

## **Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado**

**Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini<sup>1</sup>**

Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione  
– Università di Perugia

### **Abstract**

Vengono qui presentati i risultati della seconda annualità del progetto di prevenzione della dispersione scolastica denominato NoOut2 relativi alla scuola secondaria di primo grado. Il progetto ha implementato un percorso di didattica attiva centrata sull'utilizzo di compiti autentici e sulla lettura ad alta voce integrata a percorsi di orientamento narrativo. L'ipotesi da cui muove la ricerca è che attraverso un apprendimento attivo e partecipativo si possano stimolare motivazione e senso di autoefficacia, sviluppare competenze, abilità e strategie di studio e, di conseguenza, promuovere il successo formativo. I risultati, valutati tramite il test AMOS 8-15, mostrano un aumento significativo della dimensione metacognitiva strategica connessa allo studio, suggerendo che questo tipo di approccio potrebbe portare a un maggiore successo formativo, diminuendo così il rischio di fallimento e di abbandono.

The article shows the results of the NoOut2 project for the prevention of the early school leaving, relating to the lower secondary school. This project implemented an active didactics path focused on both the authentic tasks and the reading aloud in combination with narrative guidance. The hypothesis that motivates the action research is that through an active and participative learning it is possible to stimulate motivation and sense of self-efficacy, to develop competencies, skills and study strategies thus promoting the educational success. The results, assessed through the AMOS 8-15 test, show a significant increase in the strategic metacognitive dimension connected to the study, suggesting that this type of approach could lead to a greater educational success, thus reducing the risk of school failure and drop-out.

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*



**Parole chiave:** dispersione scolastica, compiti autentici, didattica attiva, orientamento narrativo, AMOS 8-15.

**Keywords:** early school leaving, authentic tasks, active didactics, narrative guidance, AMOS 8-15.

## 1. Introduzione

L'insuccesso formativo è una delle cause principali dell'abbandono scolastico, congiuntamente ad altri fattori legati alle condizioni socio-culturali ed economiche delle famiglie degli studenti, che possono aggravare il quadro (Sabates, Akyeampong, Westbrook, & Hunt, 2010). Le conseguenze di un elevato tasso di dropout possono essere tragiche in termini di costi individuali, sociali, familiari e comunitari (Save the Children, 2017). In particolare, i giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione incontrano maggiori difficoltà nel mercato del lavoro. Nell'ambito dei Paesi OECD, nel 2016, il tasso di disoccupazione per i giovani tra i 25 e i 34 anni che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore è circa del 17%, rispetto al 9% di chi, invece, ha completato un percorso di istruzione secondaria di secondo livello (OECD, 2017).

In ambito europeo l'indicatore utilizzato per la quantificazione del fenomeno della dispersione scolastica è quello degli *early leaving from education and training* (ELET): giovani tra i 18 e i 24 anni privi di titolo o qualifica superiore alla scuola secondaria di I grado e non più in formazione. L'Italia attualmente si colloca agli ultimi posti tra i 28 Paesi dell'Unione Europea, con una percentuale di ELET pari al 13,8%, contro una media EU-28 di 10,7% (Eurostat, 2017). Nonostante la percentuale di ELET stia complessivamente diminuendo (nel 2011 la media EU-28 era del 13,4% e quella italiana del 17,8%, mentre nel 2007 erano rispettivamente del 14,9% e del 19,5%), il nostro Paese si colloca ancora al di sotto dell'obiettivo fissato dalla Strategia Europa 2020 che pone al 10% la quota di ELET. Un numero relativamente elevato di giovani tra i 18 e i 24 anni continua ad

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*



essere privo di titolo di istruzione successivo a quella che veniva chiamata “licenza media”.

È opportuno sottolineare che l’indicatore degli ELET fornisce una misura del fenomeno della dispersione scolastica riferita al passato e non alla situazione attuale, dunque registra l’esito di un percorso quando ormai è troppo tardi, impedendo, di fatto, un intervento preventivo o comunque di contrasto al fenomeno. A peggiorare il quadro si aggiunge la difficoltà di identificare il numero reale di “dispersi”. In Italia le statistiche disponibili a livello nazionale spesso fanno riferimento al solo abbandono formale (richiesta formale di “rinuncia” sottoscritta da entrambi i genitori). Così nell’ultimo focus sulla dispersione scolastica (Miur, 2017) si registrano soltanto gli abbandoni, formali sebbene si utilizzi il termine “dispersione” invece di “abbandono”, sottostimando così il fenomeno<sup>2</sup>.

La dispersione scolastica è, infatti, un costrutto più complesso che, in senso stretto, comprende gli studenti che hanno formalmente abbandonato la scuola, quelli che non sono stati ammessi all’anno scolastico successivo e coloro che, pur regolarmente iscritti, non frequentano le lezioni. In senso più ampio, la dispersione include anche il mancato conseguimento degli apprendimenti e quindi la “dispersione” delle intelligenze. Attenendosi alla definizione più stretta, è possibile provare ad elaborare una stima della dispersione scolastica che includa anche i rallentamenti nel percorso di istruzione. Secondo questo approccio, che tiene conto della differenza tra il numero di iscritti all’inizio di un ciclo scolastico e il numero di studenti che giunge regolarmente al suo termine, nel solo quinquennio della secondaria di secondo grado statale del nostro sistema di istruzione, quasi uno studente su tre viene rallentato o fermato dal fenomeno della dispersione scolastica (Batini & Bartolucci, 2016). Questo dato è abbastanza in linea con quanto rilevato nell’ultimo rapporto *Education at Glance* (OECD, 2017) che registra come – considerando i Paesi dell’OECD e i Paesi partner, con dati disponibili provenienti da studi sulle coorti reali – il tasso di dispersione sia molto alto: circa il 25% degli studenti iscritti al ciclo secondario superiore d’istruzione non ha conseguito il diploma due anni dopo la scadenza del regolare corso di studio e quattro su cinque degli stessi studenti non sono più iscritti.

