve per la logica, in altre nazioni lo usano come metodo per studiare.

G3: *Comunque, loro i progetti in atto li conoscono, sanno che progetti si possono, a che progetti si possono riferire, sanno che cosa c'è. Le varie proposte loro le conoscono e possono promuoverle o meno. Dipende dagli insegnanti. Per esempio, alle elementari hanno un progetto sull'educazione alimentare ...*

G7: *Invece, alle medie non ne fanno di questi progetti*

G3: *Comunque, lì non è che ci vogliono fondi, si tratta di aderire proprio a dei progetti.*

G7: *Gli insegnanti lavorano a compartimenti stagni, fanno il loro pezzettino.*

G1: *Torniamo al fatto che ci sono ragazzi troppo esuberanti e magari non se la sentono di ... lavorare al di fuori delle lezioni.*

G2: *Non si sentono motivati di dare di più a questi ragazzi.*

G3: *Ecco, forse non sono motivati.*

G5: *Un progetto carino che dovrebbe iniziare ... è il corso di latino per preparare i ragazzi di terza media, eventualmente, per chi fa scientifico, classico, per avere un minimo di base. Penso sia una cosa utile.*

M: *Secondo voi le metodologie didattiche utilizzate?*

G3: *Seguire assolutamente il programma ministeriale. Questo di ce il programma ministeriale punto. Si corre, si va, non si guarda da altre parti.*

G8: *Non tutti i professori sanno insegnare perché mia figlia a un professore diceva, perché ha fatto il corso di recupero con un'altra insegnante, e ha capito cose che l'insegnante titolare non riusciva a spiegarle e a mia figlia gli ha detto: - "Hai capito cosa ti ha detto l'insegnante?" e lei ha risposto con la sua ingenuità: "Ho capito molto meglio di quello che spiega lei". C'è rimasto male. Adesso il professore non avrebbe dovuto pensare: "Sto spiegando bene? Riesco a farmi capire dal ragazzo?" Perché ci sono professori che riescono a farsi capire e fare appassionare.[...] Hanno la laurea e poi i ragazzi non vanno avanti*

[...]

G7: *Purtroppo gli insegnanti non vogliono essere criticati, non vogliono essere giudicati. Questa è la cosa grave. Non sono valutati questi insegnanti.*

[...]

G2: *L'insegnante dovrebbe valutare che se ha dato un compito e su 20 ragazzi 5 l'hanno fatto giusto e 15 no, chiediti: "Perché?". Evidentemente non ci sono arrivati, allora riavvolgi il nastro e cerca di ampliare il raggio del discorso e fai arrivare i ragazzi a ragionare ... Ma torno a bomba, se i genitori sono assenti un insegnante pensa :- "Ma perché mi devo preoccupare se al genitore non gliene frega nulla?". Non possiamo dare tutte le colpe all'insegnante o tutte le colpe ai genitori.*

[...]

G6: *Anche per le interrogazioni i professori si lamentano perché quando interrogano uno, due, tre bambini gli altri fanno chiasso, disturbano. Se invece, fare anche una discussione come questa insegnerebbero ai bambini innanzitutto a parlare così, prima uno poi l'altro, a scambiare le loro opinioni, ma questo non succede. I bambini devono andare alla cattedra e così deve essere.*

[...]

G9: *Perché non fanno le domande dal banco? Mio figlio dice che all'interrogazione non riesce, non sono abituati perché erano abituati alle loro insegnanti, erano abituati al tempo pieno.*

G7: *Si demoralizzano. Perché non li interrogano dal banco? E' questa la bravura di un insegnante, riuscire a cogliere anche il minimo che ti dà un bambino. Se vedi che lavorano di più in gruppo, falli lavorare in gruppo, fai un qualcosa di diverso. Quando c'eravamo noi quanto si lavorava bene in gruppo, si lavorava per raggiungere un obiettivo comune che era fare la ricerca. Adesso i vostri figli*

sanno fare una ricerca? No, perché cliccano su google. No, non si fa così. Tu insegnante non gli hai detto come si fa una ricerca, invece, spreca una lezione a spiegare al bambino come si fa.

G7: Il rally di matematica ... in tutte le scuole lo fanno.

M: Lo vedono come un gioco?

G7: Sì, perché si devono sforzare a fare veloci. Studiano per riuscire a battere l'altra squadra. È un metodo anche quello ... che ha funzionato ...

M: Lo vedono come un gioco?

G7: Sì, perché si devono sforzare a fare veloci. Studiano per riuscire a battere l'altra squadra. È un metodo anche quello...che ha funzionato...

G6: Serve anche per le prove INVALSI.

G3: Puoi fare corso di teatro. C'è quello più portato per il teatro, che caso mai partecipa e gli serve per relazionarsi ...

G1: Due anni fa hanno fatto il musical e si sono divertiti tantissimo....

G3: Iniziano a vedersi anche fuori dalla scuola...Il fatto di partecipare a un corso o a qualcosa che ti appassiona quando entri a scuola la mattina ti sembra quasi di proseguire...inconsiamente avviene qualcosa che serve ...

M: Come genitori avete mai formalizzato delle richieste di un'Offerta Formativa più ricca? Avete richiesto dei progetti specifici anche parlando informalmente con i docenti o con la dirigente?

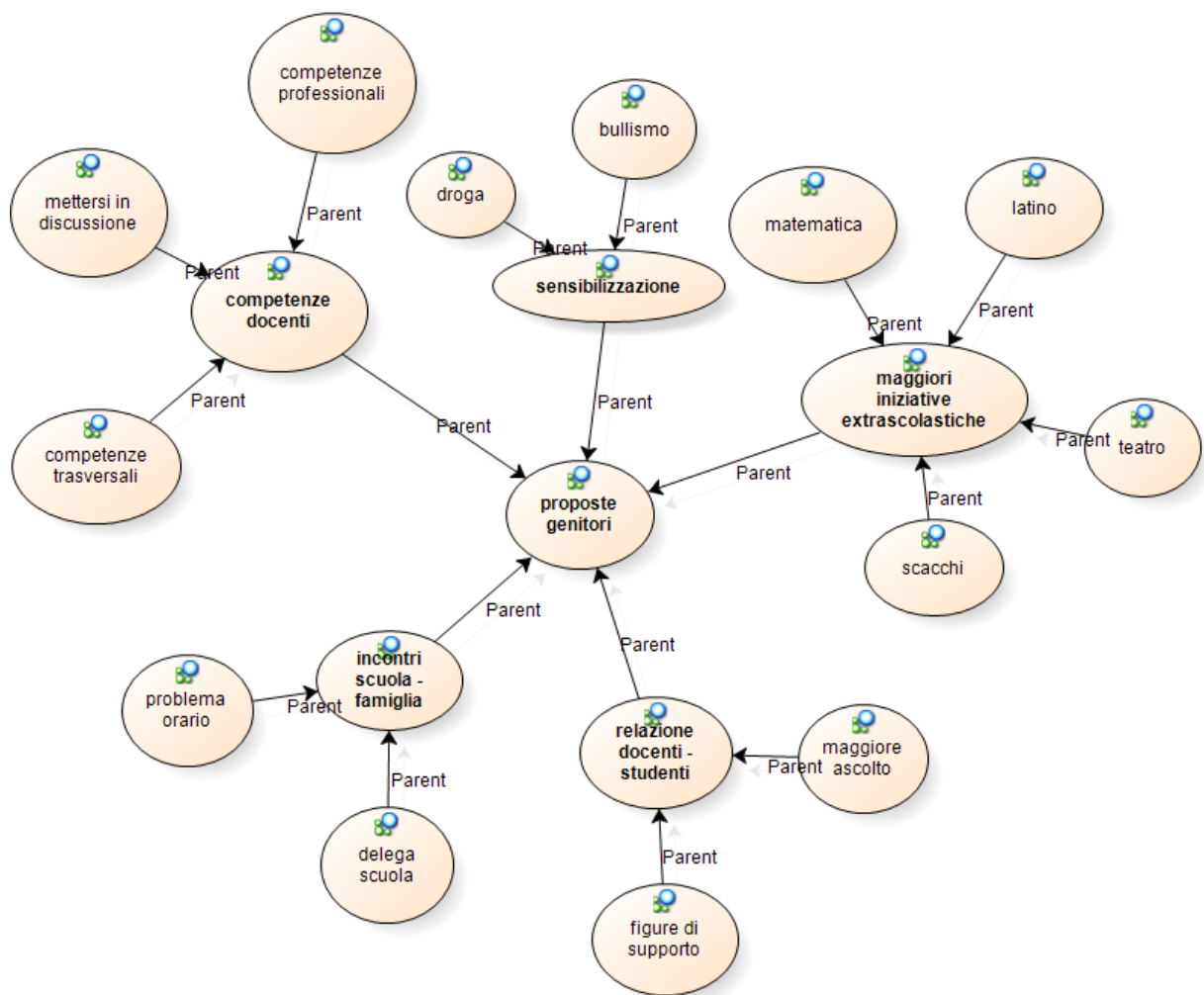
G3: Io quest'anno volevo proporre un corso, come quello che ci ha fatto lo scorso anno, che parlava del bullismo perché secondo me è stato troppo poco il tempo dedicato.

G8: Vedere diapositive, dei filmati ...

G4: E' giusto sensibilizzare su questo problema perché è un problema serio....

G1: come il problema della droga ... Non dico che devi far vedere tutti i minimi particolari, ma qualche...

G8: Qualche filmato che faccia vedere gli effetti ... informarli sugli effetti ...



6.2.3. La prospettiva degli studenti

Per quanto riguarda il focus group con gli studenti si ritiene opportuno mettere in evidenza la loro giovane età in quanto frequentano tutti la classe prima della scuola secondaria di primo grado.

La capacità argomentativa si presenta, per la maggior parte di loro, ancora acerba sia dal punto di vista lessicale ed espressivo che dal punto di vista esperienziale, tenendo conto che il loro ingresso nella scuola di secondo grado è avvenuto circa due mesi prima della realizzazione del focus group.

Il passaggio da un atteggiamento maternalistico, tenuto dalle docenti della scuola primaria, a uno più “distaccato” degli insegnanti della scuola secondaria, identificabili per disciplina di insegnamento, rimarca la cesura che, di fatto, esiste tra i due ordini scolastici.

RUOLO DELLA SCUOLA

Alla domanda riguardante il ruolo della scuola le risposte sono brevi e veloci. Le risposte immediate associano la scuola al dovere di insegnare e al corrispettivo compito di studiare da parte degli studenti. Soltanto a una seconda riflessione viene associata la funzione di socializzazione della “comunità-scuola”.

S5: Veniamo a scuola per istruirci e insegnarci le regole.

S10: Insegnare a comportarci e insegnare le regole e basta.

S 7: Farci studiare e imparare le operazioni

S 6: Imparare le regole, le materie e stare più educati

S 8: Stare a contatto con gli altri e imparare molto.

S 9: Insegnarci molte cose, tipo l'educazione, studiare le materie.

S 12: Per fare nuove amicizie, per conoscerci meglio.

DESCRIZIONE DELLA SCUOLA

La descrizione della scuola, che in ogni caso viene presentata accogliente e colorata, mette in evidenza carenze strutturali e presenza di regole rigide non rispondenti alle loro necessità.

S8: [La scuola] è troppo piccola.

S6: Manca il laboratorio, per esempio, non possiamo fare scienze.

S12: La sala dei computer non la usiamo quasi mai, la usano per la nostra compagna ...

S1: La sala di musica

S2: Durante la ricreazione ci potrebbero far muovere in corridoio, farci muovere di più.

S4: Il corso musicale è una bella esperienza. Conosci la musica, gli strumenti

S9: Io mi voglio trasferire di scuola, non c'è la biblioteca, non c'è nulla. Solo materie normali.

S10: Le LIM, un nostro professore ci fa usare il tablet al posto del quaderno, chi ce l'ha. Le LIM sono comode, ma si bloccano.

S7: La cosa brutta delle LIM è che in classe nostra è come un quadro appeso

S3: Svago tra una lezione e l'altro, non possiamo fare cinque ore senza pausa. Al suono della campanella fare 5 minuti di pausa.

RELAZIONE TRA DOCENTI E STUDENTI

La descrizione dei rapporti tra docenti e studenti rivela legami deboli e poco significativi. I docenti vengono visti investiti di un ruolo autoritario più che autorevole, mettendo in luce un dialogo ancora non aperto alle richieste e alle esigenze delle/degli studenti.

S1: Certe volte, ... la prof.ssa mi interpella

S10: Tutti i prof fanno delle preferenze. Per esempio a me mi tratta benissimo mentre alla mia compagna le ha detto di venire accompagnata.

S4: C'è molta agitazione nella mia classe, sono molto agitati, anche io

S9: Anche la mia classe ...

S11: A me mi hanno picchiato e mi hanno preso in giro

S5: Secondo me, una volta in bagno è troppo poco. Non ci fanno andare spesso ...

PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO

Le proposte di miglioramento si presentano come una lista breve, ma precisa.

La preoccupazione maggiore di ragazzi è, in ordine di priorità, la mancanza di arredi, come gli armadietti, che permettano di alleggerire il peso degli zaini rendendo più funzionale e accogliente l'aula in cui permangono circa cinque al giorno.

La palestra diventa un'esigenza per il plesso periferico dove i ragazzi svolgono le attività all'aria aperta quando le condizioni meteorologiche lo consentono.

S2: Armadietti e i laboratori, il bullismo

S8: La palestra.

S10: Magari di fare una ricreazione più lunga

S11: Secondo me , gli insegnanti non dovrebbero avere preferenze.

S13: Insegnanti che si interessano di più ... che ci facciano dire delle cose durante la lezione.

S9: La scuola non pensa alle persone disabili, ci vorrebbero canestri più bassi.

IMPORTANZA DEL TITOLO DI STUDIO

Tutti le/gli studenti riconoscono l'importanza di un titolo di studio. La laurea non è un traguardo per tutti, ma lo studio potrebbe aiutare a trovare una propria strada. I ragazzi non sembrano avere grandi ambizioni, una di loro dichiara di voler intraprendere un percorso professionale per l'acquisizione della qualifica di parrucchiera ed estetista, a cui non è possibile accedere perché nella zona di residenza non sono stati attivati corsi per minorenni che non hanno conseguito la licenza media.

S1: Senza una laurea non si va da nessuna parte.

M: Vi vorreste laureare tutti?

S8: Io no.

S8: Parrucchiera, estetista. Vorrei prendere la licenza media per frequentare il corso vicino a casa mia. Mi piace molto, vorrei che fosse la mia professione.

6.3 La prospettiva della dirigente

L'intervista con la dirigente, svoltasi in un clima sereno e di grande apertura, rivela la dedizione al lavoro, che svolge da diversi anni con entusiasmo e passione.

MOTIVAZIONE PROFESSIONALE

La classe dirigente delle istituzioni scolastiche rappresenta una categoria a sé. A differenza dei dirigenti della Pubblica Amministrazione che provengono da una carriera amministrativa, i dirigenti scolastici arrivano al ruolo apicale passando per la funzione docente, pertanto, in alcuni casi, si trovano persone con preparazione in ambito giuridico mentre, nella maggior parte vi sono ex docenti di lettere, di matematica, inglese. Spesso chi ha scelto la carriera dirigenziale si è trovato a provare l'esperienza del vicariato e/o di altre figure appartenenti allo staff di direzione.

Allora, faccio una premessa. A me piaceva tantissimo l'insegnamento, mi è sempre piaciuto perché mi piacciono i ragazzi, il confronto con i ragazzi e non avevo nessuna intenzione di lasciare l'insegnamento perché stavo tanto bene (ride). Veramente, cioè lo rimpiango anche ora, tuttora rimpiango i miei anni di insegnamento che mi tenevano abbastanza viva, vivace. Il rapporto con i ragazzi ti tiene anche un pochino, più tra virgolette, giovane, se vogliamo.

Avevo un dirigente che, a un certo punto, dopo qualche anno che ero lì a insegnare, ha iniziato a spingermi a collaborare con lui. Io non mi sentivo in grado in verità, quindi, le prime volte ho anche rifiutato questa cosa perché dicevo di non essere in grado, volevo stare nel mio ambito come molti fanno

Ha iniziato a dirmi che io fossi all'altezza che potevo sostenere il compito, quindi, ho iniziato a intervenire in tutti gli ambiti dell'istituto: consiglio d'istituto, giunta esecutiva, comitato di valutazione, funzione strumentale, funzioni obiettivo allora, poi ho avuto l'incarico di responsabile del laboratorio di informatica ... ho ricoperto fino ad arrivare ad accettare a un certo punto, dopo tanta insistenza, anche la funzione di vicaria, che ho svolto per diversi anni. Quindi, in tutti questi anni, ricoprivo tutte queste cariche all'interno ... mi sono scansata solo dalla RSU (ride) proprio l'unica cosa che non ho mai voluto fare. E niente, lì quindi collaboravo molto con la segreteria e alla fine ho anche sostituito il dirigente che si era ammalato. Ed è stato lui che ha continuato a insistere, a dirmi che era un lavoro che avrei dovuto fare assolutamente perché riteneva che fossi in grado e quindi è stato lui che mi ha spinto, in sintesi, a buttarmi in questa avventura ... Alla fine, niente, mi sono così buttata, mi sono fatta convincere e ho fatto il concorso, il concorso per dirigenti, il primo, quello famoso del 2004. Lì ho fatto il concorso e l'ho vinto. Ecco, nessuna velleità innata, no, ma convincimento da parte di chi mi dirigeva. Tutto qua.

CAMBIAMENTO DELLA PROFESSIONE

Le numerose riforme degli Anni Novanta hanno determinato cambiamenti epocali all'interno della Pubblica Amministrazione. Dalla Legge Bassanini del 1997 è stato

avviato un processo di riforma che ha portato all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Con il DPR 275/99 e con i successivi decreti attuativi la figura del preside si è trasformata in quella del dirigente con poteri autonomi e decisionali che determinano un'assunzione di responsabilità che, fino a quindici anni fa, era impensabile. L'interpretazione della normativa era totalmente in capo al Ministero delegando ai presidi l'applicazione secondo indicazioni esplicative dal "centro". Vi era, pertanto, una omogeneità di azione sul territorio nazionale sia sul piano istituzionale che sul piano didattico poiché esistevano i programmi ministeriali, che oggi hanno lasciato spazio alle Indicazioni nazionali con quote "autonome" dei curricula.

E' cambiato moltissimo perché io ricordo il mio dirigente che, per quanto lavorasse, però prima praticamente, doveva applicare solo delle direttive. Arrivavano le direttive dal Ministero, dalla centrale, diciamo, l'apparato era centralizzato, il Ministero mandava delle direttive e il dirigente doveva solo applicarle e un po' sì, spingere la docenza ad attuare sia progetti sia norme e quant'altro, per carità, però non c'era ancora tutta questa parte burocratica e amministrativa che, veramente, toglie tempo alla parte didattica, secondo me, cioè il dirigente prima si poteva occupare anche della parte didattica che, secondo me, è proprio il contesto ideale. Un dirigente scolastico deve occuparsi soprattutto della didattica, di ciò che fanno i docenti, che dovrebbero fare i docenti o anche avere il tempo di occuparsi dell'offerta formativa, di quella che è la formazione dei docenti, di quelle che sono tutte le pratiche didattiche e, invece, ci hanno, sempre più di anno in anno, ci stanno spingendo verso la parte amministrativa, burocratica che è una parte da dirigenza non scolastica, ma da dirigenza qualsiasi. Non arrivano più direttive, ma arrivano leggi che devi interpretare, applicare con tutte le conseguenze del caso perché se devi interpretare devi assumerti anche delle responsabilità di tipo civile e penale e sono quelle cose che ti rubano tempo che tra leggere, interpretare, vedere come applicare ... sono tutte quelle cose che poi, in effetti, perdi di vista quelle che sono il rapporto, le relazioni con i docenti, la mediazione con i docenti, il parlare di che cosa facciamo, come possiamo rendere migliore questa scuola che, comunque sia, è una parte che devi fare perché altrimenti non avrebbe senso.

Diciamo che la dirigenza è cambiata in peggio, tra virgolette, in peggio rispetto a quello che vedevo io quando mi sono fatta convincere ad avere questo ruolo perché io l'ho intrapreso con tutte le velleità di questo mondo, di poter fare la scuola un po' come la vedevo io o come la conducevo io da docente.

Sta diventando arido come lavoro.

MISSION E VISION

La mission e la vision della scuola rappresentano due aspetti fondamentali della scuola dell'autonomia. La prima è la missione a cui la scuola tende per la promozione del successo scolastico delle/degli studenti nonché per la loro crescita come persone per divenire cittadini responsabili e attivi.

La vision rappresenta la direzione.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

Il percorso è stato un pochino articolato perché io arrivavo ... Intanto devo dire questo c'è differenza tra scuole così grandi e scuole più piccole. Io ho iniziato a dirigente in una scuola piccola che era complessa perché era composta da più paesi anche distanti fra loro, ma di numero contenuto per cui, nonostante ci fosse la complessità della lontananza però la gestione era più facile perché quando ti devi relazionare con un numero più ristretto di persone è ovvio che la capacità di mediazione, di convincimento, di conoscenza anche personale è facilitata e anche di condivisione è facilitata per cui in quella scuola sono riuscita ad applicare tutto quello che ritenevo fosse la scuola, quindi, far lavorare i Comuni insieme in un'ottica di continuità, i ragazzi insieme, scambiarsi i lavori, fare attività di formazione, applicare determinate metodologie ..., quindi, la scuola si era imbarcata in un mare di progetti veramente belli che avevano dato i buoni frutti. Due anni di lavoro veramente forte.