Indubbiamente la dispersione scolastica può essere assunta come un

indicatore di disuguaglianza formativa e mancanza di equità (Benvenuto, 2016) e, più in generale, di una mancanza di qualità del sistema scolastico in termini di inclusione e successo formativo (Pandolfi, 2017). Per abbassare i livelli di dispersione, occorre intervenire efficacemente su questi stessi piani. D'altro lato, l'inefficacia di politiche e strategie di intervento è spesso dovuta ad un investimento di risorse centrato più sulle azioni di contrasto e di recupero piuttosto che sulla prevenzione (Colombo, 2015). Un'azione efficace di prevenzione della dispersione richiede interventi su più livelli e, se per un lungo periodo ci si è quasi "arresi" a una sorta di predestinazione sociale della dispersione, negli ultimi anni, anche sulla scorta di esperienze di altri paesi (Lemov, 2018), si è di nuovo posta attenzione alla centralità del ruolo dei docenti e delle didattiche o meglio delle modalità di insegnamento-apprendimento.

## **2. Come promuovere il successo formativo attraverso l'apprendimento attivo: i compiti autentici**

In letteratura la dispersione viene collegata a quattro "classi" di fattori principali: individuali, scolastici, familiari e socioeconomici. Se su alcuni di questi è difficile intervenire poiché di natura strutturale (ad esempio, lo status socioeconomico), su altri, come la capacità di autoregolazione nell'apprendimento, il benessere nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni con i pari e con gli insegnanti, è invece possibile agire grazie a interventi efficaci da parte di docenti ed educatori (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017). Gli interventi messi in atto dal progetto NoOut2, agiscono direttamente sui fattori individuali e scolastici e si fondano sul principio che una didattica attiva, incentrata sull'attivazione e sulla piena partecipazione dello studente, possa migliorare gli apprendimenti e dunque il successo formativo, abbassando la probabilità di dispersione.

Dalla letteratura emerge, infatti, come l'alta percezione di autoefficacia, maggiori livelli di autostima e di fiducia nelle proprie abilità aumentino la motivazione allo studio e diminuiscano la probabilità di abbandono (Batini, 2014; Fan & Wolters, 2014; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, & Koestner, 2015). D'altro lato, fattori quali rifiuto e resistenza alla scuola, disimpegno, percezione di inadeguatezza e insuccesso formativo correlano

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*

positivamente con la dispersione scolastica (Dalton, Gennie, & Ingels, 2009). È anche noto che la dispersione è spesso determinata dai fallimenti e dalla ripetizione degli anni scolastici (Alivernini & Lucidi, 2011), che la bocciatura determina effetti negativi sul rendimento (Hattie, 2009) e che anche sperimentare un insuccesso selettivo (relativo a una sola disciplina) ha ricadute sulla dispersione scolastica (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2012). La fiducia degli studenti nei propri livelli intellettivi e nelle proprie capacità, così come il possesso di buone strategie di autoapprendimento sono invece risultati essere dei buoni predittori del rendimento scolastico (Henderson & Dweck, 1990; Yusuf, 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Barbero, Vignola, & Duca, 2016); inoltre, sperimentare il successo formativo permette, a sua volta, di consolidare le abilità di base e trasversali (Batini, 2016).

Se è possibile promuovere il successo formativo attraverso un apprendimento attivo e partecipativo che stimoli la motivazione, il senso di autoefficacia e la fiducia nelle proprie capacità – e che nello stesso tempo sviluppi competenze, abilità e strategie di studio – una didattica per compiti autentici può costituire una delle metodologie più adeguate a raggiungere questi risultati.

Un «compito autentico» può essere definito come un problema complesso e aperto che viene presentato allo studente come mezzo per promuovere e imparare a usare conoscenze, abilità e capacità personali e per dimostrare la competenza acquisita (Glatthorn, 1999). Secondo Wiggins (1998) caratterizzano i compiti autentici:

- la richiesta di un prodotto di qualità e/o di una prestazione;
- l'essere conosciuti in anticipo, insieme ai criteri e agli standard di valutazione;
- la connessione al mondo reale, ovvero l'autenticità della sfida;
- il carattere sfidante che richiede al soggetto di utilizzare le proprie conoscenze e abilità in modo innovativo;
- l'implicare compiti complessi;
- l'essere iterativi, ovvero consentire di ripetere nel tempo compiti essenziali per sviluppare le competenze;
- l'offrire un'evidenza diretta della competenza posseduta;
- il permettere un feedback utilizzabile.