Quando sono arrivata era solo media n°..., il lavoro è iniziato benissimo, la scuola si è aperta al territorio, abbiamo lavorato, rappresentato, chiesto teatri, fatto di tutto anche perché, secondo me, se la scuola non rende conto all'utenza, di quello che fa è inutile, è chiusa in se stessa. Secondo me, il lavoro che fa deve essere visibile anche all'esterno, i genitori devono entrare a scuola e vedere anche quello che si fa all'interno della scuola e avere loro un riscontro e anche noi un riscontro da parte loro di quello che si fa.

Il difficile è iniziato quando l'istituto è diventato così più complesso perché questa scuola è stata dimensionata due volte e la seconda volta ho acquistato un circolo didattico, consolidato da , grande di 800 alunni, quindi, con i corrispondenti genitori e docenti, consolidata negli anni con una sua caratteristica per cui il mettere insieme due istituti grossi diversi tra di loro anche come caratteristiche di lavoro, risulta veramente molto difficile perché è come mettere insieme due persone grandi, adulte con le loro convinzioni e, quindi, è un po' difficile farli entrare in comunione, secondo me.

Erano anni che non si faceva formazione, che si facevano solo determinati progetti, ma non si guardava all'esterno, i genitori erano tenuti un po' distanti, la scuola era chiusa in se stessa ...

Il lavoro di questi anni è quello di riuscire a far comunicare gli ordini tra loro. E' un istituto grosso. Parlare con 130 persone è molto più complesso che parlare con 40, 50 per cui anche il rapporto 1 a 1 con il dirigente-docente, il rapporto relazionale è più difficile da instaurare ... Risultati ne abbiamo ottenuti, stiamo facendo attività di formazione da quando sono arrivata, che piace, si stanno allineando, mi stanno seguendo, devo dire che ormai se propongo qualcosa poi me l'accettano, stanno lavorando, ma ancora c'è da lavorare molto. Adesso stiamo lavorando sui curricoli in verticale, sulle unità di apprendimento interdisciplinari, stiamo lavorando sulle competenze partendo dalle otto competenze chiave europee, declinandole per conoscenze e abilità, adesso dobbiamo affrontare l'argomento della valutazione delle competenze, quindi, individuando le rubriche di valutazione, gli indicatori delle rubriche di valutazione ... Comunque, lo stanno condividendo perché io ho proposto dei modelli di curricoli col gruppo di lavoro perché io ho formato un gruppo di lavoro che è quello dei coordinatori di dipartimento, uno per l'infanzia, uno per la primaria e uno per la secondaria che lavorano insieme per area disciplinare. Vorrei promuovere questo aspetto, il problema era il non parlarsi

RAPPORTO CON LE FAMIGLIE

Un'attenzione particolare viene data alla cura dei rapporti con le famiglie che, come protagoniste del territorio attraverso i loro ragazzi, possono, da una parte, chiedere supporto alla scuola per necessità legate al percorso scolastico e personale dei figli, dall'altra, apportare contributi costruttivi per co-costruire relazioni e scambi con i docenti e con la dirigenza.

Io, per mia convinzione, credo che si debbano ascoltare i genitori, questo non significa farli interferire nelle nostre cose, significa comunque confrontarsi, ascoltarli e poi, ciascuno per la propria parte con le proprie prerogative, far il proprio lavoro per cui i genitori qua bussano ogni due minuti, vengono continuamente, addirittura stanno scavalcando i docenti, hanno più un rapporto diretto con me che con i docenti ... perché, secondo me, hanno visto disponibilità ad ascoltarli senza orario tant'è che adesso ho dovuto mettere l'orario altrimenti, dalle 8 che venivo qua sino alle 2, non facevo altro e ovviamente ho bisogno anche del mio tempo per lavorare, adesso ho dovuto restringere il campo.

Però non vorrei che scavalcassero i docenti perché questo non mi piace, infatti, molte volte quando mi chiamano io dico sì, io l'ascolto ma non le rispondo perché mi deve dare il tempo prima di parlare con il docente perché io non c'ero, non ero presente, quindi, mi devo anche informare ...

RAPPORTO DOCENTI – STUDENTI

Di fondamentale importanza affinché si instauri un clima positivo in classe e si possano gettare le basi per un apprendimento efficace, il rapporto tra docenti e studenti è profondamente cambiato nel corso degli anni. Il rispetto per l'adulto, e nello specifico per la figura dell'insegnante, è venuto a perdere parte di significato all'interno della famiglia e, di conseguenza, tra le/gli studenti. Anche il controllo sociale è venuto a mancare lasciando spazio alla dimensione individualistica.

Infine, il rispetto delle regole spesso non viene condiviso dalle famiglie e dalle/dai ragazze/i e non viene vissuto come un'esigenza di tutti per la qualità di una buona convivenza civile non solo all'interno del contesto scolastico, ma nella quotidianità in generale. L'insegnante, pertanto, viene vista/o come “sanzionatore” e non come educatore.

Se parlo di me, da docente, per come vedevo io i ragazzi, i ragazzi si aspettano dalla scuola e in generale dagli adulti, un grande senso di rispetto e di onestà nei loro confronti, anche nella severità. Secondo me, a loro non importa quanto tu sia severo, ma quanto tu sia onesto e corretto nei loro

confronti anche nell'esempio che dai e in quello che dici. Ho sempre creduto molto in questo perché i ragazzi hanno diritto a questo modo di fare ...

Come dirigente credo la stessa cosa. Mi manca molto la presidenza alle medie perché in quell'età i ragazzi hanno più bisogno di un contatto anche col dirigente. Quando ero lì la mia porta era sempre aperta per loro, per i bambini problematici, per quelli che magari avevano discussioni con i docenti e quindi si cercava di parlare, di vedere la motivazione ... poi sono dovuta andare via da lì (dall'edificio della scuola media) perché non c'era spazio. Qui, con i bambini della scuola primaria, non c'è bisogno, cioè c'è bisogno perché comunque vado, qualcuno viene qua quando fa le marachelle, ma non è questo l'aspetto che i dirigenti, mi dispiace che il dirigente venga visto come quello che deve solo sanzionare e mai ... Il discorso dei ragazzi più grandi è diverso perché comunque è un'età più difficile e anche poter venire qualche volta a parlare con me anche dei loro problemi, di quello che, secondo loro, è il torto grande che stavano subendo, era molto positivo, questo mi manca e credo che manchi, credo che la dirigenza debba stare là alla scuola media. Tante situazioni in quel modo si potevano limitare se riesci un attimino a dialogare con loro e con i genitori, subito però, non dopo che te lo hanno detto perché avevi modo di vederlo direttamente.

La situazione è cambiata molto verso il 2000, gli ultimi anni Novanta - Duemila, c'è molta più insofferenza da parte dei ragazzi, ma più che insofferenza un modo di approcciarsi agli altri in maniera molto spesso irrispettosa, sono molto consapevoli dei diritti e non dei doveri, il loro mondo è fatto solo di diritti. Se ricordo il nostro mondo o il mondo dei ragazzi che ho conosciuto all'inizio, c'erano dei diritti, ma c'erano anche dei doveri, cioè sapevamo fin dove si poteva arrivare anche nei confronti delle persone adulte ...

Il rapporto con le persone è cambiato, anche il linguaggio che usano ...

E questo si nota adesso quando vai a parlare con i genitori perché prima quando parlavi con un genitore ... un po' ti ascoltavano perché comunque c'era una sorta di controllo sociale ben accettato e certa una certa paura se a mamma veniva detto qualcosa da un'altra persona grande perché intanto veniva creduto l'altro ... Adesso no perché comunque quel ragazzo sa a prescindere che l'altro non è creduto, ma quello che dico io invece sì ... E questo lo vediamo tutti i giorni con i docenti perché il genitore che viene richiamato, la prima frase che dice, è questa: - "Ma mio figlio mi ha detto questo, non mi ha detto così! E se me lo dice mio figlio è così. Questa è la prima frase che loro dicono e che tu, docente o dirigente, devi smontare pezzo per pezzo, devi dimostrare che non è vero quello che ha detto il figlio ...

DEFINIZIONE DI DISPERSIONE

Dalla personale esperienza di insegnamento e dagli anni trascorsi nella dirigenza è possibile fornire una definizione di dispersione che comprenda aspetti multidimensionali, come la letteratura e le indagini conoscitive hanno messo in evidenza, riferendosi sia ai contesti familiari in cui vivono i ragazzi sia alle relazioni che si creano all'interno della scuola che possono, a loro volta, produrre uno stato di demotivazione.

Sia da insegnante sia adesso vedo che in molti ragazzi l'accumulo di lacune di base e di ... che portano alla demotivazione all'apprendimento oppure il non aver instaurato un buon rapporto dall'inizio con la scuola soprattutto, secondo me, è dovuto a questo. Il fatto di non instaurare un buon rapporto con la scuola può essere dovuto, penso, a diversi fattori: uno potrebbe essere dovuto alla scuola cioè al fatto che l'insegnante, molto importante, secondo me, sono i primi anni scolastici e penso alla scuola dell'infanzia soprattutto, io la vedo molto come scuola di avvio all'apertura, all'affettività verso la scuola nel senso che se un bambino vive bene la scuola dell'infanzia

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

probabilmente continuerà, se troverà dei maestri adeguati, a rapportarsi bene con la scuola e se si fa un buon lavoro alla dell'infanzia, anche di preparazione, di avvio ... Quindi i maestri dell'infanzia e i maestri elementari sono molto importanti, sono molto importanti anche i professori, per carità, perché poi c'è il distacco tra un atteggiamento di tipo più maternalistico a uno di tipo più professionale, che ancora, secondo me, esiste, comunque, alla scuola media c'è più distacco rispetto al bambino. Quindi, c'è questo rapporto con la scuola che influenza molto la dispersione [scolastica], però se il bambino è ben supportato a casa, nel senso che a casa la scuola è vista in maniera positiva perché poi, secondo me, c'è quest'altro fattore, come viene vista la scuola a casa. Se la vedi soltanto come un modo di obbligo "devi andare a scuola perché ci devi andare, per imparare", però non si dà valore, l'importanza alla cultura, al fatto che a scuola vai per crescere, per consolidare la tua personalità, per acquisire delle conoscenze, ma anche per capire le tue potenzialità, per esprimerle, non dai questo valore ma gli dai un valore come si vede molto spesso nelle famiglie, sta diventando più un punto dove lasciare i bambini piuttosto che un punto dove tu credi veramente che stai lasciando i tuoi bambini perché da lì ne verranno fuori delle persone altre o, perlomeno, delle persone che stanno crescendo in tutti i sensi, allora l'affettività verso la scuola allora non c'è e da lì può nascere anche la dispersione cioè da queste due cose unite insieme, che non collaborano, che non riescono a entrare in sintonia perché, in effetti, se da una parte ci sono dei docenti che non riescono a instaurare una grandissima relazione con gli alunni e, contemporaneamente, c'è una famiglia che, tutto sommato, non dà importanza al valore culturale della scuola e di crescita della scuola, allora è perso. Poi ci sono fattori di grave degrado e qui ne vediamo tanti, c'è anche il fattore degrado familiare che altro che scuola, lì c'è la sopravvivenza, ma la sopravvivenza allo stato puro, noi ne abbiamo diversi così, seguiti dagli assistenti sociali che ci dicono che in quelle case non ci puoi anche entrare

Oppure famiglie di persone, a loro volta seguite dagli assistenti sociali, con l'esperienza di tossicodipendenza o di carcere o di quant'altro e lì è difficile convincere un figlio, la scuola che convinca un bambino dell'importanza, è difficile perché 5 ore fatte da noi devono confrontarsi con 19 ore fatte là dentro questa famiglia. Qui ce ne sono diversi o che vivono in casa-famiglia, abbandonati dove non hanno una casa o genitori che li accolgono a casa

GESTIONE DEL FENOMENO DELLA DISPERSIONE

Dalle parole della dirigente è possibile ricavare le aree di intervento per gestire e contrastare il fenomeno: dalla progettazione per *le aree a rischio, ai corsi di recupero*

Proprio il fatto che non si riesce a dialogare da una parte ci sono i docenti che capiscono la situazione, ma si trovano nella difficoltà di affrontarla perché comunque si è sempre ancorati a una valutazione di tipo anche, come dire, prescrittivo in questo caso perché poi ci stanno portando verso i voti, verso le medie aritmetiche, anche a livello di esame di stato, dove tu ... Mentre prima con i giudizi potevi in qualche maniera dare più valore a determinati aspetti piuttosto che ad altri, col voto in terza media ci troviamo, si trovano davanti a una situazione di fatto per cui i compiti o hanno quel voto o non ce l'hanno, o fai quella media o non passi ...

Intanto abbiamo sempre aderito ai progetti per le aree a rischio e abbiamo puntato, oltre che ai progetti di recupero, a progetti che riguardano proprio le attività espressive, quindi, di musica, di arte, di teatro, solo l'anno scorso non abbiamo niente di rappresentazione finale, però ogni anno praticamente diversi ragazzi, specialmente quelli meno motivati, venivano coinvolti in questi progetti di attività teatrali, musicali e quant'altro e, a fine anno, si faceva una rappresentazione teatrale e

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

molti di loro hanno ottenuto dei risultati, non dico tutti, ma diversi di loro, [...] hanno acquistato fiducia in qualche loro capacità.

Nella scuola media tutto è finalizzato all'apprendimento cioè al risultato scolastico, alle discipline perché, giusto o ingiusto che sia, all'esame di terza media quello devi fargli fare. Noi ci scontriamo tra un programma che devi comunque effettuare perché i compiti dell'esame quelli sono e li devono saper fare e tutto il resto. C'è sempre questo scontro per cui molti docenti non riescono a integrare queste due cose perché se fanno il lavoro didattico in classe non riescono a fare altro

La disciplina è invenzione perché se io guardo il mondo non è disciplina, il mondo è tutto un insieme

...

Il fatto è che si pensa alla disciplina come a un settore che è avulso dagli altri, allora io dico volete che i ragazzi poi all'esame facciano il discorso interdisciplinare, ma quando li si è abituati a vedere che non esiste la disciplina?

COMPETENZE DEI DOCENTI

La gestione del fenomeno della dispersione scolastica non può prescindere da un cambiamento della forma mentis dei docenti ancora troppo ancorati alla disciplina e meno attenti alle competenze trasversali che pure sono comprese già nei traguardi individuati dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012.

Intanto il docente dovrebbe avere la curiosità, l'essere curioso di tutto, sempre, la curiosità, il volersi confrontare con gli altri e rapportarsi con gli altri e non chiudersi nel suo mondo punto e basta. E proprio il capire che non esiste la sua disciplina, non esiste, ma esiste un lavoro comune per cui io se programmo in consiglio di classe non vado lì per sapere chi è che va bene e chi è che va male, sì m'interessa sapere chi va bene, ma non sto a perder tempo un'ora a parlare di pinco pallino, di che cosa sa fare, io perdo un'ora a dire quello che sto facendo e quello che voglio fare. Che cosa stiamo facendo tutti insieme questo periodo? Come lo possiamo svolgere? Come ci possiamo intersecare? Tutti i consigli di classe sono: prendiamo l'elenco degli alunni, questo per me va bene, no per me va un pochino male, no con me sta migliorando ... E beh? E allora? Non c'è propositività.

Intanto sono molto pochi perché il contratto per la scuola media significa che io posso fare 5-6 consigli di classe di un'ora altrimenti sforo e non posso pagarli, un'ora per classe, In quest'ora devi accogliere anche i genitori, 15 minuti, quindi o sei ben attrezzato o vai già con il tuo bel protocollo pronto di intervista ai colleghi come coordinatore e non li fai derogare di una virgola oppure quei minuti ti passano soltanto in chiacchiere ... e poi non ce n'è più perché durante i cambi d'ora non puoi parlare perché devi andare in classe, nelle ore libere non coincide con l'altro collega e la sera restano a casa, giustamente, perché non è l'orario di servizio, non c'è come nella scuola elementare la programmazione per cui già sono pochi, se poi non li sfrutti hai perso in partenza. Non c'è proprio confronto con l'altra persona. Se non cambiano il contratto, è inutile che vogliamo cambiare la scuola.

STRUMENTI INNOVATIVI

Aspetti innovativi possono essere applicati alla didattica attraverso un lavoro che vada oltre la mera trasmissione di conoscenze finalizzandolo all'acquisizione delle competenze. *Learning by doing* è la formula che meglio esprime questo concetto, imparare facendo. Aspetto non percepito da tutti i docenti che continuano, in alcuni

casi, ad ancorarsi alle modalità più tradizionali, oggi sottoposte a critica rispetto al loro grado di efficacia.

Innanzitutto vedrei che da contratto si potesse far lavorare i docenti più insieme, parlo della scuola media soprattutto perché alla scuola primaria questo modo di lavorare c'è già e devo dire che i risultati sono migliori per quanto possibile perché c'è un confronto, un dialogo continuo e anche il fatto che si lavori su discipline lo stesso insegnante porta a vedere il bambino più completo rispetto a quanto non si possa vedere nella scuola media, nella sua completezza. Quindi, già servirebbe questo, tempo di lavoro insieme e questa è una cosa, però non sarebbe niente se non ci fosse un cambiamento di mentalità, lavorare in maniera sincrona, interdisciplinare, concordare determinate cose e vederne lo sviluppo e soprattutto, secondo me, adesso sono convinta che lavorare per competenze cioè non più per conoscenze [...] sulla didattica per competenze facendo operare i ragazzi non solo stando seduti ad ascoltare, facendoli provare, facendoli agire in situazione, ed è quello che tentando di fare quest'anno, ... Questo cambiamento ci vorrebbe.

Ora stiamo provando con alcune classi sperimentali cercando di disseminare, cosa molto difficile perché io quando parlo di questo mi trovo con docenti che dicono:- "Ma io ho sempre lavorato così! Ma cosa mi vogliono dire?", quindi c'è una resistenza in certi casi impossibile da superare perché già uno che ti dà questa risposta, secondo me, non ha proprio nessun senso di apertura perché non è questione di età anagrafica, è questione di mentalità perché io mi trovo davanti a certe risposte sia nei giovani che in quelli più anziani e mi trovo con persone che perlomeno ti ascoltano sia tra i giovani che tra gli anziani o che cercano di misurarsi ...

6.5 La formazione

Il percorso di formazione è stato realizzato nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2014/2015.

Diversi sono stati i progetti attivati dall'Istituto Comprensivo di Li Punti sia come singola scuola che in rete con altre, pertanto, concordare e programmare l'intervento formativo ha richiesto uno slittamento della tempistica degli incontri e una serie di adeguamenti organizzativi atti a non appesantire ulteriormente il carico di lavoro di docenti e studenti.

Il primo incontro con gli insegnanti è avvenuto durante l'orario di servizio. La dirigente dell'istituto, infatti, con il supporto della sua collaboratrice vicaria nonché docente della scuola secondaria, ha autorizzato l'organizzazione degli incontri al mattino.

La normativa contrattuale prevede che la formazione, come diritto dei lavoratori, possa essere esercitato ordinariamente al di fuori dell'orario di insegnamento (CCNL 2007, art. 64, c.2). In alcune situazioni, come ad esempio nei casi di formazione intensiva e/o promossa dal Ministero, tuttavia, essa può essere seguita anche in orario di servizio per una durata massima di cinque giornate in un anno scolastico con la

sostituzione del personale (Ibidem, art. 64, c.5). In altri termini, prevedendo un piano di sostituzioni, è possibile accedere a percorsi formativi anche durante l'orario delle lezioni.

Dal punto di vista pratico questo è possibile per un numero congruo di docenti, come in questo caso. Gli insegnanti, tuttavia, durante il primo incontro hanno manifestato la necessità di non sottrarre ore di lezione ai ragazzi. Diverse, infatti, sono le attività progettuali che nell'a.s. 2014/2015 sono proposte con la presenza di esperti esterni come, ad esempio, le iniziative legate all'EXPO e al riciclo. Tutte iniziative interessanti che, secondo alcuni docenti riducono, comunque, le ore di lezione.

Per quanto riguarda il coinvolgimento dei peer educator è stato necessario richiedere l'autorizzazione dei genitori.

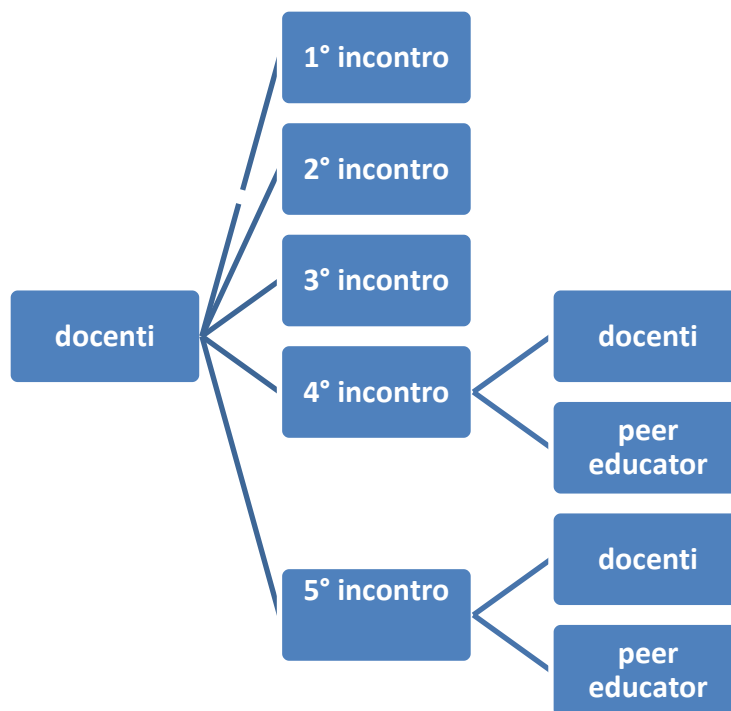
In tre casi questi non hanno consentito la partecipazione dei figli per la difficoltà di raggiungere la scuola nel pomeriggio. Alcuni alunni provengono dalle campagne limitrofe al quartiere di Li Punti dove, soprattutto in alcuni orari, non sempre vi sono mezzi compatibili con i tempi della scuola.

Inoltre, in due casi, sono stati gli studenti a non voler partecipare perché non si "sentivano di farlo".

6.5.1 La formazione dei docenti

La formazione dei docenti si è articolata in cinque incontri tra marzo e aprile: il primo in orario di servizio, gli altri nel primo pomeriggio.

Figura 10- Articolazione degli incontri della formazione dei docenti



1° INCONTRO	
Obiettivi:	• presentare obiettivi e contenuti dell'intervento formativo;
	• introdurre le Life skills;
	• introdurre la peer education.
Attività	
Step 1	Presentazione dei partecipanti, della formatrice (e dell'osservatrice)
Step 2	Proiezione di una presentazione in power point per ripercorrere le tappe che hanno portato alla progettazione del percorso di formazione: contenuti del protocollo d'intesa interistituzionale tra il Comune e l'Università di Sassari e i risultati emersi.
Step 3	Confronto su quanto emerso dall'indagine avviata nel 2014.
Step 4	Aspettative dei partecipanti.
Step 5	Predisposizione del calendario degli incontri.
Metodologie	Lezione frontale, discussione

Il primo è stato concordato con la dirigente e la vicaria nella giornata del martedì dalle 10,30 alle 12,30, unico momento in cui è possibile prevedere la sostituzione dei docenti.

L'unica aula disponibile al mattino, oltre la sala professori, è stata precedentemente prenotata poiché destinata ad attività di recupero e sostegno degli alunni. È piccola e luminosa, dotata di un armadio, di una LIM su cui è possibile proiettare le slide, una lavagna bianca, alcune sedie e due tavoli intorno ai quali si può stare comodamente riuniti.

Il primo incontro ha teso a creare un clima positivo sul quale innestare i successivi.

La presentazione della formatrice, dei partecipanti e dell'osservatrice, che aveva già incontrato gli insegnanti nella presentazione generale del progetto alcuni mesi prima, si svolge all'apertura dell'incontro con scambi reciproci di saluti e di benvenuti.

L'osservatrice presenta le slide ripercorrendo le fasi dettate dal Protocollo d'intesa, stipulato tra il Comune e l'Università di Sassari, che hanno coinvolto le scuole cittadine. In particolare, la stessa si sofferma sull'anno scolastico in corso (2014/2015) durante il quale l'Istituto Comprensivo di Li Punti ha formalizzato l'adesione al progetto. Vengono presentati, a grandi linee, i risultati emersi dall'intervista con la dirigente e dai focus group organizzati con i testimoni

privilegiati: genitori, studenti e docenti. A quest'ultimo hanno partecipato quattro dei docenti che sono coinvolti nella formazione.

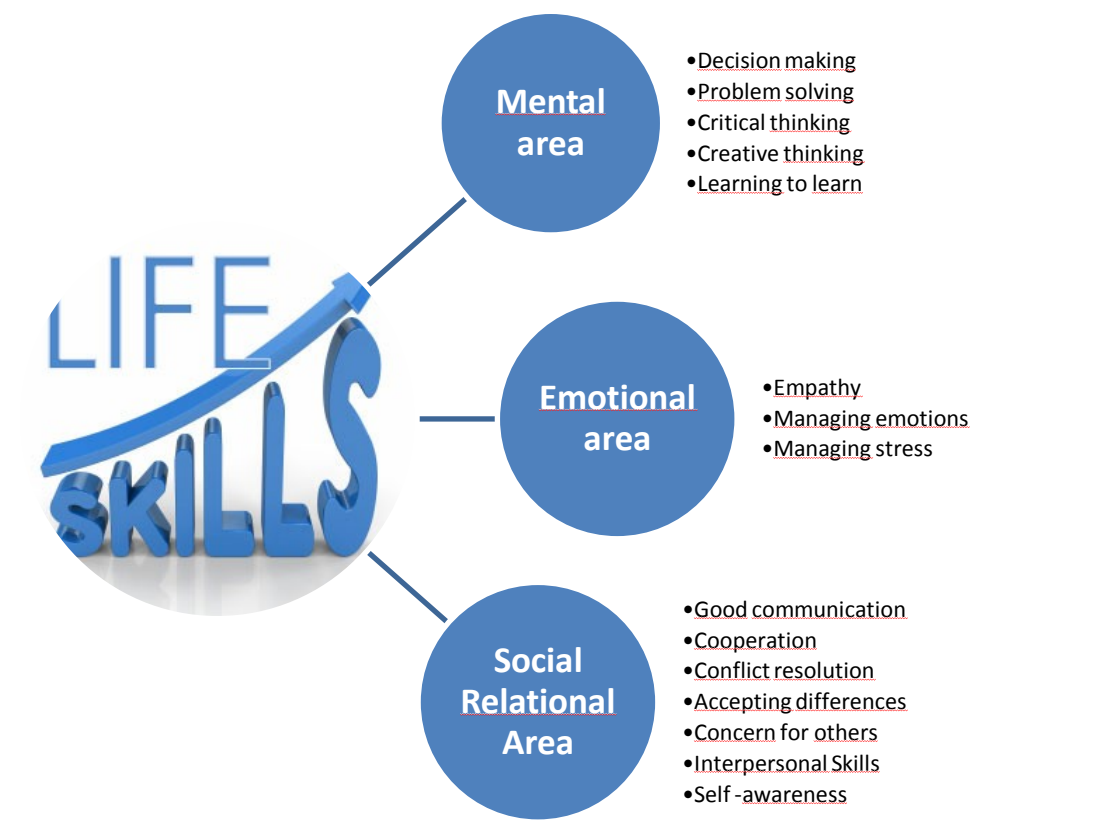
Quindi vengono evidenziati gli indicatori esplorati:

- il rapporto tra gli attori: tra scuola e famiglia, tra docenti e studenti, tra dirigente, docenti, studenti e genitori;
- la motivazione professionale di docenti e dirigente;
- la rappresentazione della scuola da parte di tutti;
- la visione del fenomeno della dispersione scolastica;
- la conoscenza degli strumenti utili per contrastare e prevenire il fenomeno;
- la proposta di soluzioni e azioni di miglioramento.

Inoltre, vengono commentati alcuni dati rilevati attraverso i questionari di contesto e quelli relativi alla rilevazione delle competenze trasversali.

Durante la seconda parte della presentazione interviene la formatrice che presenta il modello delle life skills introducendone i contenuti e le connessioni con il mondo della scuola accennando brevemente alle sperimentazioni precedenti e, in particolare, a quella condotta dal Ministero dell'Istruzione nei primi anni 2000 quando decollava l'impianto autonomistico scolastico. Viene proiettato lo schema riportato di seguito:

Figura11 – Schema tratto da Bussu A. & Boyles Watson C., *Study Circles: a model to promote a restorative student community* (in press)



Da qui viene presentata la proposta dell'intervento formativo che si propone come una possibile pista di miglioramento.

Vengono illustrati gli obiettivi e i contenuti del progetto *A scuola di competenze*.

La formatrice e l'osservatrice chiedono quali siano le loro aspettative rispetto al progetto appena illustrato.

Un docente risponde che si aspetta di ricevere strumenti utili alla professione e non solo conoscenze teoriche. Un altro chiede se la formazione avverrà con slide riportando l'esperienza di una formazione conclusasi qualche mese prima durante la quali sono stati proposti soltanto contenuti teorici, poco spendibili dal punto di vista pratico.

La formatrice assicura che non verranno utilizzate slide, tutto il lavoro sarà impostato con metodologie didattiche attive.

In seguito, viene proposta un'ipotetica tempistica degli incontri.

I docenti manifestano la necessità di stabilirli al di fuori dell'orario di servizio per non sottrarre ore di lezione ai ragazzi dal momento che altri progetti con esperti hanno rallentato lo svolgimento del programma. Inoltre, evidenziano che alcuni impegni collegiali sono stati già calendarizzati in coincidenza di alcune date proposte.

Si discute, infine, dell'orario e del giorno che possa andare incontro alle esigenze di tutti optando per il venerdì al primo pomeriggio. Un'insegnante non è d'accordo, tuttavia, non propone un'alternativa. Al termine l'osservatrice preannuncia che invierà il materiale illustrato per posta elettronica a ciascuno di loro offrendo la sua disponibilità per accogliere eventuali suggerimenti e/o segnalazioni da parte loro.

Note di campo

I docenti arrivano a distanza di qualche minuto l'uno dall'altro.

Gli sguardi all'ingresso scrutano l'aula e le persone "esterne". Qualcuno sospira.

Si siedono disponendosi sulle sedie di fronte alla LIM, su cui è già proiettato il titolo della presentazione, come se fossero gli studenti di fronte ai professori.

Durante la presentazione ascoltano con attenzione. Ogni tanto qualcuno fa dei piccoli commenti ad alta voce, soprattutto quando vengono evidenziati alcuni aspetti emersi dai focus group con i genitori e con gli studenti. Commenti sottolineati anche da

piccole risate quando emerge che i ragazzi vorrebbero avere più tempo per la ricreazione e gli armadietti per custodire i libri e i quaderni che appesantiscono lo zaino.

Nel prosieguo della presentazione un docente mostra insofferenza, ma non commenta, controlla qualcosa sul suo tablet.

La formatrice assume un tono colloquiale sicuro e gradevole. Introduce l'argomento coinvolgendo i docenti chiedendo loro se abbiano già sentito parlare di Life skills.

Le due ore a disposizione scorrono veloci, la vicaria ricorda ai docenti che le classi alle 12,30 restano "scoperte".

Si affretta la conclusione con l'impegno di utilizzare la posta elettronica e il cellulare per comunicare eventuali variazioni relative agli incontri.

Figura x – La proiezione della presentazione sulla LIM dell'Istituto



Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

2° INCONTRO	
Obiettivi:	• conoscere le Life skills;
	• conoscere la peer education;
	• “stipulare” il contratto d’aula.
Attività	
Step 1	Presentazione dei partecipanti, della formatrice (e dell’osservatrice), spiegazione dei ruoli all’interno del progetto.
Step 2	Compilazione da parte di ogni docente della scheda riportata di seguito.
Step 3	Discussione di gruppo su quanto emerso dalle schede.
Step 4	Il contratto d’aula con l’individuazione delle Life skills su cui lavorare.
Step 5	Consegna di un task per l’incontro successivo
Metodologie	Metodologie attive: brainstorming, role playing

Il secondo incontro avviene subito dopo la pausa pranzo.

Conclusi i saluti e l’accoglienza nella piccola aula a disposizione, seduti attorno al tavolo, la formatrice chiede ai docenti di esprimere le loro sensazioni dopo il lavoro. Li invita, inoltre, a utilizzare il “tu” e non il “lei”, troppo formale.

I docenti dichiarano la loro stanchezza, una in particolare, in un primo momento, manifesta il rifiuto a partecipare chiudendosi nel silenzio, per poi integrarsi nel gruppo.

L’iniziale dissenso è dovuto al disaccordo con i suoi colleghi riguardo l’orario degli incontri, previsto per il venerdì nel primo pomeriggio.

Gli altri mostrano disponibilità a procedere per conoscere il percorso che stanno per intraprendere.

La formatrice tranquillizza la docente offrendole l’appoggio necessario per manifestare il suo pensiero in piena libertà e senza dare peso eccessivo al suo rifiuto iniziale. Questo produce effetti positivi in quanto la docente si inserisce subito dopo nel lavoro.

La formatrice distribuisce una scheda, riportata di seguito, e invita alla compilazione impegnando in prima persona sé e l’osservatrice. Attraverso questo gesto si mettono sullo stesso piano i docenti, l’osservatrice e la conduttrice del percorso annullando qualsiasi idea gerarchica o di differenziazione.

Sulla LIM viene proiettata la slide con lo schema relativo alle Life skills.

A scuola di competenze		
Task		
1. Quali "competenze per la vita" mi riconosco maggiormente?		
2. Quali "competenze per la vita" penso di allenare maggiormente in classe? In che modo?		
3. Quali "competenze per la vita" la scuola dovrebbe promuovere maggiormente per formare le nuove generazioni?		
<div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Life skills importanti per te</div> <ul style="list-style-type: none"> • 1. • 2. • 3. • 4. • 	<div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">life skills che si aspetta la famiglia</div> <ul style="list-style-type: none"> • 1. • 2. • 3. • 4. • 	<div style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">life skills importanti per gli studenti</div> <ul style="list-style-type: none"> • 1. • 2. • 3. • 4. •
4. Punti di forza e di debolezza		
5. Cosa si potrebbe fare? Quali proposte?		

Lasciato a disposizione circa un quarto d'ora per la compilazione, si passa al commento delle varie risposte.

Formatrice:- Vediamo le domande della scheda? Quali competenze per la vita mi riconosco maggiormente?

Prof. 1:- Cominciamo dagli altri, in questo momento non me la sento.

Prof. 2:- Problem solving.

Prof. 3:- Pensiero critico.

Prof. 4:- Risoluzione conflitti.

Prof. 5:- Empatia.

Osservatrice:- Capacità di ascolto.

Formatrice:- Abbiamo dato tutti risposte diverse. Io ho scritto: accettare le differenze. Nella scuola è importante, pensiamo, ad esempio, alle intelligenze

multiple teorizzate da Gardner. È fondamentale la valorizzazione dell'alterità nel senso di "promuovere" le persone. La promozione agisce sull'autoefficacia e l'autostima. Sapete qual è la differenza tra i due costrutti?

I docenti non rispondono, non sanno.

Formatrice:- L'autoefficacia è l'autoconsapevolezza di raggiungere gli obiettivi mentre l'autostima è la valutazione positiva delle proprie capacità, la stima di sé.

(Sulla lavagna bianca vengono annotate le parole chiave).

L'autoconsapevolezza si può raggiungere attraverso un'ottica promozionale secondo il paradigma costruzionista.

L'opposto è il disimpegno morale, teorizzato da Bandura. Ad esempio, il bullismo interessa non il singolo, ma il gruppo classe perché vi è una deresponsabilizzazione nel gruppo. E questo avviene in generale, pensiamo alla delega della responsabilità sociale, alla delega della responsabilità educativa [...].

Responsabilità anche per il raggiungimento di un obiettivo. Per raggiungerlo bisogna rimanere centrati, non si deve spostare l'attenzione su altro che non dipende da noi.

Per responsabilizzare i ragazzi affinché agiscano consapevolmente, è importante predisporre il contratto d'aula da parte del docente verso la classe e il contratto di apprendimento, cioè l'alunno con se stesso. E' importante chiedergli cosa vorrebbe raggiungere.

Si apre la discussione. Secondo l'esperienza dei docenti il contratto di apprendimento si fa soltanto con gli alunni in difficoltà, gli altri sono autonomi.

Secondo la Prof. 1 anche la "ragazza brava" deve essere coinvolta.

Note di campo.

Malgrado la stanchezza dichiarata, i docenti ascoltano con attenzione quanto proposto dalla formatrice. Quest'ultima affronta argomenti chiave per chi lavora nella scuola catturando l'attenzione degli uditori. Inoltre, propone riflessioni su concetti di utilizzo comune nell'ambito educativo e formativo, come l'autoefficacia, l'autoconsapevolezza e la responsabilità, ma esplicitati con riferimenti teorici meno noti ai docenti.

Il contratto d'aula costituisce un elemento di novità che suscita l'attenzione e l'interesse anche dell'insegnante che inizialmente non si sentiva di partecipare. Ora si inserisce nel gruppo apportando il proprio contributo.

Formatrice:- Il contratto di apprendimento è personale, ognuno dovrebbe farlo perché è motivante. Sarebbe l'ideale farlo per iscritto in modo da attuare un automonitoraggio attraverso piccoli obiettivi facilmente raggiungibili.

L'autoefficacia si raggiunge con piccoli obiettivi.

Prof.2:- In storia facciamo così soprattutto con i ragazzini che non sono costanti.

Formatrice:- Bene, questa è la teoria del goals setting

Prof.2:- In maniera implicita si fa.

[...]

Formatrice:- Come premiate gli studenti che raggiungono gli obiettivi?

Prof.2:- Con la valutazione, un voto positivo o la gratificazione: "Sei stata brava!". Anche in negativo.

Formatrice:- Si potrebbe chiedere agli studenti come si premierebbero. Io non darei la valutazione solo per la performance. Voi, come professionisti, vi gratificate quando raggiungete un obiettivo?

I docenti rispondono negativamente sostenendo che è sufficiente la soddisfazione personale.

Formatrice:- E' importante "chiudere", cioè premiarci per avere energie per raggiungere l'obiettivo successivo.

Come esplicitate alla classe che l'obiettivo è stato raggiunto?

Una docente viene invitata a simulare ciò che fa in classe per esplicitare ai ragazzi il raggiungimento dell'obiettivo.

Nota di campo

La docente è impacciata nei movimenti, manifesta imbarazzo nel riproporre le modalità di svolgimento del “proprio ruolo” di docente davanti al gruppo, non trova le parole adatte. Mostra difficoltà a stare al gioco. I suoi colleghi sono sorridenti e rilassati, la incitano.

La formatrice le suggerisce di ripensare ai momenti trascorsi in classe in modo da riproporli. Alla fine l’insegnante torna al suo posto.

Formatrice:- E’ importante consapevolizzare il processo chiedendo all’alunno: Cosa ti ha portato a raggiungere questo obiettivo?

In un’ottica di miglioramento la peer education è uno strumento ottimo. Ad esempio, si può chiedere allo studente: “Spiega ai tuoi compagni come hai fatto”. I ragazzi utilizzano lo stesso linguaggio, i compagni sentono meno la pressione della valutazione.

Si fa una breve pausa caffè.

Formatrice:- Ok, passiamo alla domanda n°2.

Alcuni docenti rispondono “good communication”, gli altri convivenza civile, rispetto delle regole e delle norme sociali, convivenza nel gruppo e sue competenze.

Formatrice:- Bene, andiamo avanti con la n°3.

Alla domanda n° 3 si apre un confronto in particolare su quali life skills siano importanti per gli studenti:

- imparare ad imparare come metodologia di studio anche in un’ottica interdisciplinare, è una declinazione “micro” che rientra nell’area del decision making e del problem solving;
- capacità di collaborazione (cooperation), richiama i concetti di solidarietà e inclusione;
- autoefficacia;
- gestione dei conflitti e delle emozioni individuali e di gruppo;
- insegnare a sviluppare l’empatia e l’ascolto attivo con supporto collettivo e individuale.

Nessuno enuncia il “pensiero critico”.

Un docente evidenzia il fatto che nel POF non esiste la parola creatività, è inserita soltanto la parola “ricreative”, si è preso la briga di fare una ricerca per parole-chiave.

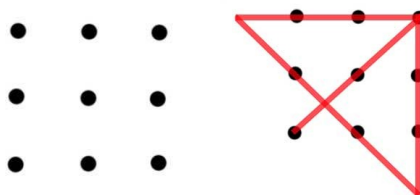
A questo punto, a proposito di creatività e problem solving viene proposto il gioco del quadrato di Mayer.

E' uno dei quesiti più famosi spesso utilizzati nei corsi di formazione.

Il quadrato di Meyer non è altro che un insieme di 9 punti disposti in una griglia quadrata di 3×3 .

Il problema consiste nel disegnare una linea spezzata formata da 4 segmenti che passi attraverso tutti i nove punti. La linea deve passare su ogni punto una sola volta.

Figura 12 - Il quadrato di Mayer e la soluzione.



Nessuno trova la soluzione.

Formatrice:- Cos'è la creatività?

Prof. 3:- Creatività è passare dall'intuizione alla realtà.

Prof. 4:- Dobbiamo capire cosa s'intende per “creatività”. Usiamo il dizionario.

Prof. 1:- Creare significa inventare.

Prof. 2:- Fare cose in maniera diversa.

Prof. 5:- Intuizione, idee ...

Prof. 4:- Risolvere un problema in modo diverso.

Formatrice:- Flessibilità, apertura ai cambiamenti, il coraggio di uscire dagli schemi. Il sistema scolastico ci impone delle regole perché la creatività può essere poco controllata.

Prof. 1:- Ad esempio la scrittura creativa.

La formatrice assegna un compito per l'incontro successivo.

Formatrice:- Dopo che andate in aula pensate al linguaggio utilizzato per una settimana, segnate quali parole usate: più parole positive o parole giudicanti?

Avvengono i ringraziamenti e i saluti finali da parte della formatrice.

L'incontro si chiude un quarto d'ora oltre l'orario prestabilito. Nessuno manifesta lamenti. I docenti vanno via sorridenti.

3° INCONTRO	
Life Skills di sfondo: creatività, comunicazione efficace, ascolto attivo, autocosienza	
Obiettivi:	• conoscere le Life skills;
	• conoscere la peer education
	• “stipulare” il contratto psicologico d’aula
Attività	
Step 1	Contratto psicologico d’aula
Step 2	Discutere sul task “per casa”: brainstorming sul linguaggio utilizzato dai docenti in classe.
Step 3	Evidenziare concetti quali: creatività, consapevolezza, commitment, assunzione di responsabilità, differenze tra competenze e conoscenze
Step 4	Anticipazioni sull’incontro successivo tra docenti e studenti
Step 5	Uso di “domande potenti”
Metodologie	Metodologie attive: brainstorming, role playing

L'accoglienza e i saluti iniziali da parte della formatrice e dell'osservatrice avviano il terzo incontro. I docenti hanno appena terminato la pausa pranzo, sono stanchi per le attività mattutine.