I compiti autentici consistono dunque in «attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo» (Tessaro, 2014, p. 82). Il compito autentico mette lo studente nella possibilità di mobilitare le proprie risorse in termini di conoscenze, abilità e competenze, nonché la propria creatività. Tra le caratteristiche delle attività e dei compiti autentici (Reeves, Herrington, & Oliver, 2002) troviamo, infatti, *l'apertura a multiple interpretazioni* e *l'individuazione di più soluzioni alternative*: gli studenti non devono applicare procedure già note ma individuare strategie personali per raggiungere la soluzione, a sua volta scelta tra una vasta gamma di possibilità. Attraverso i compiti autentici si mira, inoltre, a sviluppare competenze mediante attività che abbiano un collegamento col mondo reale e con gli interessi dei singoli studenti, stimolando così la motivazione ad apprendere e le aspettative di riuscita degli studenti. Nello studio di meta-analisi condotto da Hattie (2009) sui fattori che influenzano l'apprendimento, l'autovalutazione e le aspettative degli studenti emergono come i fattori col maggiore effetto. Questi due aspetti non riescono ad essere adeguatamente stimolati attraverso una didattica tradizionale, in cui il ruolo attivo degli allievi è molto limitato. Caratteristica della didattica tradizionale è piuttosto l'essere incentrata sulla lezione frontale dell'insegnante, ciò favorisce esclusivamente un apprendimento superficiale e limita il dialogo fra gli studenti sul proprio apprendimento (Duschl & Osborne, 2002; Mercer & Littleton, 2007; Alexander, 2008). Al contrario, una didattica attiva – centrata sul discorso “dialogico” (Bakhtin, 1981) che mira, tra le altre cose, a promuovere la comunicazione *con* e *fra* gli studenti e la co-costruzione di significati – influisce profondamente sull'apprendimento (Alexander, 2008). In questo senso i compiti autentici forniscono agli studenti l'importante opportunità di collaborare e di riflettere insieme sui risultati raggiunti. Altra caratteristica di questa tipologia di compiti è la stretta integrazione con la valutazione: essa fa parte del compito, è resa esplicita nei suoi obiettivi e nei criteri, possibilmente condivisa con gli studenti, assumendo così una valenza autenticamente formativa.

In sintesi, l'uso dei compiti autentici promuove la motivazione, le discussioni e il confronto tra gli studenti, la produzione costante di feedback, la relazione insegnante-studenti, una pratica distribuita nel tempo, l'uso di strategie metacognitive, la creatività, il problem solving, l'apprendimento cooperativo e/o in piccolo gruppo e l'autovalutazione; tutti fattori ad «alto impatto» sull'apprendimento (Hattie, 2009; 2012). Per promuovere negli studenti la capacità di apprendere ad apprendere è dunque necessario creare contesti di insegnamento-apprendimento in cui sono gli allievi stessi gli attori protagonisti, mentre gli insegnanti ricoprono il ruolo di «attivatori» e «valutatori»: dovrebbero provocare un cambiamento e prestare attenzione all'efficacia e agli effetti dell'attivazione, divenendo così agenti consapevoli di cambiamento e registi dell'apprendimento (Hattie & Clinton, 2011; Hattie, 2012).

### **3. Attivare mediante la lettura: gli effetti dell'orientamento narrativo e della lettura ad alta voce**

Il percorso proposto affianca a una didattica per compiti autentici attività di lettura ad alta voce e di orientamento narrativo.

Sono ormai numerose le evidenze scientifiche che testimoniano i benefici della lettura ad alta voce, sin dai primissimi anni di vita, su diversi aspetti, tra cui: *sviluppo ed empowerment cognitivo* (Sénéchal, 1997; Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Lane & Wright, 2007; Speer, Reynolds, Swallow, & Zacks, 2009; Horowitz-Kraus, Vannest, & Holland, 2013; Hutton et al., 2015; Batini, Toti, & Bartolucci, 2016; Batini & Bartolucci, 2018); *creazione di legami e condivisione emotiva tra chi legge e chi ascolta* (Ronfani et al., 2006; Aram & Aviram 2009; Cambi, 2012; Catarsi, 2012); *sviluppo dell'empatia* (Coplan, 2004; Mar & Oatley, 2008; Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018) e della *comprensione e regolazione emozionale* (Aram & Shapira, 2012); facilitazione nell'*acquisizione di un proprio vocabolario* e nell'*apprendimento delle tecniche di lettura* (Sénéchal & LeFevre, 2002; Farrant & Zubrick 2013; Korat, Shamir, & Heibal, 2013). È evidente l'effetto che questi benefici possono avere, in relazione sia al singolo studente che all'intero gruppo classe, sull'apprendimento e sullo stare bene a scuola. Se alla lettura ad alta voce

viene affiancato un percorso di orientamento narrativo – adeguatamente calibrato in base all'età degli alunni – tali benefici vengono potenziati (Batini, 2011a; 2011b; Batini & Giusti, 2009; Batini & Bartolucci, 2017). Nell'Unione Europea all'orientamento viene attribuito un ruolo strategico nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo. L'orientamento narrativo (Batini & Salvarani, 1999a; 1999b; Batini & Zaccaria, 2000), in particolare, ha lo scopo di favorire la dimensione riflessiva nella costruzione (e ricostruzione) dell'identità personale, lo sviluppo di competenze per la progettazione di sé e per la definizione e il raggiungimento dei propri progetti personali e professionali e di incrementare il potere e il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte. In sintesi, tale approccio utilizza le narrazioni come stimolo a cui collega delle attività per facilitare la riflessione su determinate dimensioni – relative al sé, al proprio percorso, alle proprie risorse e ai propri limiti – nonché il confronto con il gruppo, al fine di far emergere differenti itinerari possibili per la costruzione dei propri percorsi. Un'esperienza di orientamento narrativo, svolta nel contesto scolastico, può dunque sviluppare non solo le competenze linguistiche ma anche le competenze narrative, la motivazione, la capacità di espressione di sé, la progettualità, la proattività, l'empowerment. L'orientamento narrativo ha infatti mostrato di promuovere nei soggetti uno sviluppo in termini identitari e di abilità progettuali (Batini, 2011a; 2011b; Batini & Giusti, 2009) e un aumento della resilienza (Batini & Bartolucci, 2017).

## **4. Metodologia**

### ***4.1. Presentazione della ricerca***

La ricerca qui presentata si colloca in continuità con una pluriennale esperienza di interventi legati al recupero e rafforzamento delle competenze di base in italiano e matematica e all'orientamento narrativo come modalità per promuovere il successo formativo e le capacità riflessive e progettuali degli individui. Queste esperienze, aventi come linea comune la realizzazione di interventi didattici centrati sull'attivazione e la piena partecipazione degli studenti, hanno confermato gli effetti della lettura ad

alta voce, dell'orientamento narrativo e dell'apprendimento esperienziale indicati in letteratura su molteplici dimensioni dell'individuo.

Nel momento in cui è stato ideato il progetto di prevenzione alla dispersione NoOut2, considerato che l'insuccesso formativo è una delle principali cause della dispersione, si è scelto di centrare le azioni di prevenzione agendo direttamente all'interno del contesto scolastico tramite le tipologie di intervento già richiamate, in virtù del loro effetto positivo sul successo formativo.

Per verificare più nello specifico gli effetti degli interventi, sono stati presi in esame alcuni fattori considerati predittivi del successo formativo stesso, quali:

- fiducia nei propri livelli intellettivi e nelle proprie abilità;
- possesso di buone strategie di autoapprendimento;
- motivazione;
- livello delle funzioni cognitive di base;
- benessere scolastico.

Nella prima annualità del progetto l'attenzione sugli effetti di un percorso didattico attivo si è focalizzata sulle funzioni cognitive di base e sul benessere scolastico, nella seconda annualità sono state indagate le restanti dimensioni.

#### **4.2. Il campione**

Il progetto ha coinvolto studenti, insegnanti e dropout delle province di Arezzo e Firenze<sup>3</sup>. Esso si caratterizza per la multidimensionalità degli interventi posti in essere che si rivolgono sia agli studenti che agli insegnanti, questi ultimi coinvolti nelle azioni indirizzate agli alunni e nei corsi di formazione dedicati alle metodologie didattiche attive. Il presente articolo mostra i risultati relativi alle classi della secondaria di primo grado.

La ricerca presenta un disegno quasi sperimentale in quanto è stata condotta su campioni preesistenti (le classi delle scuole individuate), con i limiti connessi a un campione non probabilistico in relazione alla validità esterna della ricerca.

La scelta delle città in cui realizzare il progetto nasce dalla necessità di mettere insieme le esigenze dei ricercatori con quelle del finanziatore del

progetto, all'interno delle città la scelta è poi caduta tra le scuole con maggiori livelli di dispersione scolastica. Le istituzioni scolastiche che hanno preso parte al progetto sono: l'Istituto Comprensivo IV Novembre di Arezzo e l'Istituto Comprensivo Don Milani di Montespertoli (FI). Nel complesso sono state coinvolte due classi seconde (una sperimentale e una di controllo) e quattro classi terze (due sperimentali e due di controllo). I gruppi sperimentali e di controllo sono stati scelti in base alle informazioni fornite dalle scuole partecipanti a cui è stato chiesto di identificare classi il più possibile omogenee, nello specifico è stato chiesto di individuare le classi con maggiori difficoltà di apprendimento e disagio scolastico. La scelta di quale delle classi proposte assegnare al gruppo sperimentale o di controllo è poi stata casuale.

### 4.3. Ipotesi di ricerca

Come già richiamato nell'introduzione, i compiti autentici, spesso interpretati come aventi esclusiva funzione valutativa, sono in realtà un **mezzo per promuovere e imparare a usare conoscenze, abilità e capacità personali e per dimostrare la competenza acquisita** (Glatthorn, 1999). Essi vengono qui adoperati come dei veri e propri strumenti didattici – ovvero come “**attività formative**” (Tessaro, 2014) – finalizzati ad offrire agli studenti un contesto vicino ai propri interessi e alla realtà, entro il quale rafforzare specifiche competenze di base in italiano e matematica e sviluppare competenze trasversali. In tal senso ricordiamo gli effetti positivi sulla *capacità di individuare strategie di soluzione di problemi*, sulla *motivazione* e sulla *percezione di autoefficacia*. Analogamente la lettura ad alta voce e l'orientamento narrativo svolgono un ruolo di potenziamento su competenze trasversali – in particolare sulle *capacità riflessive e progettuali* e sulla *motivazione* – e specifiche (lo *sviluppo delle competenze linguistiche*).

La scelta di introdurre un percorso didattico con un doppio focus è mosso da due ordini di ragioni: 1) entrambi gli approcci didattici sono centrati sull'attivazione dello studente, promuovendo effetti positivi sull'apprendimento; 2) lo scopo principale del progetto di ricerca è la prevenzione della dispersione scolastica attraverso il raggiungimento del

successo formativo, in quest’ottica l’obiettivo è quello di ottenere il maggior effetto possibile sull’apprendimento (anche a medio-lungo termine).

La variabile indipendente è quindi da individuarsi nella “didattica attiva”, variabile che viene inserita nel gruppo sperimentale in contrapposizione al gruppo di controllo che segue una didattica tradizionale.

L’ipotesi che guida il percorso di ricerca è la seguente: *una didattica attiva, attuata attraverso l’implementazione di un percorso didattico centrato su compiti autentici e lettura ad alta voce/orientamento narrativo, ha effetti positivi sulle seguenti dimensioni: strategie metacognitive connesse allo studio, motivazione e approccio allo studio, componenti emotivo-motivazionali di carattere metacognitivo e abilità di studio (connessa in particolare alla comprensione e studio di testi).*

I legami tra queste dimensioni e gli approcci proposti sono già stati ampiamente esaminati nella parte introduttiva. In sintesi:

- l’apertura a diverse interpretazioni, l’individuazione di più soluzioni alternative nonché l’attività di riflessione su quanto messo in atto attraverso il feedback formativo, offerte dai compiti autentici, dovrebbero promuovere le **competenze metacognitive strategiche**;
- il collegamento col mondo reale e con gli interessi dei singoli studenti dovrebbe stimolare la **motivazione ad apprendere e migliorare l’approccio allo studio**;
- sperimentare il successo, grazie alla valorizzazione delle competenze di ognuno, dovrebbe rafforzare le **componenti emotivo-motivazionali di carattere metacognitivo**;
- l’orientamento narrativo, oltre a concorrere al potenziamento delle componenti di cui al punto precedente, dovrebbe accrescere il **senso di autoefficacia**;
- nel complesso l’azione dell’intero percorso didattico dovrebbe avere degli effetti sulle **abilità di studio**.