All'inizio si fa un riepilogo delle date degli incontri sia con i docenti sia con i peer educator in modo da informarli delle “assenze” degli studenti in due incontri, previsti al mattino, della durata di due ore.

Si discute del *task*, assegnato nell'incontro precedente, riguardante l'uso del linguaggio utilizzato dai docenti in classe: parole positive, negative, giudicanti ...

I docenti dichiarano di non aver fatto il compito a casa, qualcuno l'ha dimenticato, altri dicono che non c'è stato il tempo di farlo.

Nota di campo

La formatrice, con voce squillante, incoraggia i docenti a esprimersi in libertà, utilizza una mimica facciale e una gestualità di invito al lavoro.

Quando il gruppo dichiara di non aver svolto i compiti a casa, non rimarca eccessivamente il fatto, non mette in imbarazzo gli interlocutori proseguendo l'attività con padronanza e invitandoli a esternare le proprie riflessioni sull'argomento.

Formatrice:- Che linguaggio usate in classe? Quali frasi o parole usate come linguaggio positivo e negativo?

Prof.1: - Bravo, bene, sono contenta, Hai visto che se studi vai avanti? Frasi negative: Zitto! Zitti! Silenzio! Scrivi! Non distrarti! Diamine! Non è possibile! Per favore! Segui!

Anche gli altri insegnanti annuiscono e confermano quanto detto dalla loro collega.

Formatrice:- Nel linguaggio negativo si utilizzano imperativi. Avete mai sentito parlare del metodo dell'autocaso?

Tutti dichiarano di non conoscerlo

Formatrice:- Si usa l'esperienza di uno studente per lavorare sul gruppo.

Cosa possiamo fare per facilitare il processo di assunzione della responsabilità in classe?

Prof. 2: - Attraverso il dialogo, quando è possibile.

Formatrice:- Facciamo un esempio: un alunno prende un oggetto di un compagno senza permesso, i ragazzi litigano, quindi, rimandano la risoluzione del conflitto al docente. Come si può trasformare questo litigio in un momento formativo per tutta la classe anziché coinvolgere solo gli interessati?

Silenzio da parte dei docenti, nessuna risposta.

Formatrice:- Attraverso l'ascolto attivo e la simulazione. Nel caso dell'esempio, si propone il problema alla classe coinvolgendo gli altri compagni per proporre soluzioni e interventi in modo che tutti apprendano dall'esperienza.

Se gestiamo noi le situazioni creiamo degli automatismi, occorre sviluppare il pensiero critico. Spesso nei formatori manca il "sorprendere" perché rompe le aspettative. La novità innesca l'interesse.

Pensiamo a Socrate, è stato un vero pedagogista

Noi siamo facilitatori di apprendimento e l'apprendimento, per essere tale, deve essere significativo. Quanto pensate di essere significativi?

Si crea una pausa di riflessione, i docenti si guardano tra loro, si scambiano sguardi.

[...]

Contratto psicologico d'aula:

- **Cosa si aspettano di fare?**
- **Metodologie didattiche attive che si utilizzeranno**
- **Il tempo: in quanto tempo?**
- **Risultati**

Contratto di apprendimento

- **Assunzione di responsabilità**
- **Tecniche**
- **Contratto psicologico d'aula e contratto di apprendimento**
- **Feedback**
- **Ascolto**
- **Riformulazione**

Questi concetti vengono proposti, durante l'esposizione, in modo schematico sulla lavagna bianca.

Comunicazione efficace è creare una relazione promozionale, rendere protagonisti gli studenti.

Alcuni docenti prendono appunti, uno di loro scrive sul tablet.

E' tutto chiaro? Volete chiedere qualcosa? ... Bene. Cosa succederà la prossima volta con i peer educator?

Anticipazioni

La formatrice invita i docenti a formulare domande da proporre ai ragazzi nell'incontro successivo (congiunto).

Prof. 1:- Cosa avete fatto la volta precedente con i formatori?

Prof. 2:- Cosa potrebbe essere utile da fare per la classe?

Formatrice:- In che senso? Rispetto alla gestione delle problematiche in classe?

Prof. 2:- Cosa potrebbe essere utile per migliorare il clima della classe?

Formatrice:- Si devono porre domande aperte e esplorative, ma rimodulate. Per esempio: Cos'hai imparato a fare? O meglio: Cosa pensi del tuo ruolo di peer educator? Io le definisco domande "potenti" perché determinano l'ascolto attivo.

La formatrice fa uno schema alla lavagna

Formatrice:- Sono domande che sfidano, che suscitano interesse e curiosità e soprattutto determinano la consapevolezza.

Avete mai sentito il termine "commitment"? in italiano è intraducibile. Lo possiamo identificare con i termini quali: responsabilità, impegno, azione

Esempio di domande "potenti" sulla consapevolezza: Credi di poterlo fare?

Rispetto alle competenze trasversali possiamo chiedere ancora: Quali sono le difficoltà che pensi di avere? Chi? Come? Dove? Quando? "Perché" non lo usiamo perché tende a far giustificare la persona.

Non dobbiamo dare risposte perché abbatta la creatività.

I docenti ascoltano in silenzio e con attenzione, gli sguardi sono rivolti alla formatrice.

Prof.3:- Quando possiamo fare questo? Abbiamo il programma da svolgere!

Formatrice:- In realtà questo lo possiamo fare durante lo svolgimento del programma. Basta poco. Si tratta di allenarci in questo senso ...

L'incontro si avvia alla conclusione.

Formatrice:- Vediamo di dare un feedback di oggi.

Prof. 1:- Concordo con tutto quello che è stato detto. La parola che mi porto a casa è *commitment*. Dovremmo passare da una didattica basata sulle conoscenze a una basata sulle competenze.

L'obiettivo da raggiungere: impegno, azione, responsabilità. Dobbiamo togliere il meglio dai ragazzi.

Prof. 2:- *Commitment* mi è rimasto impresso. Mi vorrei mettere in gioco. Provare con gli alunni a fare il contratto psicologico e di apprendimento.

Per me rimangono imprescindibili le conoscenze come spunto per lavorare sulle competenze. Imparare a imparare. Sono importanti anche gli automatismi come la lettura e a scrittura.

Prof. 3:- Sulle competenze sono d'accordo. Le competenze vengono dopo i contenuti e le abilità. Dobbiamo educare istruendo, autoconoscendo.

Prof. 4:- Mi riconosco nella didattica descritta.

Formatrice:- Cosa potrebbe essere, secondo te, uno spunto di miglioramento?

Prof. 4:- Il contratto psicologico d'aula. Non sono d'accordo con il collega (Prof. 3) sull'ordine conoscenze, abilità, competenze, non c'è una sequenza temporale, ma circolare.

Prof. 5:- Mi sono piaciute le domande sulla consapevolezza. Il problema è: trasmettere o produrre cultura?

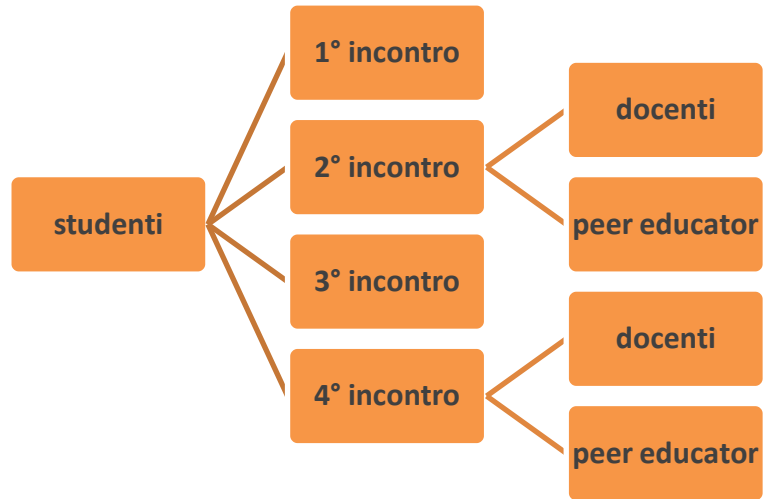
Formatrice:- Siamo facilitatori dell'apprendimento. Professori o formatori o allenatori (coach)? Educare nel senso etimologico di "portare fuori". Vigotskji ci insegna, attraverso la zona di sviluppo prossimale, che noi sperimentiamo le competenze quando ci vengono richieste.

La formatrice utilizza una formula di chiusura. L'incontro si protrae per circa un'ora oltre il tempo previsto. Qualcuno comincia ad assumere uno sguardo sofferente, ma nessuno protesta.

Gli ultimi due incontri si sono svolti alla presenza dei docenti e degli studenti riuniti in un unico gruppo. Per la presentazione dei contenuti si rinvia al paragrafo successivo relativo alla formazione dei peer educator.

6.5.2 La formazione dei peer educator

La formazione dei peer educator è stata articolata in quattro incontri: due al mattino e due al pomeriggio insieme ai docenti individuati nelle loro classi di appartenenza. Per ogni incontro la formatrice, in accordo con l'osservatrice, ha predisposto un piano di lavoro esplicitando obiettivi, strumenti e attività condividendolo con chi scrive, in veste di osservatrice e organizzatrice.



1° INCONTRO	
Life Skill di sfondo: creatività, capacità di relazionarsi con gli altri, ascolto attivo, autoscienza	
Obiettivi:	<ul style="list-style-type: none"> • conoscere la pratica riparativa del <i>Peace Circle</i>; • conoscere il ruolo del <i>peer educator</i> come <i>allenatore</i>
Sotto obiettivi e attività	
Step 1	autopresentazione della formatrice e dell'osservatrice, spiegazione dei ruoli all'interno del progetto
Step 2	<p><i>1° giro- sondare le risorse attraverso la presentazione degli studenti.</i> Domande generative: Come ti chiami? Come sei e cosa ti piace fare?</p> <p><i>2° giro- esplorare le aspettative.</i> Domande generative: Cosa ti piacerebbe imparare a scuola?</p> <p><i>3° giro- mettersi nei panni dell'altro.</i> Domande generative: Se tu fossi un insegnante come ti comporteresti con gli alunni?</p> <p><i>4° giro – stimolare il pensiero creativo</i> Domande generative: Quando sono creativo/a?</p>
Step 3	<i>Introdurre il concetto di ascolto attivo attraverso un gioco.</i>
Step 4	<p><i>Attivare un processo generativo e ideativo sul ruolo dei peer educator.</i> Domande generative: Chi fa sport? Chi è l'allenatore e cosa fa l'allenatore? Immagina di essere un allenatore in classe con i tuoi compagni: Cosa puoi fare per aiutarli?</p>
Metodologie	Metodologie attive. Uso del <i>Peace Circle</i> .

Inizialmente l'osservatrice raduna nell'aula d'informatica gli undici studenti coinvolti nella formazione. Durante la mattinata non vi sono altre aule disponibili abbastanza capienti per un gruppo di questa numerosità. L'aula è costituita da tavoli su cui sono posizionati i computer e disposti seguendo il perimetro della stanza lasciando al centro uno spazio abbastanza ampio per creare un "cerchio".

Tra i saluti di accoglienza e il vocio, i ragazzi vengono invitati ad accomodarsi sulle sedie già predisposte in circolo al centro della stanza.

L'osservatrice è un viso noto poiché nei giorni precedenti si è recata più volte nella scuola per contattare i ragazzi e i docenti per organizzare la formazione provvedendo alla raccolta delle autorizzazioni da parte dei genitori e alla prenotazione degli spazi.

Per il primo incontro sono stati utilizzati la videocamera e il registratore per conservare più dettagli possibili della giornata, tuttavia, negli incontri successivi si è preferito evitare l'uso di tali strumenti che potessero causare momenti di distrazione come si è verificato durante il primo.

Dopo un veloce "richiamo all'ordine" si crea il silenzio tra i visi sorridenti e l'espressione incuriosita dei ragazzi.

L'osservatrice introduce brevemente il progetto per il quale si trovano riuniti, già anticipato nelle classi al momento della richiesta dell'autorizzazione, e una veloce autopresentazione seguita da quella della formatrice, quindi, inizia il percorso.

Formatrice:- Cosa vuol dire fare un corso di aggiornamento come per i vostri insegnanti?

Dal gruppo emergono risposte a salti quasi in contemporanea: Giocare – ridere – crescere – imparare nuovi giochi.

Formatrice:- Stare bene divertirsi, si può fare anche "casino".

1° gioco

Palla come "testimone" per presentarsi in cerchio passandola al compagno vicino.

Ognuno pronuncia il proprio nome, l'età e cosa gli/le piace fare.

~~Una bambina propone di lanciare la palla "a salti" senza seguire l'ordine della disposizione dei compagni. Viene accolta la richiesta.~~

Stud.1 (11 anni): - Capoeira eliminare i nomi, sostituire con sigla

Stud.2 (11 anni): - Giocoleria

Stud.3 (11 anni): - Ballare, ridere

Stud.4 (12 anni a maggio):- Argilla

Stud.5 (11 anni): - Ballare, divertirsi

Stud.6 (12 anni): - Ballare, divertirsi

Stud.7 (12 anni):- Calcio

Stud.8 (12 anni): - Calcio

Stud.9 (12 anni): - Non le viene in mente cosa le piace

Stud.10 (12 anni):- Calcio

Stud.11 (12 anni): - Ballare

Formatrice:- Ricordiamoci come si fa per farlo in classe con i compagni.

Note di campo

Gli studenti partecipano “cercando” le parole, si osservano a vicenda, alcuni utilizzano un tono di voce meno sicuro di altri, tutti rispondono alla richiesta.

Qualcuno pronuncia le parole quasi balbettando come se si accavallassero più concetti da esprimere.

I visi sono distesi, le bocche semi aperte come segno di attenzione e stupore.

Per alcuni la postura è protesa verso la formatrice.

La formatrice si presenta con tono pacato e sicuro. Stabilisce da subito un contatto con gli studenti, catalizza la loro attenzione.

2° gioco

Formatrice:- Se dico “creatività” quali sono le prime cose che vi vengono in mente?

Alcuni ragazzi in coro:- Cosa ci piacerebbe fare a scuola?

Stud. 5 (ci pensa un po’): - Divertirci, far vedere agli altri cosa sappiamo fare.

Stud.2:- ... Scatenarci, divertirci.

Stud.8:- Boh?

Stud.7:- Andare a giocare in giardino.

Stud.8. :-Più ricreazione.

Stud.4:- Giocoleria.

Stud. 9:- Ma si fa al rientro!

Stud.10:- Giocare.

Stud.11:- Mangiare.

Formatrice:- Provate a dire cosa significa giocare.

Stud.11:- Tutto quello che non c’entra con la scuola

Formatrice:- Se voi foste insegnanti cosa fareste al loro posto?

Stud.9:- Compiti tutta la settimana

Stud. 2:- Sgridarli se fanno i monelli, interrogare

Formatrice:- Fai le stesse cose che fanno gli insegnanti!

Stud.3:- Scrivere, usare il telefonino

Stud.11:- Sgridare, non fare come i docenti “Seduti, zitti, fate i compiti!”.

Stud.7:- Internet, youtube ... canzoni

Stud.9:- Così non è studiare? Video

Stud.11:- Fare gli esperimenti

Stud.1:- Li faccio studiare a scuola divertendosi con la LIM, niente compiti a casa ...

Formatrice:- Dovete immaginare il docente che vorreste avere.

Stud.9:- Comandare

Formatrice:- No, insegnare. Ci sono tante tecniche per farsi ascoltare.

Stud.7:- Lezioni all'aperto.

Stud.11:- Fare i compiti giocando.

Formatrice:- Provate a pensare "come".

Stud.9:- Esperimento all'aperto, lezioni di chimica.

Stud.1:- Gite. Gite anche se non sono bravo.

Formatrice:- Che cos'è per voi essere "bravo"?

Stud.9:- Farsi rispettare

Stud.5:- Comportarsi bene, essere educati

Formatrice:- Che cosa significa?

Stud.9:- Stare in una sedia, è un'abitudine brutta.

Stud. 7:- Boh?

Formatrice:- Forse la vostra idea di "bravo" è diversa da quella del docente

Stud.9:- I proff. hanno un'idea su di te ...

Stud.2:- Prof. [...] si crede troppo

Stud.8:- Noi ti vediamo come una "mamma", come una "persona".

Formatrice:- Quanto è importante avere proff. divertenti? La prossima volta ci sono anche i vostri insegnanti ...

Stud.11:- Loro stanno zitti e ascoltano.

Formatrice:- Dobbiamo pensare che abbiamo un "potere pazzesco"...

Stud.9:- Lo Stud.1 prende tutto per scherzo ...

Note di campo

Si rileva un impaccio nella fase iniziale.

Gli studenti non riescono a esternare le idee e i concetti con scioltezza di parola esercitando un autocontrollo nel dialogo e nei movimenti, soprattutto nei primi momenti.

Si nota la difficoltà ad “uscire” dal ruolo di studenti come se fossero all’interno della classe. La formatrice viene vista come un adulto con un ruolo definito e Manifestano la visione dei loro docenti attraverso parole descrittive sia sul piano , rassegnazione per la loro condizione di subordinazione rispetto ai docenti, visione della scuola solo come “dovere” e non come “piacere”, difficoltà nel vedere e nel vivere la scuola attraverso il gioco e la creatività.

Formatrice:- Urge un gioco ... Facciamo un giro con la palla. Qual è la materia che vorreste insegnare?

Stud.1:- Storia

Stud.2:- Inglese

Stud.3:- Motoria

Stud.4:- Giocoleria

Stud.5:- Ballo

Stud.6:- Capoeira

Stud.7:- Calcio

Stud.8:- Calcio

Formatrice:- Vorrei insegnarvi a giocare. La palla simboleggia “il potere della parola”

Stud.9:- Italiano e geografia

Stud.10:- Ballo

Stud.11:- Motoria

Note di campo

Tendono a riprodurre la realtà che vivono

Difficoltà a discostarsi

Formatrice:-I criteri della valutazione sono giusti?

Stud.7:- No

Stud.9:- Ma se non studi!

Formatrice:- Il voto non rappresenta la persona.

Stud.7:- Vengono penalizzati i DSA. I DSA studiano ma non riescono

Formatrice:- Cos’è un DSA?

E' una persona che ha delle difficoltà nella lettura, nella scrittura o nel calcolo.

Stud.7:- I proff. trattano male i DSA, alzano le voci

Formatrice:- Abbiamo l'occasione di parlare. Cosa vuol dire per voi essere creativi?

Stud. 5:- ... Creare

Stud.6:- Costruire

Stud.1:- Creare un pensiero

Formatrice:- E' una bella parola?

Stud.8:- E' noiosa

Stud.9:- Creare una mappa ... è difficile

Stud.2:- Parola più vicina a "fantasia" che al "lavoro"

Stud.6:- "Arte e gioco", c'è un laboratorio a scuola

Stud.7:- Non utilizziamo mai l'aula d'informatica, solo i ragazzi che hanno problemi

Formatrice:- Secondo voi, potete insegnare ai vostri insegnanti a giocare?

Consegna: Cosa significa "creatività" - Gioco da fare in classe

Uno studente prova ad utilizzare la LIM, ma ci sono problemi tecnici.

Suona la campana della ricreazione, si riprende dopo 15 minuti circa.

La LIM ora funziona, ragazzi e formatrice elaborano uno schema con i concetti espressi.

Stud.1:- La metodologia.

Lo Stud.1 insegnerebbe seduto a terra facendo yoga

Stud.2:- Giochi con l'argilla, divertirsi. Che abilità è? Abilità artigianale, manuale

Stud.3:- Materiali

Stud.4:- Imparare divertendosi

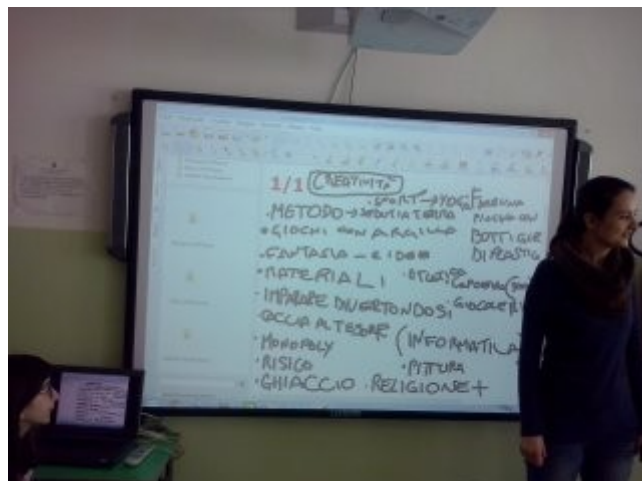
Stud.5:-Caccia al tesoro (informatica, italiano)

Stud.6:- Monopoli, risico..."ghiaccio"

Stud.7:- Fare una piscina con bottiglie di plastica...

Stud.8:- Religione, capoeira, pittura

Figura x - La formatrice appunta sulla LIM la "creatività" secondo gli studenti



Formatrice:- Allora facciamo il gioco “Ghiaccio”, ne parlate tanto!

I ragazzi si dispongono in ordine sparso, uno di loro cerca di toccare i compagni, chi viene toccato diventa “di ghiaccio” e quindi deve stare immobile.

Formatrice:-Facciamo un giro per dire la parola di oggi che ci è rimasta.

Formatrice:- Creatività, divertimento

Stud.1: - Gioco

Stud.2:- Divertirsi

Stud.3:- Fantasia

Stud.4:- Insegnamento

Stud.5:- Gioco

Stud.6:- Creatività

Stud.7:- “Macello” in senso buono, cambiamento.

Stud.8 :- Potere di parola

Stud.4:- Tris, impiccato

Stud.7:-Scrittura

Stud.8:-Idee

Stud.9:- Parole

Stud.3:- Sfogarsi

Stud.4:- Sport

Stud.10:- Felicità

Stud.11:- Fantasia

2° INCONTRO docenti e studenti	
Life Skill di sfondo: creatività, ascolto attivo, relazionarsi con gli altri, auto scienza, problem solving	
Obiettivi:	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscere il valore dell'Altro: mettersi nei panni dell'altro in considerazione del proprio ruolo di studente e docente
	<ul style="list-style-type: none"> • cambiare prospettiva nell'attività didattica: sperimentare la creatività attraverso il "potere" del gioco (imparare divertendosi)
	<ul style="list-style-type: none"> • apprendere l'ascolto attivo
Attività	
Fase 1:	
Step 1	Presentazione dei partecipanti, docenti e studenti, seduti in cerchio tutti insieme
Step 2	Restituzione da parte degli <i>insegnanti</i> di ciò che hanno fatto durante la formazione: Cosa è rimasto loro?
Step 3	Restituzione da parte degli <i>studenti</i> : Cosa e' rimasto loro dell' incontro precedente? Metodologie, contenuti (schema della lavagna) Cosa possono insegnare i ragazzi ai docenti?
Step 4	Immaginare la scuola che vorrei attraverso il gioco de "La valigia" da realizzare in cerchio con docenti e studenti: Cosa mettiamo dentro la valigia ?
Fase 2:	
Step 5	Lavorare insieme per obiettivi comuni
Step 6	Creare un lavoro comune, docenti e studenti per gruppo classe, sulla base di una scheda-progetto
Metodologie	Metodologie attive: brainstorming e <i>Peace Circle</i> .

21)

L'incontro avviene di pomeriggio. Il collaboratore scolastico indica un'aula in cui si può lavorare. E' molto spaziosa e luminosa, può ospitare almeno 25 persone. E'

dotata di arredi semplici: banchi, sedie, un piccolo armadio, la cattedra, la LIM e una lavagna bianca.

La formatrice introduce l'incontro ricordando agli studenti che aveva preannunciato loro la presenza dei professori. Vengono spostati i banchi e sistemate le sedie al centro. In seguito, invita tutti a sedersi in cerchio e a presentarsi con un "giro di palla" pronunciando il proprio nome e il passatempo preferito.

Stud.1:- Ballare

Prof. 1:- Pescare, giardinaggio

Stud.2:- Nuotare

Stud.3:- Giocare

Prof. 2:- Giardinaggio, viaggiare

Stud.4:- Ballare

Prof. 3:- Viaggiare, dipingere

Stud.5:- Gioco e calcio

Prof. 4:- Viaggiare, cucinare

Stud.6:- Ballare

Stud.7:- Calcio

Prof. 5:- Leggere

Stud.8:- Nuotare

Stud.9:- Ballare e divertirmi

Stud.10:- Lavorare a...

Stud.11:- Non so...

Formatrice:- E' stato divertente conoscere i proff.?

Studenti:- Sì! (rispondono insieme)

Formatrice:- Sapevate che i proff. hanno partecipato ad altri incontri prima di questo? Non siete curiosi di sapere cos'hanno fatto? Provate a chiederglielo lanciando la palla a chi volete.

Stud.1 al Prof. 5:- Cosa avete fatto?

Prof. 5:- Abbiamo lavorato sulle competenze

Formatrice:- Sapete cos'è una competenza?

Stud.1 e Stud.4 (contemporaneamente):- Cosa si sa fare!

Formatrice:- Secondo voi cos'è importante imparare a scuola?

Stud.1:- Studiare

Prof. 1:- Competenza è quello che si impara a scuola e che potete usare fuori dalla scuola: leggere, scrivere, sapersi orientare nel territorio, vedere un monumento, sapere quando è stato costruito.

Note di campo

I professori spiegano gli obiettivi. Nella scuola non è molto diffuso durante le lezioni spiegare *cosa si fa* e il *perché*.

Nella consuetudine della lezione frontale, in particolare, non sempre si rendono gli studenti partecipi e co-costruttori del processo. Gli studenti non vengono visti come *soggetti*, ma spesso divengono *oggetti* nonostante il ruolo da protagonisti che dovrebbero ricoprire, tanto predicato dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo.

Stud. 3:- Imparare delle cose nuove

Prof. 3:- Applicare nella pratica le cose che si sanno fare

Stud. 5:- Imparare le cose dagli altri

Prof. 1:- Mettere in pratica ciò che avete acquisito. Una cosa è conoscere, una cosa è mettere in pratica. Ad esempio, per comprare il pane se date i soldi dovete saper calcolare il resto.

Prof.5:- Hanno già detto i colleghi. Un insieme di conoscenze e abilità. Vari step per affrontare la vita quotidiana.

Prof.2:- Competenza non è solo conoscenza, m anche diventare buoni cittadini. Compito della scuola è anche insegnare il comportamento, “competenze per la vita”.

Formatrice:- Abbiamo affrontato altri argomenti ...

Prof. 1:- Come stiamo in classe, che linguaggio usiamo, se vi gratifichiamo ...

Stud. 3:- Cosa vuol dire gratificare?

Formatrice:- Come i vostri insegnanti si comportano con voi.

Prof.5:- Ci siamo messi in discussione : cosa va bene? Cosa andrebbe migliorato?

Formatrice:- Sapete cosa vuol dire “mettersi in discussione”?

Stud. 6:- Essere umili.

Formatrice:- Chi fa il tutor?

Stud. 7:- Gli insegnanti.

Prof. 5:- Non sempre, dipende.

Prof.2:- Alcuni [studenti] si offrono.

Stud.1:- Aiutare gli insegnanti con le LIM.

Formatrice (si rivolge agli studenti):- Quali giochi si possono fare? Vi ricordate lo schema che abbiamo fatto nel primo incontro?

Lo Stud.6 spiega il lavoro svolto la volta precedente commentando la foto dello schema proiettata sulla LIM.

Formatrice:- A cosa serve il gioco “Ghiaccio”?

Stud.6:- Sfogarsi.

Stud.7:- Divertirsi, correre.

Formatrice (si rivolge ai docenti):- Il contatto, l’aspetto relazionale sono importanti. Il gioco è utile per gestire gli spazi, le relazioni. I ragazzi hanno proposto tutti giochi “attivi” non al computer.

(Poi la formatrice si rivolge a tutti):- Allora facciamo il gioco della “valigia”, la valigia della scuola che vorrei.

Stud. 6:- Come la valigia dei professori!

Si inizia il giro di risposte passando la “palla”.

Stud. 1:- Un quaderno pieno di idee.

Stud. 2:- Il divertimento.

Stud. 3:- Computer al posto del quaderno.

Stud. 4:- Puzzle.

Stud. 5:- Piscina.

Stud. 6:- Fantasia.

Stud. 7:- Giochi.

Prof. 1:- “Macchina del tempo” per studiare la storia in modo bello per tornare indietro.

Prof. 2:- I colori.

Stud. 8:- Messi (si riferisce al calciatore).

Stud. 9:- Robot che scrive al posto tuo.

Prof. 3:- Rispetto reciproco.

Stud.10:- Giocare a calcio.

Stud. 11:- Memoria.

Prof. 4:- Prato fiorito.

Prof. 5:- Veliero dei pirati.

Formatrice (chiude il cerchio):- Emozioni.

Figura 15 – Un momento esplicativo al termine del peace circle.



Ora facciamo un esperimento: ognuno di voi deve dire come si può usare questo gioco a scuola.

Prof. 4:- In geografia, numerare gli stati per l'aspetto mnemonico oppure ricordare un'informazione diversa di ogni stato.

Stud. 1:- Alle elementari facevamo il "gioco della ragnatela". La maestra dava un filo al primo bambino e poi, man mano che rispondevamo, lo passava all'altro bambino fino a creare una ragnatela.

Stud. 2:- In matematica. Con i ragazzi che hanno più bisogno come, ad esempio, il gioco della "valigia" per memorizzare le cose.

Stud. 3:- In analisi grammaticale con il lancio della pallina per rispondere.

Stud. 4:- Completare delle frasi: ognuno dice una parola e gli altri aggiungono, "La catena".

Prof.1:- Costruire una storia: "C'era una volta ... una principessa nel regno di ... e a turno si continua.

Formatrice:- Anche con cose banali si può stare sui contenuti.

Prof. 5:- Potrebbe essere una modalità per interrogare, ma non sempre è possibile. In alcune classi il gioco diventa un modo per creare disordine, ogni occasione è buona per fare battutine, prendere in giro i compagni e distrarsi dal lavoro.

Nella seconda parte dell'incontro la formatrice propone la divisione in gruppi corrispondenti alle classi rappresentate.

Ogni gruppo ha il compito di:

- scegliere un nome che lo identifichi spiegandone le motivazioni;
- utilizzare la scheda progettuale per elaborare un lavoro da realizzare in classe;
- individuare uno studente che lo rappresenti per spiegare il lavoro prodotto.

Al termine del lavoro gli studenti, rappresentanti di ogni gruppo, presentano i lavori. Lo studente del primo gruppo, "I simpaticoni", spiega la motivazione che li ha portati a scegliere il nome rappresentativo:- *[...] perché siamo giocherelloni e ci piace giocare e scherzare.*

Il ragazzo illustra la scheda progettuale che viene riportata di seguito.

GRUPPO “SIMPATICONI”

Docente di matematica e scienze – Docente di lettere, storia e geografia

studenti: 3 peer educator

1. Titolo de progetto:

“Giocando con l’acqua”

2. Descrizione del progetto:

1. Descrivere le attività alla classe;
2. fare delle domande ai compagni attraverso il gioco de “La valigia”;
3. far eseguire ai compagni alcuni esperimenti sull’acqua

3. Competenze/abilità su cui si vuole lavorare in aula con l’intervento degli studenti -tutor

1. Capire l’importanza dell’acqua nel pianeta;
2. saper utilizzare nel modo giusto le risorse d’acqua
3. saper evitare danni dovuti all’inquinamento

4. Risultati che gli studenti- tutor vogliono raggiungere

1. Educare il comportamento degli alunni nell’utilizzo dell’acqua;
2. migliorare il rapporto tra i compagni;
3. facilitare l’apprendimento di tutti i compagni

5. Ruolo degli insegnanti durante la lezione gestita dagli studenti

1. L’insegnante sta attenta
2. Gli alunni devono prendere appunti e, se necessario, chiedono spiegazioni

6. Tempo a disposizione dedicato all’attività

2 ore: 1 ora di scienze – 1 ora di geografia

7. Metodologie/ giochi da proporre

1. Esperimenti sull’acqua da eseguire in modo divertente
2. Gioco de “La valigia” con lo studio degli elementi geografici sull’acqua

Il secondo gruppo ha scelto la denominazione “101” riferendosi alle gag proposte dalla trasmissione radiofonica “Lo zoo di 105”. Lo studente che lo rappresenta

evidenzia come il titolo faccia riferimento al divertimento, parola-chiave che dovrebbe essere presente nella scuola.

Viene illustrata la scheda relativa all'idea progettuale da realizzare in classe.

Il ragazzo utilizza termini appropriati e congrui, presenta con grande disinvoltura, obiettivo, questo, di grande rilievo sia per nell'intervento formativo sia oltre questo limite in considerazione del fatto che sia uno studente DSA, fino a qualche tempo in difficoltà, dovute alle caratteristiche specifiche della dislessia (difficoltà mnemoniche, di riconoscimento dei caratteri soprattutto se scritti manualmente, di lettura) per lo svolgimento dei compiti assegnatigli.

GRUPPO "101"

Docente di lettere, storia e geografia

studenti: 4 peer educator

1. Titolo de progetto:

"Patata bollente in geografia"

2. Descrizione del progetto:

Un ragazzo ha la palla e la lancia a un compagno. Nel frattempo fa una domanda, quello che riceve la palla deve rispondere e, se risponde giusto, la rilancia e fa un'altra domanda, se non risponde o sbaglia, fa una penitenza.

3. Competenze/abilità su cui si vuole lavorare in aula con l'intervento degli studenti-tutor

Questo gioco serve per imparare la posizione delle regioni e i punti cardinali

4. Risultati che gli studenti- tutor vogliono raggiungere

Far divertire la classe

5. Ruolo degli insegnanti durante la lezione gestita dagli studenti

Osservatore

6. Tempo a disposizione dedicato all'attività

1 ora di geografia

7. Metodologie/giochi da proporre

22) Gioco con penitenze (pensate ed elaborate dai ragazzi)

23)

“Amicizia” è l'appellativo del terzo gruppo nel segno del legame che unisce professori e studenti.

L'alunno presenta la scheda-progetto che viene riportata di seguito.

La presentazione avviene con disinvoltura e in totale autonomia. Il tono della voce, inizialmente basso, acquisisce sicurezza e fermezza nell'evolversi della “lezione”-

GRUPPO “AMICIZIA”

Docente di matematica e scienze – Docente di lettere, storia e geografia

studenti: 4 peer educator

1. Titolo de progetto:

“Giro del mondo”

2. Descrizione del progetto:

Consiste nel far girare la trottola mentre un compagno inventa una filastrocca. Se un compagno non ha finito di dire una filastrocca e la trottola ha smesso di girare, viene eliminato

3. Competenze/ abilita su cui si vuole lavorare in aula con l'intervento degli studenti -tutor

Imparare a sviluppare la creatività utilizzando delle conoscenze in vari campi

4. Risultati che gli studenti- tutor vogliono raggiungere

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

Imparare in forma ludica

5. Ruolo degli insegnanti durante la lezione gestita dagli studenti

Osservatori-moderatori

6. Tempo a disposizione dedicato all'attività

1 ora

7. Metodologie/ giochi da proporre

Il gioco della trottola che coinvolge l'intero gruppo-classe

Dopo la presentazione delle schede-progetto la formatrice invita, in particolare i docenti, a fare delle considerazioni sul lavoro svolto durante l'incontro.

Prof. 1:- Il lavoro è servito per conoscere gli alunni. La studentessa [...] è più serena, meno timida. Lo studente [...] in classe è sempre chiacchierone, in gruppo è silenzioso e utile, dà suggerimenti opportuni.

Prof. 2:- Nel nostro gruppo abbiamo incontrato una difficoltà iniziale.

Formatrice:- Siamo meno creativi perché dobbiamo abituarci.

Prof. 3:- In prima non sono abituati a progettare.

3° INCONTRO 20 aprile mattina peer	
Life Skill di sfondo: creatività	
Obiettivi:	<ul style="list-style-type: none"> • preparare gli studenti al lavoro da svolgere in classe sulla base delle schede- progetto elaborate insieme ai docenti
	<ul style="list-style-type: none"> • esercitare il ruolo del <i>peer educator</i>
Attività	
Step 1	dividere i ragazzi nei tre gruppi di appartenenza. Ogni gruppo sarà supportato da una facilitatrice (formatrice, osservatrice, studente universitaria formata in una precedente esperienza di peer education all'università, tenuta dalla formatrice)
Metodologie	Metodologie attive: prova simulata

Le due ore previste, le ultime dell'orario scolastico, trascorrono molto velocemente.

Ognuno dei tre gruppi di studenti è seguito da una facilitatrice con il compito di guidarli e supportarli senza offrire soluzioni.

Il gruppo "Amicizia" lavora alla presentazione degli esperimenti scientifici alla classe

4° INCONTRO 20 aprile pomeriggio peer+docenti	
Life Skill di sfondo: creatività	
Obiettivi:	<ul style="list-style-type: none"> • studenti: simulare la lezione, preparata nell'incontro precedente, davanti a docenti tutor delle tre classi
	<ul style="list-style-type: none"> • docenti: osservare gli studenti durante la presentazione.
Attività	
Step 1	Gli studenti simulano il lavoro che faranno in classe con i compagni
Step 2	I docenti commentano il lavoro senza dare giudizi, ma eventuali suggerimenti
Metodologie	Metodologie attive: prova simulata

6.5. L'osservazione in classe

Tra aprile e maggio 2015 sono state effettuate le osservazioni nelle classi dei docenti e studenti formati.

I peer educator avevano l'incarico di realizzare con i loro compagni il progetto elaborato durante il percorso formativo insieme ai docenti di lettere e matematica. Gli insegnanti non potevano intervenire, dovevano far lavorare i ragazzi in autonomia affidando la gestione della classe.

L'osservatrice ha seguito lo svolgimento di tutte le fasi dell'attuazione annotando dati e impressioni sulla scheda predisposta ad hoc.

Anche ai docenti è stata fornita la stessa scheda chiedendo loro di registrare le loro osservazioni in modo da rilevare aspetti significativi e eventuali differenze rispetto alle lezioni "normali".

La prima classe è stata la 1[^]C in cui è stato realizzato il progetto

Titolo de progetto:

"Patata bollente in geografia"

Descrizione del progetto:

Un ragazzo ha la palla e la lancia a un compagno. Nel frattempo fa una domanda, quello che riceve la palla deve rispondere e, se risponde giusto, la rilancia e fa un'altra domanda, se non risponde o sbaglia, fa una penitenza.

Competenze/ abilita su cui si vuole lavorare in aula con l'intervento degli studenti -tutor

Questo gioco serve per imparare la posizione delle regioni e i punti cardinali

Risultati che gli studenti- tutor vogliono raggiungere

Far divertire la classe

Ruolo degli insegnanti durante la lezione gestita dagli studenti

Osservatori

Osservatrice

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Stud.1: iniziale imbarazzo. Presentazione dei giochi e degli obiettivi attraverso la LIM utilizza il link del gioco relativo ai capoluoghi d'Italia (chiede supporto al prof.);

sceglie i compagni per iniziare; il prof. interviene suggerendo di contare i secondi. Il primo compagno è disinibito, il secondo suscita qualche risata perché le regioni non si “bloccano”. Il maggior tempo impiegato fa meritare una penitenza (“fare la papera”). Tutti stanno al gioco con rispetto, condivisione e rispetto delle regole.

Stud.2: presenta il secondo gioco, si tratta di indovinare i capoluoghi di regione. Un compagno esegue la consegna sulla LIM a tempo; un compagno tiene il tempo. La seconda compagna esegue.

Nel frattempo entra il compagno disabile sulla sedia a rotelle, accompagnato dall'insegnante di sostegno e dall'assistente, si crea un attimo di confusione a cui la classe è “abituata”.

La seconda compagna che sta svolgendo il gioco, si arrende, sceglie la penitenza (fare il giro dell'aula facendo il verso della gallina) e la esegue senza imbarazzo, accettazione delle regole, i compagni si divertono senza prendere in giro.

Stud.3 (con l'aiuto di Stud.4, assente il giorno in cui è stata preparata la simulazione, Stud.3 le offre la possibilità di affiancarla senza problemi, non c'è protagonismo, anzi apertura e coinvolgimento): presenta il gioco che consiste nel conoscere le regioni, si fa in cerchio con una pallina, in 15 secondi bisogna scegliere il compagno che deve andare alla LIM per indovinare la regione e indicare dove si trova (punti cardinali). Elisabetta è disinibita, obiettiva, coinvolgente. Penitenza: Stud.4 sceglie la penitenza (dare uno schiaffo a chi vuoi tu). I compagni sono incuriositi. Il prof. incita il ritmo nel lancio della palla, il gruppo classe partecipa attivamente.

Punti di forza dell'esperienza in classe:

Dopo un iniziale imbarazzo i peer educator mostrano sicurezza e autonomia nella gestione della classe. I compagni ascoltano con attenzione ciò che viene proposto dai compagni; vengono coinvolti e questi rispondono con piacere e partecipazione.

Il clima è positivo, l'obiettivo di far divertire la classe è stato pienamente raggiunto.

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Si sono rilevati alcuni momenti di incertezza che hanno dato adito alla distrazione dei compagni.

Osservazione del docente di lettere

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Impressionante il silenzio e la serietà della classe.

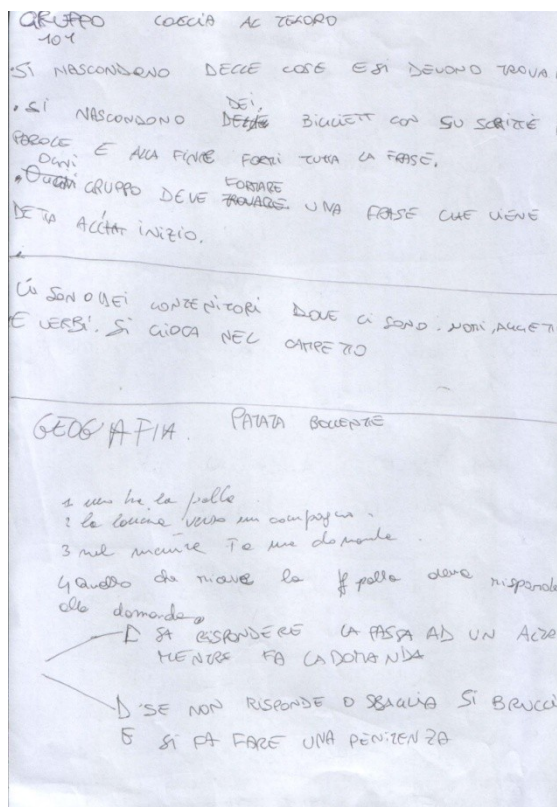
Punti di forza dell'esperienza in classe:

Coinvolgimento e rispetto tra pari.

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Penitenze nei giochi. Con alcune modifiche (gioco a squadre) potrebbe funzionare meglio.