Lo strumento utilizzato verrà analizzato nel dettaglio nel paragrafo successivo, nella tabella 1 vengono esplicitate le connessioni tra le dimensioni su cui si ipotizza un effetto e i 4 strumenti presenti nella batteria AMOS 8-15.

<b>Variabile dipendente</b>	<b>Strumento di rilevazione</b>	<b>Sottoscale</b>
Motivazione e approccio allo studio	<i>Questionario sull'approccio allo studio (QAS)</i>	<i>Motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità allo studio, concentrazione, ansia, atteggiamento verso la scuola.</i>
Strategie metacognitive connesse allo studio	<i>Questionario su utilità e uso delle strategie di studio (QS1 e QS2)</i>	<i>Convinzioni di efficacia delle strategie funzionali e disfunzionali; stima di uso delle strategie funzionali e disfunzionali; coerenza strategica.</i>
Componenti emotivo-motivazionali di carattere metacognitivo	<i>Questionario su convinzioni (QC11, QC2F, QC30) e attribuzioni (QA);</i>	<i>Teorie dell'intelligenza; fiducia nella propria intelligenza e abilità; obiettivi di apprendimento; attribuzioni.</i>
Abilità di studio	<i>Prova di studio (PS)</i>	<i>Scelta di titoli appropriati al brano; domande aperte; domande vero/falso.</i>

**Tab. 1. Quadro sinottico delle variabili dipendenti e relativi strumenti di rilevazione**

#### **4.4. Lo strumento: AMOS 8-15**

Al fine di stabilire se gli interventi messi in atto nelle classi sperimentali abbiano avuto degli effetti positivi è stato adottato il test AMOS 8-15, uno strumento che valuta le abilità e le motivazioni allo studio degli studenti dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, & Meneghetti, 2005). La batteria permette di valutare fattori metacognitivi, strategici, emotivo-motivazionali e cognitivi, attraverso quattro strumenti: *Questionario sull'approccio allo studio (QAS)*; *Questionario su utilità e uso delle strategie di studio (QS1 e QS2)*; *Questionario su convinzioni (QC11, QC2F, QC30) e attribuzioni (QA)*; *Prova di studio (PS)*.

Il QAS è composto da una serie di 49 affermazioni verso cui lo studente è chiamato ad esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 3 punti. Le affermazioni descrivono 49 comportamenti di studio inerenti a 7 aree fondamentali che caratterizzano un buon approccio allo studio: *motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità allo studio, concentrazione, ansia, atteggiamento verso la scuola*. Ognuna di queste sette aree costituisce una sottoscala del questionario per la quale vengono calcolati separatamente i punteggi, sulla base di questi è poi possibile calcolare un punteggio totale di approccio allo studio.

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*

Il *Questionario su utilità e uso delle strategie di studio* (QS1 utilità strategica e QS2 uso strategico) ha lo scopo di valutare quanto le principali strategie di studio sono ritenute importanti e quanto si ritiene di utilizzarle. I due questionari presentano ognuno 32 strategie, di cui 22 funzionali all'apprendimento e 10 disfunzionali, verso cui lo studente deve esprimere il grado di utilità (QS1) e frequenza d'uso (QS2) su una scala Likert a 4 punti. Il questionario permette di valutare tre indici relativi alla dimensione strategica: le convinzioni di efficacia delle strategie funzionali e disfunzionali; la stima di uso delle strategie funzionali e disfunzionali; la coerenza strategica.

Il *Questionario su convinzioni e attribuzioni* è composto da quattro brevi questionari relativi alle *teorie dell'intelligenza* (QC1I), alla *fiducia nella propria intelligenza e abilità* (QC2F), agli *obiettivi di apprendimento* (QC3O) e alle *attribuzioni* (QCA)<sup>4</sup>.

Infine, la *Prova di studio* (PS) consiste in un testo da studiare (sono presenti due testi differenti, ma di difficoltà equivalente, per la prima e la seconda rilevazione) sul quale sono costruite tre tipi di prove: la *scelta di titoli* appropriati al brano, *domande aperte* e *domande vero/falso*. I tre indici possono essere sommati tra loro, fornendo un indice generale relativo alla prova.

Il modello che sta alla base dello strumento è quello metacognitivo multicomponenziale, in cui le componenti centrali che incidono sui processi di studio, e quindi sull'apprendimento, sono: le *convinzioni*, l'*autoregolazione* e la *strategicità* (Cornoldi et al., 2005). In sintesi, in tale modello il peso centrale nell'implementazione dei processi di studio è attribuito all'insieme dei processi autoregolativi (motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, gestione dell'ansia, atteggiamento verso la scuola) che interagiscono con la dimensione strategica (determinata dalla conoscenza e dall'uso delle strategie, nonché dalla loro coerenza); su entrambe incide, a sua volta, l'insieme di componenti emotivo-motivazionali di carattere metacognitivo (le idee che lo studente ha sulla sua mente che apprende e la fiducia verso le proprie abilità, due aspetti che incidono sugli obiettivi che si pone e sui modi con cui spiega i propri successi o insuccessi) (De Beni & Moè, 2000).