Le penitenze elaborate dagli studenti



La seconda esperienza è stata realizzata nella 1[^]E

Osservatrice

Titolo progetto:

“Giro del mondo”

Obiettivi:

Attività svolte:

Metodologie utilizzate:

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Stud.1 (peer ed.) si presenta disinvolta e illustra con altrettanta disinvoltura le regole del gioco. Si deve far girare la trottola e recitare le filastrocche ben scandite prima che questa si fermi. Chi sbaglia fa una penitenza, perde chi ne fa tre.

Stud.2 (peer ed.) si rivolge ai compagni con tono direttivo, ribadisce le regole.

Tutti gli studenti sono coinvolti, attenti e curiosi. E’ presenta un’alunna con sostegno, viene inclusa nel gioco senza “differenze” o sottolineature da parte dei compagni.

La Stud.2 inizia il gioco, ma sbaglia a far girare la trottola.

Lo Stud. 3 (peer ed.) sceglie le penitenze: camminare in cerchio abbaiano.

Interviene una delle docenti presenti in aula per far mantenere il silenzio.

Un’altra alunna sbaglia, la trottola si ferma prima del tempo. La penitenza assegnata: saltare intorno al cerchio facendo il verso della rana. Due studenti peer ed. dimostrano come eseguire la penitenza.

Tutti i ragazzi si divertono.

La ragazza disabile recita bene la filastrocca (aiutandosi con il quaderno), scatta l’applauso spontaneo dei compagni.

La trottola continua a girare passando da uno studente a un altro.

Un altro studente pronuncia velocemente la filastrocca. Viene assegnata un’altra penitenza.

Il compagno vicino esegue correttamente il lavoro e così per gli altri successivi. Emozione di chi deve recitare, attenzione al proprio turno rispettando le regole di turnazione, senza accavallamenti.

Tutti sono disinibiti e stanno al gioco accettando in modo naturale le penitenze dai quattro peer ed.

Corporeità.

Una compagna si rivolge all'insegnante presente già intervenuta per dirle che alcuni compagni parlano troppo. La prof. è una presenza costante che suggerisce indicazioni. Un altro docente non viene "cercato" dagli studenti e non interviene "sul" gruppo.

Al termine del primo giro parte un applauso di compiacimento.

Inizia il secondo giro i compagni partecipano con attenzione. Discutono sulle modalità per recitare le filastrocche, alcuni sono troppo veloci e non si capiscono alcune parole.

Una peer tiene il conto delle penitenze dei compagni.

La docente di sostegno suggerisce all'alunna di cambiare filastrocca, incoraggiandola.

Al terzo giro i ragazzi hanno preso confidenza con la trottola, sono più bravi.

L'attenzione dei ragazzi sull'alunna disabile è costante, applaudono di nuovo alla riuscita della compagna.

Libertà di esprimersi, i ragazzi non si preoccupano della presenza di chi li osserva.

Una stud. peer richiama il silenzio.

Penitenza di una compagna: fare il giro dei compagni, stringere loro la mano dicendo "Piacere".

Una delle peer ed. viene eliminata.

Attesa trepidante per conoscere i nomi dei vincitori

Punti di forza dell'esperienza in classe:

Impegno nell'imparare a memoria le filastrocche, partecipazione di tutti.

Cura dei compagni verso la ragazza disabile. Incoraggiamento e inclusione della stessa nella classe.

I compagni accettano la posizione degli studenti "allenatori".

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Intervento degli adulti come interferenza, sminuisce il lavoro dei peer ed. e deresponsabilizza il gruppo classe dall'autogestione

Osservazione del docente di sostegno

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Gli studenti si divertono e mostrano interesse.

Tutti gli studenti sono coinvolti e partecipano tutti attivamente e con grande entusiasmo.

Punti di forza dell'esperienza in classe:

Gli alunni hanno mostrato di gestire in modo autonomo tutte le fasi dell'attività, collaborando fattivamente e responsabilmente.

Esperienza interessante.

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Non sono indicati.

Osservazione del docente di lettere

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Mentre i quattro studenti [peer educator] si consultano, i compagni li osservano con curiosità. Tre ragazzi ospiti non vogliono essere coinvolti nell'attività-gioco.

S. [peer educator] commenta in continuazione.

Molti intervengono per chiedere spiegazioni o per commentare. Parlano tutti insieme.

Sono tutti sorridenti. Si stanno divertendo.

Provano molto interesse per le penitenze.

Non si sono create dinamiche conflittuali.

Punti di forza dell'esperienza in classe:

L'abitudine a svolgere attività disposti in cerchio. Conoscenza degli elementi base del testo poetico, avere precedentemente inventato e/o memorizzato filastrocche.

La capacità di coinvolgere tutti.

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Gli spazi non adeguati.

Osservazione del docente di matematica

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Tutti gli studenti partecipano con entusiasmo e disponibilità

Punti di forza dell'esperienza in classe:

Favorire la socializzazione e il confronto con fra pari.

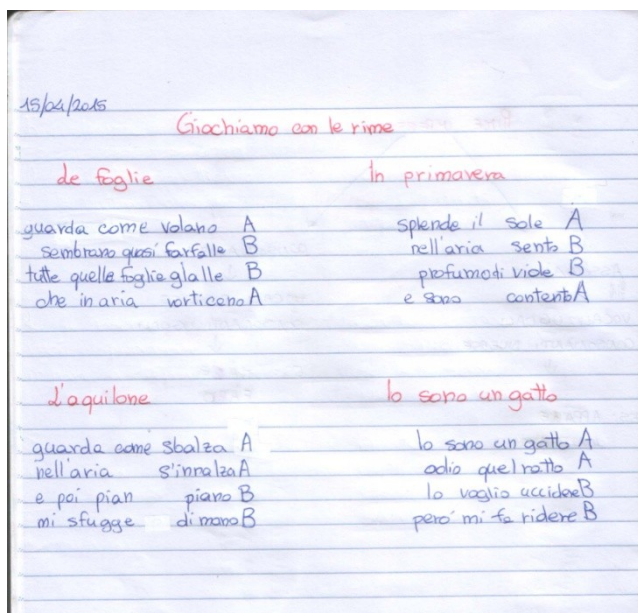
Favorire lo studio e la memorizzazione.

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

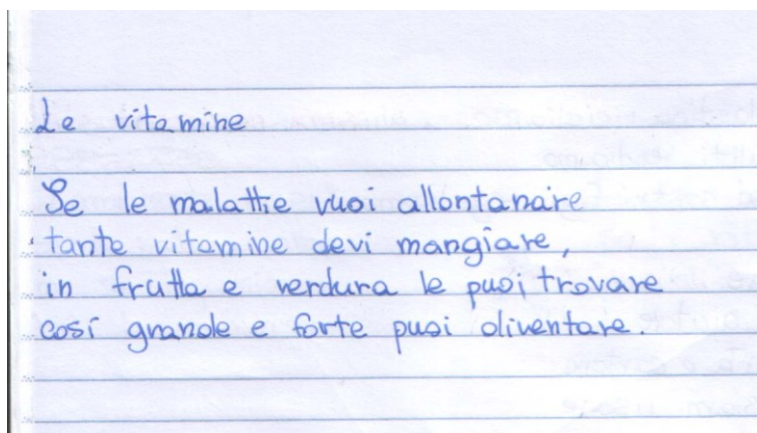
Le filastrocche si recitano troppo velocemente e non si comprendono le parole.

Il gioco andrebbe svolto all'aperto.

Studio delle rime



La poesia in rima elaborata da uno studente per la lezione



Infine, l'esperienza della 1[^]E

Osservatrice

Titolo progetto:

“Giocando con l'acqua”

Obiettivi:

1. Descrivere le attività alla classe;
2. fare delle domande ai compagni attraverso il gioco de “La valigia”;
3. far eseguire ai compagni alcuni esperimenti sull'acqua

Attività svolte:

1. Capire l'importanza dell'acqua nel pianeta;
2. saper utilizzare nel modo giusto le risorse d'acqua
3. saper evitare danni dovuti all'inquinamento

Metodologie utilizzate:

1. Esperimenti sull'acqua da eseguire in modo divertente
2. Gioco de “La valigia” con lo studio degli elementi geografici sull'acqua

Osservatrice

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

I peer educator spiegano ai compagni l'obiettivo della lezione. Loro spiegano mentre gli altri osservano e contribuiscono fornendo delle spiegazioni al termine di ogni esperimento.

Una p.e. inizia a presentare il lavoro di scienze (esperimenti) alla classe.

Vengono creati tre gruppi a estrazione. Lo stud. p.e. estrae i biglietti con i nominativi. Tutti sono disposti in cerchio mentre i peer sono in piedi di fronte ai compagni per mostrare gli esperimenti.

L'obiettivo è che ogni gruppo indovini la spiegazione dell'esperimento.

Mentre la p.e. spiega la docente suggerisce laddove c'è un'esitazione dell'alunna.

La p.e. spiega l'esperimento: in una bacinella d'acqua versa un uovo senza guscio, vi gioca fino a quando non si rompe. La ragazza chiede il perché prima l'uovo è rimasto intero e poi si sia rotto.

La classe si divide in gruppi per discutere dell'esperimento.

Gli "allenatori" decidono il tempo a disposizione dei gruppi, optano per cinque minuti.

I ragazzi sembrano interessati e collaborano per trovare la spiegazione.

Ogni gruppo, attraverso un rappresentante, esprime la propria ipotesi. Un gruppo prende più tempo del previsto. La compagna fornisce la spiegazione dell'esperimento.

Il p.e. segna alla lavagna il punto assegnato a chi ha indovinato.

La seconda p.e. esegue un altro esperimento. Prende una bottiglia di plastica da 1,5 l. e la svuota in tre secondi, perché?

Nessuno indovina la causa, ma tutti partecipano attivamente fornendo un proprio contributo

Il terzo p.e. presenta l'esperimento con il quale simula la lava di un vulcano in eruzione. Mostra ai compagni gli ingredienti (inchiostro colorato di rosso, acqua, olio, magnesia), spiega le proporzioni e esegue. Il liquido comincia a "bollire", fa il giro dei compagni per mostrare il prodotto. Lo studente è disinvolto, presenta con naturalezza ai compagni

Punti di forza dell'esperienza in classe:

Lavorare in gruppo

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Disturbo di sottofondo

A volte le regole non vengono accettate

Osservazione del docente di matematica

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Alunni interessati e curiosi verso l'attività proposta.

Gli allenatori hanno mostrato sicurezza nell'esecuzione dell'attività anche se qualche volta hanno mostrato impaccio.

Punti di forza dell'esperienza in classe:

L'attività didattica proposta è stata innovativa in quanto tutti gli alunni hanno svolto un ruolo attivo con successo.

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Non vengono indicati

Osservazione del docente di sostegno

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

Molto interessati e attenti durante l'esecuzione dell'esperimento.

Partecipano nella discussione all'interno dei gruppi.

Gli allenatori dimostrano sicurezza nell'esecuzione dell'esperimento.

Punti di forza dell'esperienza in classe:

Non vengono esplicitati

Punti di debolezza dell'esperienza in classe:

Non vengono esplicitati

CONCLUSIONI

A conclusione di questo percorso si rendono utili alcune considerazioni di fondo su due livelli di scenario seguendo l'ordine di impostazione di questo lavoro di ricerca.

Sul *livello istituzionale* stiamo attraversando un periodo transitorio ricco di eventi e nuove modalità operative per affrontare il fenomeno della dispersione scolastica.

Passando dai Libri Bianchi di Delors (1993) e Cresson (1995), che per primi individuavano l'istruzione come un settore sul quale puntare per la crescita culturale ed economica dei Paesi, in Italia sono stati effettuati due studi di rilievo commissionati dal Ministero nel 2000: *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, curata dall'Ispettorato Educazione Fisica e Sportiva e *Indagine sulla dispersione scolastica*, condotta da Benvenuto, Rescalli e Visalberghi.

Il primo si presenta come un lavoro finalizzato a individuare indicatori di insuccesso scolastico incrociando dati socio-demografici con esiti scolastici mentre il secondo propone delle riflessioni sulle sperimentazioni pilota che negli Anni Novanta sono state realizzate nelle diverse realtà delle scuole italiane.

L'ultima indagine conoscitiva, realizzata dal Ministero e conclusasi nell'ottobre 2014 a distanza di quattordici anni dalle precedenti in un contesto profondamente mutato sia dal punto di vista normativo sia da quello delle trasformazioni sociali, in sostanza, evidenzia e conferma quanto riscontrato *in letteratura* e *sul campo* durante l'elaborazione di questa ricerca:

- 1) la difficoltà di reperimento dei **dati** relativi al percorso scolastico delle/degli studenti a causa del mancato completamento delle anagrafi;
- 2) le criticità delle istituzioni scolastiche per l'attuazione di progetti ad ampio raggio a causa di un'**autonomia** non ancora "perfetta";
- 3) la scarsità delle **risorse umane e finanziarie** che non consentono di chiedere alle scuole un lavoro aldilà dell'ordinario;
- 4) l'assenza di una **memoria storica**, condivisa e fruibile, che consenta di accedere alla documentazione delle sperimentazioni già avviate e concluse nel corso degli anni evitando inutili dispersioni di risorse e di tempo.

Infine, in linea con le strategie individuate dal Ministero, è possibile avviare un reale cambiamento della scuola per contrastare e prevenire la dispersione scolastica, agendo *in primis* sulla professionalità dei docenti attraverso opportunità di formazione, intesa non come fine a se stessa per dovere contrattuale, ma insita nella dimensione del ruolo professionale proteso al continuo miglioramento per l'acquisizione e lo sviluppo di nuove competenze lavorative, che consentano loro di innovare il modo di *fare didattica* curando maggiormente gli aspetti psicopedagogici e relazionali, le tecniche di lavoro di gruppo e l'educazione alla cittadinanza.

In quest'ottica il potenziamento delle life skills attraverso la peer education potrebbe essere un'occasione di investimento a lungo termine nell'ambito scolastico creando le basi per gli obiettivi esplicitati dal Ministero.

Tuttavia, nonostante la peer education sia considerata un metodo adeguato per rispondere a una pluralità di problemi sociali, è purtroppo ancora relegata alla categoria delle progettazioni sperimentali.

Analisi condotte sulle sperimentazioni già realizzate hanno evidenziato che il filo conduttore che le accomuna è dato dalla metodologia, la peer education appunto, mentre molto diversi sono i contenuti e i contesti di applicazione (Boda, 2006).

La maggior parte delle esperienze realizzate ha riguardato scuole secondarie di secondo grado nell'ambito della promozione ed educazione alla salute.

In questo modo se da un lato è possibile rilevare un forte legame curricolare degli interventi di peer education con le attività disciplinari, dall'altro, si registra la difficoltà della condivisione del progetto da parte del gruppo docente.

L'obiettivo da perseguire ora è quello di sistematizzare tutti questi interventi e disseminare con più enfasi le buone pratiche.

Lo sviluppo delle competenze sociali è un obiettivo imprescindibile per formare e rafforzare l'efficacia individuale e collettiva per il raggiungimento del successo formativo da parte di ogni studente.

Le ragazze e i ragazzi verrebbero aiutati a sviluppare le proprie capacità relazionali, le competenze comunicative e organizzative, la creatività, l'ascolto attivo e la disponibilità al cambiamento, competenze queste necessarie all'individuo per affrontare con fiducia, creatività e competenze progettuali gli eventi che si presentano nel corso dell'esistenza.

Si tratta, quindi, di ricercare tecniche innovative ed efficaci ma soprattutto di aiutare ragazze e ragazzi a individuare il senso del loro esistere come individui e come collettività, affinché investano le loro risorse in un processo di crescita che li valorizzi e li renda parte attiva e coscienza critica dei processi formativi che li coinvolgono all'interno della scuola dell'autonomia.

Riferimenti bibliografici

ABRAMCZYK L.W. (1995), *I Gruppi Focali come strumento di ricerca e valutazione*, in T. Vecchiato, *La valutazione dei servizi sociali e sanitari*, (pp. 136-148) Padova, Fondazione Zancan.

ACOCELLA I. (2008), *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano.

ALBANESI C. (2004), *I focus group*, Carocci, Roma.

ALLULLI G.(2010), *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, pubblicazione on line.

AMERIO P. (2009), *L'action research tra psicologia sociale e politica* in Ricerche di Psicologia, numero speciale, III e IV, Franco Angeli, Milano, p. 23 – 50.

ANTONOVSKY A. (1987). *Unrevealing the mystery of health: How people manage stress and stay well*, San Francisco, Jossey Bass.

BANDURA A.(1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman and Company, New York, traduzione italiana, (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.

BANDURA A. (1993), *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and functioning*, in *Educational Psychologist*, 28(2), pp. 117-148.

BANDURA A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).

BANDURA A. (1977), *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, in "Psychological Review", 84, pp. 191-215.

BECKER G. S. (1964), *Human capital*, Columbia University Press, New York; trad. ital. di M. Staiano (a cura di), (2008), *Il capitale umano*, Laterza, Roma, p. 19.

BENVENUTO G., RESCALLI G., VISALBERGHI A. (2000), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.

M. BERTINI, P.BRAIBANTI, M.P. GAGLIARDI (2006) (a cura di), *Il modello "Skills for Life" 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*, Franco Angeli, Milano.

BESOZZI E., (1997) (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, NIS, Roma, p. 155.

BESOZZI E., RIBOLZI L. (1986), *Gli esiti sociali della marginalità scolastica*, in M. Ampola (a cura di), *Dalla marginalità all'emarginazione*, Vita e Pensiero, Milano.

- BLOOR M., FRANKLAND J., THOMAS M., ROBSON K., (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento edizione italiana.
- BOCCHI G., CERUTI M. (1985) (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- BODA G. (2006), *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano.
- BODA G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano.
- BODA G., MOSIELLO F. (2005), *Life skills: il pensiero critico*, Carocci, Roma.
- BODA G., SVENSON G. (2005), *Life skills e peer education nel contesto europeo ed italiano*, reperibile su http://www.formazione.it/convegno_2005/life_skills_e_peer_education_nel_contesto_europeo_.html
- BODA G., LANDI S. (2005), *Life skills: il problemsolving*, Carocci, Roma.
- BOYES-WATSON (2008), *Peacemaking Circles and Urban Youth: Bringing Justice Home. Living Justice Press, St. Paul, MN.*
- BOYES-WATSON, PRANIS (2015), *Building a restorative school community*, Living Justice Press, St. Paul, MN.
- BONINO S., CATTELINO E., (2000), *L'adolescenza tra opportunità e rischio. L'uso di sostanze psicoattive* in G. V. Caprara, A. Fonzi *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze, pp. 121-154.
- BOTVIN G.J., BAKER E., BOTVIN E.M., FILAZZOLA A.D., MILLMAN R.B. (1984), *Prevention of alcohol misuse through the development of personal and social competence: a pilot study*, Journal of Studies on Alcohol, 45, pp. 550-552.
- BOTVIN G.J., ENG A., WILLIAMS C. (1980), *Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training*, Preventive Medicine, 11, pp. 199-211.
- P. BRAIBANTI, A. M. BENAGLIO, M. G. SERVIDATI, (2008) (a cura di), *Percorsi di Life Skills Education nella formazione professionale. Una frontiera per la promozione della salute*, Franco Angeli, Milano.
- BRUNER J., (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- BUSSU A. (2011), *I Giovani e le competenze della vita. Un'indagine esplorativa nel contesto sardo sull'orientamento alle scelte*, in R. Rauty (a cura di), *Il sapere dei giovani*, Aracne, Roma. Pp.

- CAPLAN M., WEISSBERG R.P., GROBER J.S., JACOBY C. (1992), *Social competence promotion with inner city and suburban young adolescents: effects on social adjustment and alcohol use*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 56-63.
- CAPRARA G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Erickson, Trento.
- CAPRARA G.V., FONZI A. (2000), *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Giunti Editore, Firenze.
- CARDANO M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna, p.37.
- CARVER C. S., SCHEIER M. F. (2002), *Optimism*, in C. R. Snyder, S. J. Lopez (a cura di), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, New York, pp. 231-243.
- CATALDI S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, Franco Angeli, Milano.
- CICOGNANI E. (2002), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- COHEN E.G. (1984), *Talking and working together: Status, interaction and learning*, in P.PETERSON, L.C. WILKINSON & M. HALLINAN (Eds.), *Instructional groups in the classroom: Organization and process*, Orlando, FL: Academic, pp. 171-187.
- COLOMBO M., (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
- COMMISSIONE VII CULTURA, SCIENZA, ISTRUZIONE (2014), *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, Camera dei Deputati, resoconto stenografico audizione, 21 ottobre.
- COMMISSIONE VII ISTRUZIONE PUBBLICA, BENI CULTURALI, RICERCA SCIENTIFICA, SPETTACOLO E SPORT (1992), *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi alfabetismi nella società italiana*, 28 gennaio 1992, Tipografia del Senato, Roma.
- COMUNE DI SASSARI, Settore Politiche Sociali e Pari Opportunità, *Profilo di comunità Ambito sociale*, anno 2012.
- CORRAO S.(2000), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, p. 25.
- CRESSON E., (1995), *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, 590, novembre.
- CROCE M., GNEMMI A. (a cura di) (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano.

- CUMMINS, R. A., NISTICO, H. (2002), *Maintaining life satisfaction: The role of positive bias*, *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 37–69.
- D'ANGIÒ G., RECCO A., CINQUEGRANA B. (2006), *Orientamento e peer education*, in *Quale Psicologia*, n. 28, pp. 4-9.
- DE GREGORIO E., PATRIZI P.(2007), *Verso l'ideale dell'etica e della responsabilità collettiva. Riflessioni sulla cooperazione e il capitale sociale fra teoria e utopia*, in *Giornale di Psicologia*, Vol. 1. No. 1, Psicotecnica edizioni, Milano, pp. 9-19.
- DE LEO G., PATRIZI P. (2002), *Psicologia giuridica*, Il Mulino, Bologna.
- DE LUCA S., (2010), *Le tecniche di gruppo*, in A. De Lillo (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*, UTET Università, Novara, pp. 105-144.
- DE MAURO T.,(2000), *Dizionario della lingua italiana*, Paravia, Milano.
- DE SANTI A., GUARINO A. (2008), *Life skills*, in A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (a cura di), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Istituto Superiore di Sanità, Roma.
- A.DELLE FAVE (a cura di), (2007), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano, pp- 9-19.
- DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (2005), *The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications*, "European Psychologist", 10, pp. 264-274.
- DELORS J., (1993), *Crescita, competitività, occupazione*, Commissione Europea.
- DIENER E., SUH, E. M. (1999). *National differences in subjective wellbeing*, in D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation, New York (pp. 434–450).
- DIENER E. (2000), *Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal for a national index*, *American Psychologist*, 55, 34-43.
- DIENER E., LUCAS R. E., OISHI S. (2002), *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*, in C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, New York, (pp. 63–73).
- DOLL B., LYON M.A. (1998), *Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Health Services in Schools* in "School Psychology Review", 27, vol. 3, pp. 348-363.
- ERRECART M.T., WALBERG H.J., ROSS J.G., GOLD R.S., FIELDER J.F., KOLBE L.J. (1991), *Effectiveness of Teenage Health Teaching Modules*, *Journal of School Health*, 61.

EURYDICE AND CEDEFOP REPORT(2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels, p. 53.

EVANS J.ST.B.T. (2007), *Hypothetical Thinking. Dual Processes in Reasoning and Judgement*, Hove, Psychology Press.

FELCE D., PERRY J. (1995), *Quality of life: Its definition and measurement*, Research in Developmental Disabilities, 16, pp. 51-74.

FRANZESE C. (2009), *La peer education*, in Synergy, Vol. 5, No. 1, pp. 15-28.

GINEVRA M. C., CARRARO F., ZICARI S. (2013), *Psicologia positiva e i bambini dei nostri tempi*, International Conference “Life designing and career counseling: building hope and resilience”, June 20-21-22, 2013, Padova-Italy.

GLADIS, M.M., GOSCH, E.A., DISHUK, N.M., CRITS-CHRISTOPH, P. (1999). *Quality of life: Expanding the scope of clinical significance. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 67*, pp. 320–321.

GOBO G. (1998), *Il disegno della ricerca nelle indagini qualitative*, in A. MELUCCI (a cura di), Verso una sociologia riflessiva, Il Mulino, Bologna, pp. 79-104.

HANNERZ U., (1998), *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna.

HOPKINS B. (2007), *Restorative Approaches in UK Schools*, International Journal of Restorative Justice, Vol 3, n. 2, Mortimer, Berkshire (UK).

ISTAT e CNEL (2013), *BES 2013. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, ISTAT, Roma, p. 4.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T.(1987), *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

KAGAN S., (1994), *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning, CA: San Juan Capistrano trad. it. KAGAN S., (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.

KAHNEMAN, D., DIENER, E., & SCHWARZ, N. (Eds.), (1999), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation, New York.

KITZINGER, J. (1995), *Qualitative Research: Introducing Focus Groups*, in British Medical Journal, (pp. 299-302).

KRUEGER A. R., CASEY M.A. (2000), *Focus groups: a practical guide for applied research*, Sage publications, Londra, p. 5.

LENT R. W. (2004), *Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment*, in *Journal of Counseling Psychology*, 171 Vol. 51, No. 4, pp. 482-509.

LENT R. W., BROWN S. D. (2008), *Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work*, in *Journal of Career Assessment*, Vol. 16, No. 1, pp. 6-21.

LENT R. W., SINGLEY D., SHEU H-B., GAINOR K. A., BRENNER B. R., TREISTMAN D., ADES L. (2005), *Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being*, in *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 52, No. 3, pp. 429-442.

LIVERTA SEMPIO O. (1999), *Abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento*, in O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

LODI E. (2010), *L'abbandono scolastico*, in L. Gulimanoska, F. Cataldo, G. Costa (a cura di), *Il dado imperfetto. Fattori di rischio manifestazioni di disagio nel ciclo vitale*, edizioni Kappa, Roma, pp. 146-155.

MAGGIOLINI A. (1994), *Mal di scuola*, Unicopli, Milano.

MANCINI G. E GABRIELLI G. (1998), *TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Trento, Erickson.

MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004), *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento.

MARTULLO R. (2003), *Il contributo della Life Skills Education alla definizione di una nuova funzione educativa della scuola* in R. MARTULLO (a cura di), *Life Skills Education. Itinerari di promozione dello sviluppo personale e sociale degli studenti. Strategie di implementazione in due scuole della provincia di Caserta Istituto Comprensivo "N. Alunno" di Alife, Istituto Comprensivo "C. Lucilio" di Sessa Aurunca*, Edizioni Melagrana Onlus, Caserta, pp. 10-17.

MAXWELL J.A. (1996), *Qualitative Research Designs: An Interactive Approach*, Tague, Thousand Oaks.

MERTON già nel 1948 profezia che si auto avvera???

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, Roma.

MORGAGNI E., (1998), (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, p. 17 modificare senza citare lett.

MORIN E.(2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

MORIN E., (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, ediz. italiana Sperling & Kupfer Editori, Milano.

MORIN E., (1985) IN BOCHI CERUTI??? *O paradigma della compl??*

MORROW G., (1986), *Standardizing practise in the analysis of school drop-outs*, in: Natriello G., (a cura di), *School Drop-outs. Pattern and Policies*, Teachers College, New York.

NOTA L., SORESI S. (2003), *An assertiveness training program for indecisive students attending an Italian university. The Career Development Quarterly*, 51, pp. 322-334.

OLWEUS D. (1990), *A National campaign in Norway to reduce the prevalence of bullyng behavior*, Paper presented to the Society for Research on Adolescence Biennal Meeting, Atlanta, December 10-12.

OPRANDI N. (2000), *Focus group: breve compendio tecnico-pratico*, Emme&Erre, Padova.

PACIFICO M., COPPOLA L. (2010), *Nvivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, Franco Angeli, Milano.

PALETTA A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 20.

PARK N., PETERSON C., SELIGMAN M.E. P.(2004), *Strenghts of character and well-being*, in *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, No. 5, 2004, pp. 603-619.

PARSONS T., PLATT G.,(2006), *Studenti e processi di socializzazione nell'istruzione superiore* in M. Colombo (a cura di), *E come educazione: Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli, pp. 279-290.

PATRIZI P., LEPRI G.L. (2011), *Le prospettive della giustizia riparativa*, in P.PATRIZI, *Psicologia della devianza e della criminalità. Teorie e modelli di intervento*, Carocci, Roma.

PENTZ M.A. (1983), *Prevention of adolescent substance abuse through social skills development* in T.J. GLYNN et al. (eds.), *Preventing adolescent drug abuse: Intervention strategies*, NIDA Research Monograph n. 47, NIDA, Washington DC, pp. 195-235.

PERRY C.L., KELDER S.H.(1992), *Models of effective Prevention*, *Journal of Adolescent Health*, 13, pp. 355-363.

C. PETERSON, M. SELIGMAN (2004), *Character strengths and virtues. A classification and handbook*, New York.

PRANIS K. (2005), *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*, Good Books, Intercourse, PA.

RIBOLZI L. (1993), *Sociologia e processi formativi*, La Scuola, Brescia.

RICCI R. (2013), *La rilevazione standardizzata degli apprendimenti in Italia in Statistica & Società*, Società Italiana di Statistica, Anno 2, N. 1, pp.28-31.

RICHARDS L., MORSE J. M., (2009), *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*, Sage, Thousand Oaks, trad. it. F. Gatti e G. Graffigna (a cura di), *Fare ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano 2009).

ROBERTS M. C., BROWN K. J., JOHNSON R. J., REINKE, J. (2002), *Positive Psychology for Children. Development, prevention and promotion* in C. R. SNYDER, S. J. LOPEZ (EDS), *Handbook of Positive Psychology*, University Press, Oxford, pp. 663-675.

ROMEI P., (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., (1972), *Pigmalione in classe: aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli, Milano.

RUSPINI E., (2010), *Alla ricerca della qualità*, in A. De Lillo (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*, UTET Università, Novara, pp. 11-34.

RUTTER M. (1990), *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, in J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, Cambridge, New York.

RYAN R. M., DECI E. L. (2001), *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

RYAN R. M., DECI, E. L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, *American Psychologist*, 55, 68-78.

RYFF C. D., KEYES C. L. M. (1995), *The structure of psychological well-being revisited*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69,719-727.

SCHALOCK R. L., VERDUGO M. A., JENARO C., WANG M., WEHMEYER M., JIANCHENG X., LACHAPPELLE Y. (2005), *Cross-Cultural Study of Quality of Life Indicators*, in *American Journal On Mental Retardation*, Vol. 110, No. 4, pp. 298-311.

SCHEIER M. F., CARVER C. S., BRIDGES M. W. (1994), *Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of*

the Life Orientation Test, in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.67, No. 6, pp. 1063-1078.

SCHINKE S. P. (1984), *Preventing teenage pregnancy*, in M. HERSEN , R.M. EISLER, MILLER P.M. (eds.), *Progress in behavior modification*, New York, Academic Press, pp. 31-64.

SEBASTIANI, GUADAGNO S. V., GUERRIERI C. (2005), *Quali competenze?*, Scenario 22: 3. 20-26.

SELIGMAN M. E. P. (2005), *Imparare l'ottimismo : come cambiare la vita cambiando il pensiero*, Giunti, Firenze.

SELIGMAN M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI M., (2000), *Positive psychology: An introduction*, *American Psychologist*, 55, 5–14.

SESTITO P. (2014), *La scuola imperfetta: idee per spezzare un circolo vizioso*, Il Mulino, Bologna.

SHARAN Y., SHARAN S. (1992), *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*, Teachers College Press; Columbia University, New York, NY.

SIBILLA M. (2004), *L'impatto sociale della dispersione scolastica*, Aracne, Roma.

SLAVIN R.E. (1986), *Apprendimento Cooperativo. Una proposta di conciliazione fra prospettive evolutive e motivazionali*, in "Età Evolutiva", n. 24, pp. 54-61.

SNYDER, C., ILARDI, S., MICHAEL, S., CHEAVENS, J.(2000), *Hope theory: Updating a common process for psychological change* in C. R. SNYDER, R. E. INGRAM (EDS.), *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes and practices for the 21st century*, Wiley, New York, pp. 128–153.

SNYDER C. R., FELDMAN D.B., TAYLOR J.D., SCHROEDER L.L., ADAMS, V. (2000). *The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths*, *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262–295.

SNYDER C. R. (ED.), (2000), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*, Academic Press, San Diego, CA.

SNYDER C. R., SYMPSON S. C., YBASCO F. C., BORDERS T. F., BABYAK M. A., HIGGINS R. L. (1996), *Development and Validations of the State of Hope Scale*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, No. 2, pp. 321-335.

SNYDER C. R., IRVING L., ANDERSON J. R. (1991), *Hope and health: Measuring the will and the ways*, in Snyder C. R., Forsyth D. R. (a cura di), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, Elmsford, NY:Pergamon, pp.285-305.

SNYDER, C. R., HARRIS, C., ANDERSON J. R., HOLLERAN S. A., IRVING L. M., SIGMON S.T., YOSHINOBU L., GIBB J., LANGELLE C., HARNEY P. (1991), *The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 60(4), pp. 570-585.

SORESI S., NOTA L. (2001), *Qualità della vita*, in S. Soresi, L. Nota, (a cura di), *Abilità sociali e qualità della vita*, Institute for Training and Research (ITER), Firenze, pp. 53-83.

SOROKIN P. (1965), *La mobilità sociale*, Edizioni di Comunità, Milano.

SZCZEŚNIAK M., NDERI L. M. (2010), *Imparare a sperare. La prospettiva psicologica di Charles Richard Snyder*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 48/2, pp. 262-277.

TACADE (1990), *Skills for primary school child: promoting the protection of children*, Salford, U.K.

TALAMO A. (2003), *Cooperare a scuola. Osservare e gestire l'interazione sociale*, Carocci, Roma.

TOPPING K. (1988), *The peer tutoring handbook: Promoting Co-operative Learning*, Croom Helm Ltd., Beckenham, Kent, U.K., traduzione italiana *Tutoring. Insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento, 1997.

VERDUGO M. A., SCHALOCK R. L., KEITH K. D., STANCLIFFE R. J. (2005), *Quality of Life and Its Measurement: Important Principles and Guidelines*, in *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 49, No. 10, pp. 707-717.

WATERMAN A. S. (1993), *Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2003), *Skills for Health. Skills-based Health Education Including. Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*.

WHO/GPA (1994), *School Health Education to Prevent AIDS and STD: A Resource Package for Curriculum Planners*, World Health Organization/Global Programme on AIDS, Geneva.

WHO/MNH (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Programmes*, Geneva.

ZABIN L.S., HIRSH M.B., SMITH E.A., STREET R., HARDY J.B. (1986), *Evaluation of pregnancy prevention programme for urban teenagers*, Family Planning Perspectives, 18, pp. 119-126.

ZAMMUNER V. L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.

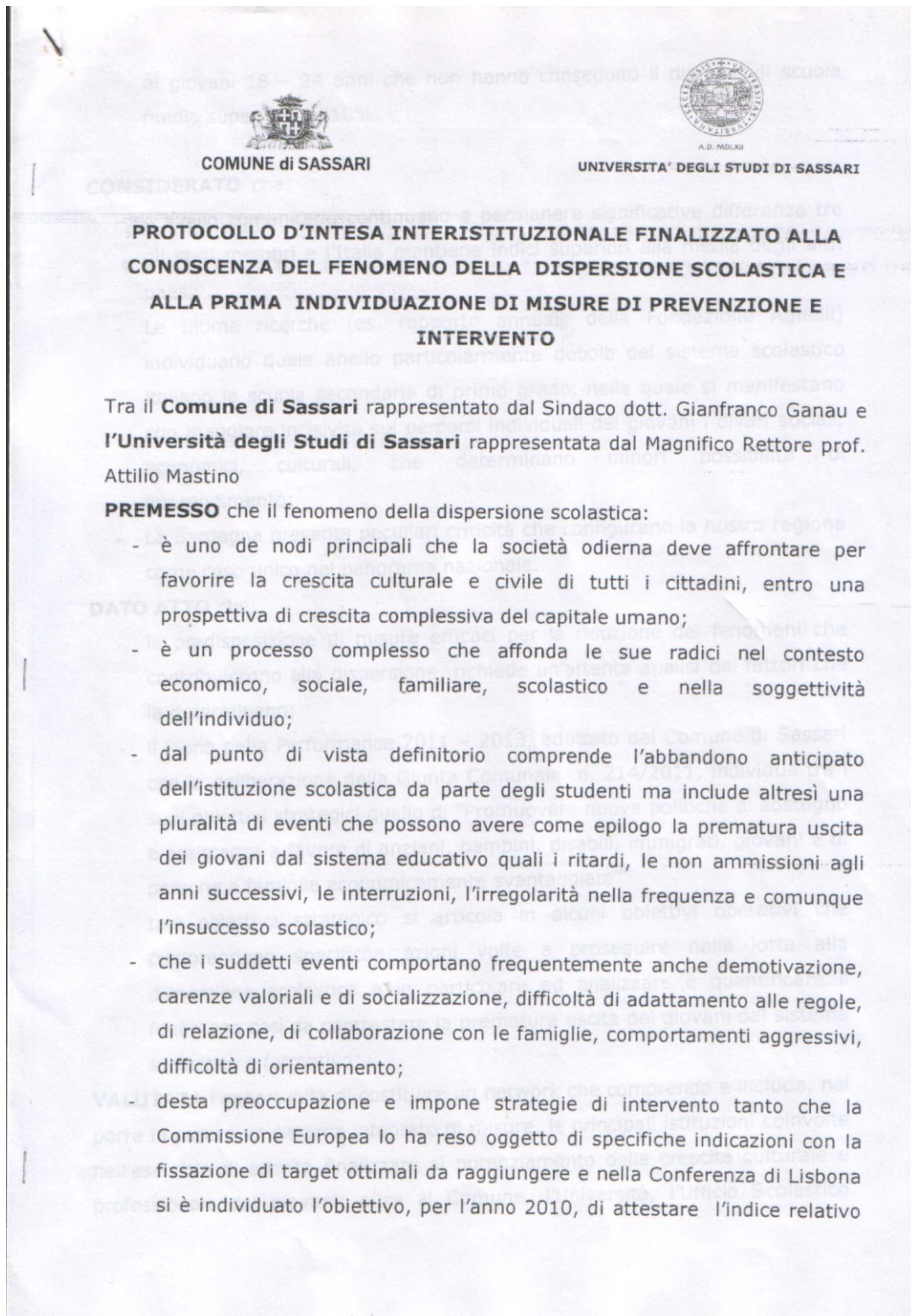
ZHER H. (1990), *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*, Herald Press, Scottsdale, Pennsylvania.

ZHER H. (2002), *The Little Book of Restorative Justice*, Good Books, Intercourse, PA.

ZUCCHERMAGLIO C. (2000), *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma.

ZURLA P., (a cura di), 2004, *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì - Cesena*, Franco Angeli, Milano.

APPENDICE A – PROTOCOLLO D'INTESA INTERISTITUZIONALE



Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

ai giovani 18 - 24 anni che non hanno conseguito il diploma di scuola media superiore al 10%.

CONSIDERATO che:

- A livello comunitario continuano a permanere significative differenze tra gli stati membri e l'Italia mantiene indici superiori alla media degli altri paesi;
- Le ultime ricerche (es. rapporto annuale della Fondazione Agnelli) individuano quale anello particolarmente debole del sistema scolastico italiano la scuola secondaria di primo grado, nella quale si manifestano con maggiore incisività sui percorsi individuali dei giovani i divari sociali, economici, culturali, che determinano minori possibilità di apprendimento;
- La Sardegna presenta peculiari criticità che configurano la nostra regione come caso unico nel panorama nazionale.

DATO ATTO che:

- la predisposizione di misure efficaci per la riduzione dei fenomeni che contribuiscono alla dispersione, richiede un'attenta analisi dei fattori che la determinano;
- il Piano della Performance 2011 - 2013, adottato dal Comune di Sassari con la deliberazione della Giunta Comunale n. 214/2011, individua tra i suoi obiettivi strategici quello di "Promuovere nuove politiche di sostegno e assistenza a favore di anziani, bambini, disabili, immigrati, giovani e di persone e famiglie economicamente svantaggiate"
- tale obiettivo strategico si articola in alcuni obiettivi operativi che comprendono specifiche azioni volte a proseguire nella lotta alla dispersione scolastica e in particolare ad analizzare e quantificare il fenomeno così da contrastare la prematura uscita dei giovani dal sistema scolastico e formativo;

VALUTATA l'opportunità di costituire un network che comprenda e includa, nel porre in essere un sistema integrato di misure, le principali istituzioni coinvolte nell'esercizio di attività finalizzate al potenziamento della crescita culturale e professionale dei giovani: oltre al Comune, l'Università, l'Ufficio Scolastico

Provinciale, la Provincia, altre istituzioni funzionali allo scopo, altri comuni del territorio, i dirigenti scolastici, gli enti di formazione, gli attori sociali ecc.;

RITENUTO necessario e urgente coinvolgere il mondo della ricerca, in particolare modo dell'Università, per studiare, monitorare e individuare azioni mirate ad affrontare il fenomeno;

CONSIDERATO che l'Università degli Studi di Sassari condivide gli obiettivi suesposti ed è interessata e disponibile a collaborare con il Comune di Sassari;

SI CONVIENE

Le premesse costituiscono parte integrante del presente accordo.