#### ***4.5. L'intervento didattico***

Nelle classi sperimentali è stato svolto un intervento didattico di 70 ore (all'interno dell'orario curricolare) articolate in 30 ore di recupero delle competenze di base tramite compiti autentici e 40 ore di lettura ad alta voce con attività di orientamento narrativo. Nelle classi di controllo sono state svolte le consuete attività didattiche (negli stessi orari e tempi). Gli interventi sono stati svolti da orientatori e formatori dell'agenzia Pratika in affiancamento agli insegnanti, anche nell'ottica – in linea con gli obiettivi a lungo termine del progetto – di una diffusione delle metodologie didattiche attive tra gli stessi.

Le attività realizzate si sono estese per gran parte dell'anno scolastico (5 mesi circa), in questa sede non è possibile illustrarle nel dettaglio, tuttavia appare utile delinearne i tratti comuni.

Nella prima fase della ricerca, gli insegnanti delle classi sperimentali sono stati coinvolti in una micro-progettazione didattica delle unità di apprendimento da realizzare, al fine di individuare, insieme ai formatori, le attività che meglio potevano integrarsi con la realtà e il livello generale delle singole classi.

Per quanto riguarda le 30 ore di attività autentiche inserite nella progettazione didattica sono state finalizzate, nello specifico, al potenziamento delle competenze di base dell'asse linguistico e matematico e, in maniera trasversale, al rinforzo della motivazione allo studio. Al di là della peculiarità e diversificazione dei contenuti, è possibile evidenziare le seguenti caratteristiche:

- per ogni unità di apprendimento sono stati individuati gli obiettivi generali (es. “recupero e potenziamento delle competenze di base dell'asse Linguistico e/o dell'asse Matematico; recupero e potenziamento della motivazione rispetto allo studio e alla scuola”) e sono state strutturate le sotto-fasi e gli obiettivi specifici per ogni fase;
- ogni attività proposta prevedeva la realizzazione di un compito autentico (es. “creazione di una guida della città costruita dal punto

di vista dei ragazzi e delle ragazze partecipanti e pensata per un'utenza della loro stessa età anagrafica”) con tutte le peculiarità già esposte nella disamina della letteratura;

- ampio spazio è stato dato alla riflessione individuale e di gruppo e alle proposte degli alunni, anche grazie all'uso di “letture stimolo” appositamente scelte per suscitare la discussione sui temi legati alle attività da svolgere; uso costante di feedback e della valutazione formativa;
- è stato sempre previsto uno spazio dedicato all'autoriflessione e all'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti nel corso di ogni fase e alla fine delle attività (es. uso del diario di bordo, strumenti di autovalutazione).

Per quanto riguarda le 40 ore di attività di lettura ad alta voce con orientamento narrativo, il percorso si basa sulla lettura di testi opportunamente scelti per stimolare la riflessione su di sé, il confronto con gli altri e la rievocazione di episodi della propria vita connessi, ad esempio, alle occasioni di riuscita o di fronteggiamento di piccole difficoltà, con l'obiettivo di rinforzare l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità. Anche in questo percorso per ogni unità di lettura/orientamento sono stati definiti obiettivi, attività e tempi.

## 5. Risultati

Per verificare l'efficacia dell'intervento sono stati confrontati gli effetti del cambiamento tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, costituiti rispettivamente da 44 e 46 studenti. Prima dell'inizio dell'intervento è stato somministrato il test AMOS 8-15 ad entrambi i gruppi (sperimentale e controllo) e comparati i punteggi, attraverso un *t* test, allo scopo di verificare l'esistenza di differenze nella performance iniziale al test.

Dall'analisi della baseline emergono differenze significative nelle medie di partenza tra gruppo sperimentale e di controllo in cinque delle sottoscale della batteria: *Uso strategie disfunzionali, Teorie dell'intelligenza, Fiducia nella propria intelligenza, Domande aperte, Totale prova di studio* (Tab. 2). Per le sottoscale in cui è emersa tale differenza delle medie nella baseline

sono stati normalizzati i punteggi e confrontate le percentuali di cambiamento tramite *t* test: non sono state registrate differenze significative. Per le sottoscale della batteria in cui non si è registrata una differenza significativa nella baseline gli incrementi sono stati analizzati in base al confronto degli effect size<sup>5</sup> (Nieuwenhuis, Forstmann, & Wagenmakers, 2011), tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, attraverso una analisi della varianza fattoriale (ANOVA) 2 x 2 (Tempo x Gruppo).

In relazione al *Questionario su utilità e uso delle strategie di studio* (QS), sebbene si registri un maggiore incremento nella maggior parte delle sottoscale (nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo), i risultati mostrano una differenza statisticamente significativa tra gli incrementi nell'*Uso totale delle strategie* (Df 1,89; F = 4,934; p < 0,05) e nella *Scala totale delle strategie* (Df 1,89; F = 4,100; p < 0,05) (Fig. 1).

Per quanto riguarda l'*Uso totale delle strategie*, un incremento maggiore nelle classi sperimentali sta ad indicare un maggiore sviluppo dell'uso delle strategie utilizzate nello studio (secondo la valutazione dello studente). La scala totale, invece, somma gli incrementi nelle sottoscale di uso e di percezione di utilità delle strategie, ed indica un aumento generale della dimensione strategica.

In relazione al *Questionario sull'approccio allo studio* (QAS), sebbene l'alta variabilità all'interno dei due gruppi non consenta di arrivare a una significatività statistica dei risultati, si rileva un trend di crescita leggermente più positivo nel gruppo sperimentale (Fig. 2). Ricordiamo che il QAS valuta alcune aree fondamentali che caratterizzano un buon approccio allo studio, tra cui la motivazione e l'atteggiamento verso la scuola.

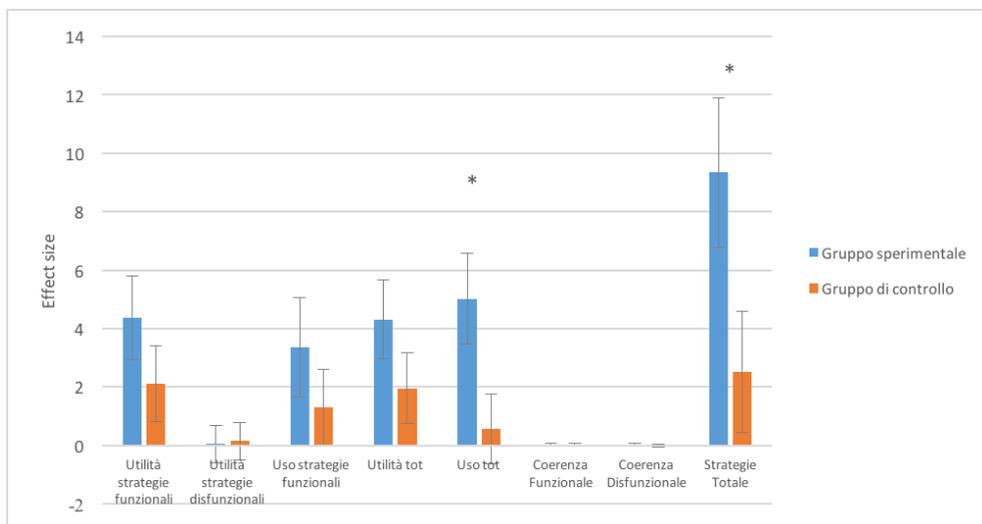
Infine, i punteggi ottenuti nel *Questionario su convinzioni e attribuzioni* e nella *Prova di studio* non hanno evidenziato differenze rilevanti tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Nella tab. 3 sono riportati nel dettaglio i risultati dell'analisi della varianza fattoriale per ogni sottoscala della batteria.

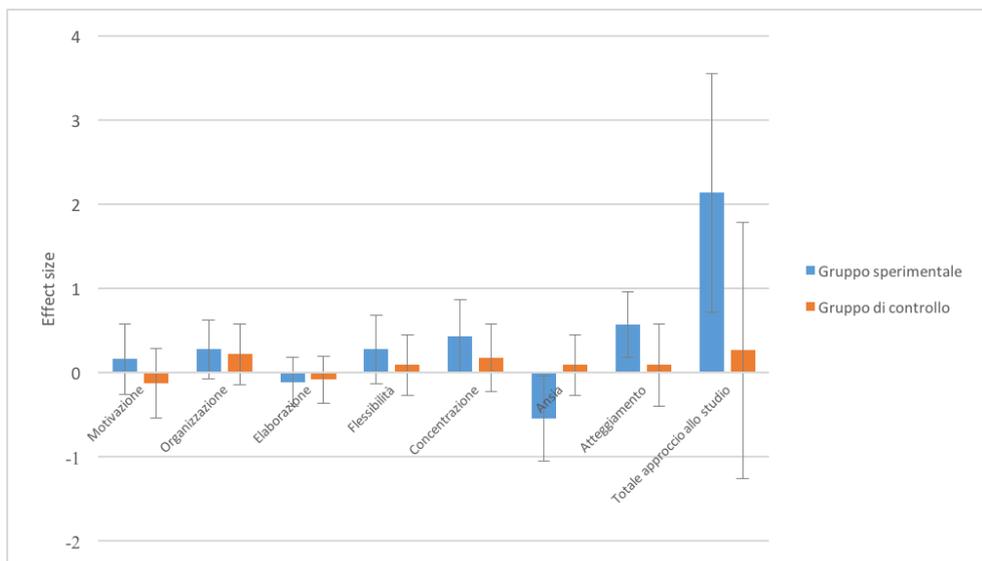
Sottoscale AMOS 8-15	Gruppo	Media	Deviazione stand.	Sign. t-test per l'eguaglianza delle medie
Motivazione	sperimentale	15,55	2,929	,332
	controllo	16,15	2,966	
Organizzazione	sperimentale	15,68	2,310	,943
	controllo	15,72	2,373	
Elaborazione	sperimentale	16,16	2,045	,869
	controllo	16,09	2,106	
Flessibilità	sperimentale	14,16	2,458	,757
	controllo	14,30	1,965	
Concentrazione	sperimentale	14,27	2,790	,395
	controllo	14,80	3,096	
Ansia	sperimentale	15,00	3,285	,191
	controllo	14,15	2,812	
Atteggiamento	sperimentale	14,43	3,030	,248
	controllo	15,15	2,844	
Totale approccio allo studio	sperimentale	103,25	10,623	,219
	controllo	106,07	10,969	
Utilità strategie funzionali	sperimentale	61,68	10,501	,751
	controllo	62,30	7,899	
Utilità strategie disfunzionali	sperimentale	24,57	4,364	,096
	controllo	23,17	3,460	
Uso strategie funzionali	sperimentale	57,48	11,145	,212
	controllo	54,80	8,956	
Uso strategie disfunzionali	sperimentale	24,34	5,207	,001
	controllo	21,15	3,477	
Utilità tot	sperimentale	37,11	8,919	,253
	controllo	39,13	7,670	
Uso tot	sperimentale	33,14	8,604	,765
	controllo	33,65	7,689	
Coerenza funzionale	sperimentale	,2786	,24559	,070
	controllo	,3733	,24400	
Coerenza disfunzionale	sperimentale	,2500	,24064	,517
	controllo	,2848	,26497	
Totale strategie	sperimentale	70,25	16,200	,425
	controllo	72,78	13,737	
Teorie dell'intelligenza	sperimentale	12,61	2,254	,013
	controllo	11,38	2,329	
Fiducia nella propria intelligenza	sperimentale	8,00	2,000	,019
	controllo	9,09	2,285	
Obiettivi di apprendimento	sperimentale	13,64	3,300	,572
	controllo	14,07	3,822	
Scelta titoli	sperimentale	1,18	,870	,445
	controllo	1,04	,842	
Domande aperte	sperimentale	3,64	1,831	,002
	controllo	2,43	1,785	
Domande V/F	sperimentale	3,98	4,422	,238
	controllo	2,93	3,901	
Totale prova studio	sperimentale	8,80	5,188	,042
	controllo	6,41	5,718	