ART. 1 - FINALITA'

Finalità primaria del protocollo d'intesa è quella di porre in stretta correlazione la conoscenza quantitativa e qualitativa del fenomeno della dispersione e delle cause che lo generano per programmare interventi e attività in ambito scolastico ed extrascolastico finalizzati a combattere le cause della dispersione e ad arginarne gli effetti sul piano culturale e sociale, sul mercato del lavoro, sulle diverse forme di emarginazione e possibile devianza;

ART. 2 - SOGGETTI

In questa prima fase di osservazione, analisi e proposta aderiscono all'intesa il Comune di Sassari e l'Università degli studi di Sassari, con l'impegno reciproco ad estenderla agli altri soggetti citati in premessa una volta acquisiti i necessari supporti conoscitivi riferiti alla specifica realtà della città e del territorio (area provinciale); l'Università individua, quale soggetto attuatore di tutto quanto previsto dal presente Protocollo, il Dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell'Informazione, affidando la responsabilità scientifica alla prof.ssa Patrizia Patrizi;

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

ART. 3 - OGGETTO

La presente intesa prevede:

a) l'impegno dell'Università degli Studi di Sassari a:

- individuare le figure professionali da impegnare nel progetto;
- quantificare l'impatto della dispersione nel Comune di Sassari comparando i dati locali con quelli del resto del territorio provinciale, regionale e nazionale;
- individuare le variabili che contribuiscono all'esplicazione del fenomeno;
- elaborare uno schema interpretativo anche applicando specifici modelli econometrici utili ad indagare sui collegamenti tra le variabili esplicative e i tassi di dispersione scolastica;
- promuovere percorsi di riflessione-formazione a favore dei soggetti coinvolti nel network;
- indicare gli strumenti necessari per la sperimentazione di metodiche formative atte a rafforzare le competenze e le attitudini relazionali dei docenti che si interfacciano con gli alunni in dispersione;
- collaborare per promuovere strategie e iniziative di sperimentazione didattica, anche con il sostegno della Comunità Europea, e a svolgere azioni di monitoraggio relativamente al fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica in tempi successivi all'applicazione di tali sperimentazioni.

b) L'impegno del Comune di Sassari a titolo di contribuzione per le attività indicate nel punto a):

- ad assegnare due borse di studio dell'importo di euro 7.500 ciascuna, di durata non inferiore ai 12 mesi, a favore di laureati meritevoli, indicati dall'Università nelle discipline statistiche ed economiche;
- a contribuire con l'importo di euro 15.000 all'attivazione di una borsa di dottorato in Scienze della governance e sistemi complessi, come forma di collaborazione interistituzionale finalizzata allo sviluppo delle tematiche oggetto della convenzione.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzato in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

Contestualmente il Comune di Sassari, nell'ambito delle proprie attività istituzionali si impegna a:

- 1) implementare le relazioni con i dirigenti scolastici, già previste nel "Patto per la Scuola", sottoscritto nel 2008 e approvato con Delibera C.C n.86 del 30/10/2008, al fine di favorire la precoce segnalazione dei possibili casi di alunni a rischio di dispersione;
- 2) collaborare con l'Università per la raccolta dei dati locali, provinciali, regionali e nazionali, garantendo all'équipe di ricerca dell'Università l'accesso alle fonti dei dati, secondo le modalità ritenute più opportune;
- 3) concertare con l'Università la promozione delle strategie e iniziative indicate all'ultimo punto dell'impegno dell'Università di Sassari;
- 4) analizzare i casi pervenuti nell'ultimo biennio e a monitorarli in ordine alle azioni eventualmente già sviluppate;
- 5) potenziare le azioni già intraprese per contrastare la dispersione scolastica di bambine e bambini Rom quali il sostegno alle famiglie, il supporto ai minori nelle attività didattiche e il loro coinvolgimento in attività di socializzazione e animazione;
- 6) avviare la sperimentazione di un progetto di "didattica inclusiva" volto a far acquisire a ragazze e ragazzi una maggiore autostima, stimolando la loro curiosità verso esperienze culturali che favoriscano un approccio nuovo allo studio per il superamento delle difficoltà scolastiche iniziali.
- 7) rafforzare il progetto di sostegno scolastico finalizzato al conseguimento della licenza media inferiore a favore di giovani ultra sedicenni fuoriusciti dal circuito scolastico, già sperimentato positivamente nell'ultimo triennio nell'ambito delle attività educative del Centro PoliSS, in collaborazione con il Centro Territoriale Permanente (CTP);

ART. 4 - DURATA

La presente intesa avrà la durata di tre anni a partire dal giorno successivo alla sottoscrizione e scadrà in data 31/12/2014; l'attività di ricerca si concluderà entro il 31/12/2013.

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

ART. 5 - VERIFICA E RENDICONTAZIONE

Le parti concordano sulla necessità di predisporre momenti di verifica dei risultati ottenuti necessari anche al fine di valutare l'opportunità di apportare modifiche al progetto.

I risultati delle attività di ricerca dovranno essere formalmente presentati al Comune di Sassari.

ART. 6 - DISPOSIZIONI FINALI

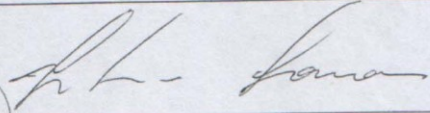
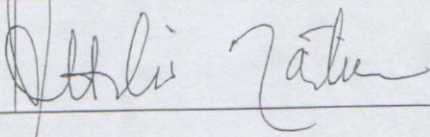
L'adesione all'intesa non comporta impegni diversi rispetto a quelli individuati al precedente art. 3. Nuovi e successivi impegni possono essere previsti solo attraverso integrazioni al presente accordo subordinatamente alla accettazione di tutte le parti firmatarie interessate

ART. 7 - RECESSO

Le parti potranno recedere dal presente accordo in caso di perduranti inosservanze e inadempimenti rispetto alle finalità e agli impegni sottoscritti.

Sassari, 17 aprile 2012

Letto, confermato e sottoscritto

Comune di Sassari	
Università degli studi di Sassari	

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

APPENDICE B - TRACCIA PER FOCUS GROUP CON I DOCENTI

- Presentazione moderatore e dell'osservatore, sintesi del progetto
- Compilazione liberatoria
- Compilazione scheda con dati socio-anagrafici

1. RAPPORTO SCUOLA-STUDENTI-FAMIGLIE

Presentazione dei partecipanti: nome, età, luogo residenza ...

- 1) Potreste raccontare brevemente le motivazioni che vi hanno spinto a scegliere questa professione?
Il vostro approccio alla professione è cambiato nel corso degli anni?
- 2) Quali cambiamenti avete riscontrato nei ragazzi?
Provate a raccontare qualche episodio o esempio che ricordate.
- 3) Provate a descrivere il rapporto tra studenti e docenti.
- 4) Quale relazione esiste tra famiglie e scuola?
- 24) Ci sono stati cambiamenti nel corso degli anni?
- 5) Secondo voi, cosa pensano e si aspettano i ragazzi e le ragazze dalla scuola?

2. IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

- 1) Qual è la vostra personale definizione di “dispersione scolastica”?
Nel corso della vostra esperienza lavorativa, quanto è frequente questo fenomeno? Avete notato dei cambiamenti del fenomeno negli ultimi anni?
- 2) Volete raccontare dei casi interessanti di “dispersione scolastica”?
Quali emozioni sono circolate? Come e se sono state risolte le situazioni? Quali strategie sono state adottate?
- 3) Quali sono le problematiche che riscontrate nella gestione della dispersione?

3. STRUMENTI DI PREVENZIONE E CONTRASTO

- 1) Quali strumenti di prevenzione e contrasto la scuola ha a sua disposizione?
- 2) Esistono o ci sono state, nella Vostra scuola, progettualità per il contrasto della dispersione scolastica? Che risultati sono stati raggiunti?
- 3) Quali sono le prassi adottate dalla scuola in caso di abbandono di uno/a studente?
- 4) Vengono messi in atto degli interventi per tentare di sostenere il ragazzo/a e la famiglia? E come reagiscono le famiglie?
- 5) Quali competenze e conoscenze dovrebbe avere un insegnante per poter gestire il fenomeno?

4. PROPOSTE

- 1) Quali strumenti di innovazione introdurreste nel contesto dove operate?
- 2) Quali risorse sarebbero necessarie?
- 3) C'è qualcosa di cui non abbiamo parlato in merito al fenomeno?

APPENDICE C - TRACCIA PER FOCUS GROUP CON I GENITORI

- Presentazione moderatore e dell'osservatore, sintesi del progetto
- Compilazione liberatoria
- Compilazione scheda con dati socio-anagrafici

1. IL RUOLO DELLA SCUOLA

Presentazione dei partecipanti: nome, età, professione, luogo residenza.

- 1) Secondo Voi, qual è il ruolo che la Scuola, come istituzione formativa, occupa nella nostra società? E' distante questo ruolo dalle vostre aspettative?
- 2) Secondo Voi, il ruolo della Scuola è cambiato?
- 3) Quali sono stati i cambiamenti principali e come hanno influito sulla situazione attuale?

2. RAPPRESENTAZIONE CHE I GENITORI HANNO DELLA SCUOLA

- 1) Come descrivereste questa scuola? Quali punti di forza e punti di debolezza indichereste?
- 2) Cosa pensate dell'offerta formativa della scuola?
- 3) Cosa pensate delle metodologie didattiche della scuola: lezioni, laboratori, progetti ...?
- 4) Cosa pensate del rapporto tra docenti e studenti? Pensate che da parte della scuola ci sia un'attenzione alla relazione tra le persone?
- 5) Secondo Voi, qual è il rapporto dei Vostri/e figli/e con i coetanei?
- 6) Secondo voi, quali compiti educativi spettano alla scuola, quali alla famiglia?

3. VISIONE DEL FUTURO

- 1) Secondo Voi, al giorno d'oggi un titolo di studio è ancora spendibile nella nostra società? Da che punto di vista?
- 2) In quali servizi questa scuola dovrebbe migliorare?
- 3) Quali proposte potreste avanzare in collaborazione con i docenti?
- 4) Quale è il ruolo della famiglia nell'apprendimento formativo dei vostri figli/e? Vi sentite coinvolti?
- 5) Quali sono le problematiche maggiori di questa scuola?
- 6) Di cosa non abbiamo discusso di importante rispetto agli obiettivi condivisi in questo focus group?

APPENDICE D - TRACCIA PER FOCUS GROUP CON GLI STUDENTI

1. IL RUOLO DELLA SCUOLA.

- 1) Presentazione dei partecipanti: nome, età, residenza, dove hanno frequentato la scuola primaria ...
- 2) Secondo voi, qual è il ruolo della scuola?

2. RAPPRESENTAZIONE CHE GLI STUDENTI HANNO DELLA SCUOLA

- 1) Come descrivereste questa scuola? Quali punti di forza e punti di debolezza indichereste?
- 2) Cosa pensate dell'offerta formativa della scuola?
- 3) Cosa pensate delle metodologie didattiche della scuola: lezioni, laboratori, progetti ...?
- 4) Cosa pensate del rapporto tra docenti e studenti? Pensate che da parte della scuola ci sia un'attenzione alla relazione tra le persone?
- 5) Qual è il rapporto con le/i vostre/i compagne/i?
- 6) Secondo voi, quali compiti educativi spettano alla scuola, quali alla famiglia?

3. VISIONE DEL FUTURO

- 1) Secondo Voi, al giorno d'oggi un titolo di studio è importante nella nostra società? Perché?
- 2) In quali servizi questa scuola dovrebbe migliorare?
- 3) Quali proposte potreste proporre alle/ai vostre/i docenti?
- 4) Quali sono le problematiche maggiori di questa scuola?
- 5) Volete aggiungere qualcosa di cui non abbiamo parlato?

4. PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO (SE OPPORTUNO RISPETTO ALLA DISCUSSIONE)

- 1) C'è qualcosa che vorreste migliorare nella vostra scuola?

APPENDICE E - TRACCIA INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA PER LA DIRIGENTE

1) RAPPORTO SCUOLA-STUDENTI-FAMIGLIE

- 1) Potrebbe raccontare le motivazioni che l'hanno spinto a scegliere questa professione? Il Suo approccio alla professione è cambiato nel corso degli anni?
- 2) Potrebbe descrivere la mission e la vision di questa scuola? Con quale modalità sono state definite?
- 3) Come descriverebbe la Sua scuola? Quali sono i punti di forza e di debolezza sotto i vari punti di vista? Es. Offerta formativa, strutture, relazioni, processi etc...
- 4) Ha riscontrato cambiamenti nelle nuove generazioni? Quali?
- 5) Potrebbe descrivere il rapporto tra studenti e docenti?
- 6) Quale relazione esiste tra famiglie e scuola?
- 7) Ci sono stati cambiamenti nel corso degli anni?
- 8) Secondo Lei, cosa pensano e si aspettano i ragazzi e le ragazze dalla scuola?

2) IL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

- 1) Qual è la Sua personale definizione di “dispersione scolastica”? Nel corso della Sua esperienza lavorativa, quanto è frequente questo fenomeno? Ha notato dei cambiamenti del fenomeno negli ultimi anni?
- 2) Potrebbe raccontare dei casi interessanti di “dispersione scolastica”? Quali emozioni sono circolate? Come e se sono state risolte le situazioni? Quali strategie sono state adottate?
- 3) Quali sono le problematiche che riscontra nella gestione della dispersione?

3) STRUMENTI DI PREVENZIONE E CONTRASTO

- 1) Quali strumenti di prevenzione e contrasto la scuola ha a sua disposizione?
- 2) Nella Sua scuola sono stati realizzati o sono ancora in corso progetti per il contrasto della dispersione scolastica? Che risultati sono stati raggiunti?
- 3) Quali sono le prassi adottate dalla scuola in caso di abbandono di uno/a studente?
- 4) Vengono messi in atto degli interventi per tentare di sostenere il ragazzo/a e la famiglia? E come reagiscono le famiglie?
- 5) Quali competenze e conoscenze dovrebbe avere un insegnante per poter gestire il fenomeno?

4) PROPOSTE

- 1) Quali strumenti di innovazione potrebbe e/o vorrebbe proporre nel contesto dove lavora?
- 2) Quali risorse sarebbero necessarie?
- 3) Vuole aggiungere qualcosa sul tema?

APPENDICE F – LIBERATORIA PER FOCUS GROUP E INTEVISTA

Il/la sottoscritto/a _____, in qualità di docente/genitore, autorizza ad audioregistrare, in data odierna, l'intervista/focus group nell'ambito del progetto di ricerca di dottorato della dott.ssa Gabriella Colucci.

Il/la sottoscritto/a prende atto dell'impegno della ricercatrice ad utilizzare i contenuti dell'intervista esclusivamente per scopo di ricerca.

Il/la Sottoscritto/a prende atto che la ricercatrice potrà procedere al trattamento dei suoi dati personali esclusivamente ai fini della ricerca, previa autorizzazione in calce.

Autorizzo **Non autorizzo**

Il/la sottoscritto/a dichiara inoltre di conoscere i diritti previsti dall'art. 7 del Dlgs. 196/2003 che potrà esercitare anche a mezzo posta elettronica, scrivendo all'indirizzo e-mail: gcolucci@uniss.it

In fede

Data _____

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

APPENDICE G – SCHEDA ANAGRAFICA DOCENTI PARTECIPANTI AL FOCUS GROUP

1. Cognome _____ Nome _____
2. Et  _____ indirizzo di posta elettronica _____
3. Nazionalit  _____
4. Comune di residenza _____
5. Titolo di studio _____
7. Disciplina insegnata _____
8. Altre abilitazioni per l’insegnamento _____
9. n° anni di ruolo nell’insegnamento _____
10. n° anni di pre-ruolo nell’insegnamento _____
11. n° anni di insegnamento nella scuola attuale _____
12. Corsi di formazione frequentati dall’a.s. 2010/2011¹ ad oggi:

a.s. ²	Denominazione corso	Durata(n°ore e/o n°giorni)	In presenza o on-line	Sede corso	Organizzato dalla scuola?	Gratuito o a pagamento?

1 Nel caso non siano stati frequentati corsi di formazione indicare “NON SONO STATI FREQUENTATI CORSI”;

2 E’ possibile aggiungere ulteriori righe nella tabella.

APPENDICE H – SCHEDA ANAGRAFICA GENITORI PARTECIPANTI AL FOCUS GROUP

1. Cognome _____ Nome _____

2. Et  _____

3. Nazionalit  _____

4. Comune di residenza _____

5. Titolo di studio _____

7. Professione _____

8. n  figli iscritti nella scuola _____ specificare in quali classi _____

9. Incarichi ricoperti all'interno della scuola _____

APPENDICE I - GRIGLIA DI OSSERVAZIONE FOCUS GROUP

scala atteggiamenti	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1. Sostiene, aiuta, incoraggia, mostra stima										
2. Riduce le tensioni, scherza, sorride										
3. Si mostra d'accordo, accetta, comprende										
4. Offre suggerimenti, dà idee, alternative d'azione										
5. Espone opinioni, esprime valutazioni										
6. Dà informazioni, ripete, chiarifica										
7. Chiede informazioni, chiarimenti, spiegazioni										
8. Chiede opinioni, valutazioni, impressioni										
9. Chiede suggerimenti, idee, direttive										
10. Si mostra in disaccordo, rifiuta										
11. Manifesta tensione, accresce la tensione										
12. Mostra antagonismo, tende ad affermare se stesso, a difendersi										

APPENDICE L – RICHIESTA AUTORIZZAZIONE PER FORMAZIONE PEER EDUCATOR

Gentili Genitori,

la scuola frequentata dalla/dal Vostra/o figlia/o ha aderito al progetto previsto dal *Protocollo d'intesa interistituzionale finalizzato alla conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica e alla prima individuazione di misure di prevenzione e di intervento*, siglato nel 2012 dal Magnifico Rettore dell'Università di Sassari (con la referenza del Dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell'Informazione) e dal Sindaco del Comune di Sassari.

In questa fase stiamo avviando la formazione di docenti e studenti, individuati nelle classi prime nel numero di quattro per classe. Le/gli studenti parteciperanno a 3/5 incontri di formazione in orario curriculare ed extracurricolare le cui date saranno definite con la scuola nei prossimi giorni. Una volta formate/i da esperti di orientamento dell'Università di Sassari, le/gli studenti saranno in grado di supportare insieme alle/ai docenti le/i compagne/i con l'obiettivo di creare/migliorare il clima vissuto a scuola e contribuire al successo formativo di tutte/i.

Durante gli incontri è prevista l'audio-videoregistrazione al fine di raccogliere, con maggiore precisione, i passaggi della formazione e gli effetti che ne scaturiranno. I dati raccolti saranno usati esclusivamente per il progetto, in forma anonima e aggregata.

A pie' pagina, troverete il modulo, da restituire compilato, per autorizzare la partecipazione delle/dei Vostre/i figli/e, passaggio necessario per la realizzazione del progetto.

Considerata la valenza formativa dell'iniziativa, conto sulla Vostra disponibilità

La Responsabile scientifica del progetto

f.to Prof.ssa Patrizia Patrizi

La/il sottoscritta/o _____ genitore dell'alunna/o

_____ Iscritta/o alla classe/sezione _____ plesso

AUTORIZZA

la/il propria/o figlia/o a partecipare alla formazione destinata alle/agli alunne/i delle classi prime della scuola secondaria di I grado. Autorizza, inoltre, l'audio-videoregistrazione della conversazione, che verrà trattata in forma anonima.

In fede

Data, _____

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

APPENDICE M – GRIGLIA DI OSSERVAZIONE FORMAZIONE PEER EDUCATOR

Data _____
Classe/i _____
Osservatore _____

Attività svolte:

Finalità/obiettivi:

Metodologie utilizzate:

Reazione delle/degli studenti:

**APPENDICE N - SCHEDA DI OSSERVAZIONE DELLE ESPERIENZE
REALIZZATE IN CLASSE**

Data _____
Scuola _____
Classe/i _____
Osservatore/trice _____
Studenti assenti: _____

Titolo progetto:

Obiettivi:

Attività svolte:

Metodologie utilizzate:

Reazione delle/degli studenti (peer educator e altri studenti):

APPENDICE O - QUESTIONARIO STUDENTI – DATI DI CONTESTO



A.D. MDLXII

Scuola _____ Classe _____

Nome _____ Cognome _____

Sesso M F Età _____ Nazionalità _____

Dove sei nato/a? _____

Se sei nato/a all'estero a che età sei venuto/a in Italia _____

Quanti fratelli hai? _____ Quante sorelle hai? _____



	Luogo di nascita	Lavoro	Titolo di studio
Madre			Nessun titolo <input type="checkbox"/>
			Licenza elementare <input type="checkbox"/>
			Licenza media <input type="checkbox"/>
			Qualifica di scuola professionale <input type="checkbox"/>
			Diploma di scuola superiore <input type="checkbox"/>
			Laurea triennale <input type="checkbox"/>
			Laurea <input type="checkbox"/>
			Post laurea <input type="checkbox"/>
Padre			Nessun titolo <input type="checkbox"/>
			Licenza elementare <input type="checkbox"/>
			Licenza media <input type="checkbox"/>
			Qualifica di scuola professionale <input type="checkbox"/>
			Diploma di scuola superiore <input type="checkbox"/>
			Laurea triennale <input type="checkbox"/>
			Laurea <input type="checkbox"/>
			Post laurea <input type="checkbox"/>

Gabriella Colucci

*Dalla dispersione scolastica alla promozione del benessere nella scuola:
primo monitoraggio di un intervento di formazione tra pari*

Tesi di dottorato in Scienze sociali indirizzo in Scienze della governance e dei sistemi complessi - XXVIII ciclo
Università degli studi di Sassari

➤ **Come raggiungi la tua scuola?**

Da solo a piedi Da solo con i mezzi pubblici Scuolabus

Altro (specificare) _____

➤ **Nel corso dei tuoi studi hai dovuto ripetere qualche anno?**

No, mai Sì, quante volte? _____

➤ **Nel corso dei tuoi studi, hai interrotto per almeno 1 anno la frequenza scolastica?**

No, mai Sì, quante volte? _____

➤ **Hai mai perso almeno 1 anno per bocciatura?**

No Sì

➤ **Quali sono secondo te i motivi che hanno causato la tua bocciatura?**

(specificare) _____

➤ **Quali strumenti di supporto alla didattica hai a casa?**

Pc da tavolo Pc portatile Tablet Collegamento a internet

Una scrivania tua per studiare Altro (specificare) _____

➤ **Quanti libri ci sono a casa tua (esclusi quelli scolastici)?**

Nessuno Da 11 a 25 Da 26 a 100 Da 101 a 200 Più di 200

➤ **Da chi ricevi supporto nei tuoi studi?**

Nessuno Madre Padre Fratello Sorella Altri familiari

Amici/amiche Ripetizioni private Doposcuola Altro _____

➤ **Partecipi ad attività pomeridiane all'interno della scuola?**

No Sì

➤ **Se sì, quali?**

Sportive Didattiche Ludiche Artistiche/espressive/musicali

➤ **Con chi vivi?**

Entrambi i genitori Madre Padre Altri familiari Un genitore e il

compagno/a In una struttura residenziale (per es. casa famiglia) Altro _____