**Tab. 2. Baseline test AMOS 8-15. N = 44 gruppo sperimentale; 46 gruppo di controllo.**

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*



**Fig. 1. Risultati *Questionario su utilità e uso delle strategie di studio (QS)*. Confronto degli effect size. \*p < 0,05.**



**Fig. 2. Risultati *Questionario sull'approccio allo studio (QAS)*. Confronto degli effect size.**

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*



Sottoscale AMOS 8-15	F	Sign.
Motivazione	,233	,631
Organizzazione	,012	,914
Elaborazione	,004	,949
Flessibilità	,111	,740
Concentrazione	,186	,668
Ansia	1,004	,319
Atteggiamento	,560	,456
Totale approccio allo studio	,776	,381
Utilità strategie funzionali	1,294	,258
Utilità strategie disfunzionali	,014	,907
Uso strategie funzionali	,880	,351
Uso strategie disfunzionali	5,534	,021
Utilità tot	1,608	,208
Uso tot	4,934	,029
Coerenza funzionale	,004	,951
Coerenza disfunzionale	,275	,601
Totale strategie	4,100	,046
Teorie dell'intelligenza	,763	,385
Fiducia nella propria intelligenza	2,580	,112
Obiettivi di apprendimento	,001	,978
Scelta titoli	,412	,523
Domande aperte	,363	,548
Domande V/F	,003	,958
Totale prova studio	1,240	,268

**Tab. 3. ANOVA 2 x 2 (Tempo x Gruppo). N = 44 gruppo sperimentale; 46 gruppo di controllo; Df 1,89.**

Irene Dora Maria Scierri, Marco Bartolucci, Federico Batini– *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*

## 6. Considerazioni conclusive

I risultati ottenuti nel campione in esame sono incoraggianti e suggeriscono le potenzialità legate all'approccio didattico attivo illustrato. Bisogna tuttavia tenere conto dei limiti strutturali dell'impianto di ricerca, svoltasi su un campione ridotto di soggetti e non statisticamente rappresentativo della popolazione degli studenti delle scuole secondarie di primo grado.

Tenendo conto di tali limiti metodologici, i risultati indicano come il percorso didattico qui descritto abbia inciso sullo sviluppo della dimensione strategica, tanto da portare a un incremento significativo della scala totale delle strategie di studio e dell'indice relativo alla stima di uso delle strategie, un indice che riguarda la consapevolezza metacognitiva strategica degli studenti (Cornoldi et al., 2005). È dunque possibile leggere l'incremento complessivo della dimensione strategica come un aumento delle conoscenze di tipo metacognitivo, presumibilmente stimolato dalle attività di autoriflessione metacognitiva previste dall'intervento didattico, che porta a riconoscere e, soprattutto, a usare determinate strategie di apprendimento in maniera significativamente maggiore rispetto a chi ha seguito una didattica tradizionale. I compiti autentici, infatti, consentono agli studenti di individuare strategie molteplici e personali nell'affrontare i problemi, al contrario di una didattica tradizionale fondata sulla semplice applicazione di procedure già note. A ciò si aggiunge la stimolazione della riflessione generale su di sé e sulle proprie capacità promossa dalle attività di lettura ad alta voce con orientamento narrativo. Ricordiamo che il possesso di buone strategie di autoapprendimento rappresenta un efficace predittore del rendimento scolastico e diminuisce le probabilità di abbandono. D'altro lato, è noto come uno scarso rendimento nella scuola secondaria di primo grado sia un predittore di insuccesso e abbandono nella scuola superiore (Balfanz, Herzog, & MacIver, 2007; McKee & Caldarella, 2016), dove si colloca il più alto tasso di dispersione. Potenziare, fin dai primi gradi scolastici, le strategie di apprendimento, la riflessione su di sé, così come le competenze di base, costituisce dunque un aspetto fondamentale nella prevenzione della dispersione. Attraverso un'adeguata progettazione didattica, centrata sul ruolo attivo degli studenti, è possibile non solo potenziare le strategie di

studio ma anche le risorse cognitive, migliorando i risultati di apprendimento (Estes, 2014) e quindi le probabilità di successo formativo.

In questa seconda annualità del progetto NoOut2 si è voluto verificare principalmente l'effetto dell'intervento sulla dimensione motivazionale e strategica connessa allo studio. Tuttavia, la tipologia di intervento didattico presentata in questo contributo produce degli effetti più trasversali che riguardano anche le dimensioni personali, riflessive, di empowerment – descritte nella disamina della letteratura – e di funzionamento cognitivo. Quest'ultimo aspetto è stato valutato nella prima annualità del progetto, riscontrando uno sviluppo significativo delle risorse cognitive di base (Batini, Bartolucci, & De Carlo, 2017). Da aggiungere, inoltre, che le classi delle scuole primarie e secondarie di secondo grado, partecipanti allo stesso progetto, hanno ottenuto risultati significativi non solo in relazione alla dimensione strategica ma anche agli aspetti emotivo-motivazionali, all'approccio allo studio e alle abilità di studio del test AMOS.

Riteniamo che questa tipologia integrata di intervento didattico costituisca uno strumento dalle grandi potenzialità che, attraverso l'attivazione degli studenti e il loro pieno coinvolgimento, renda possibile recuperare uno svantaggio iniziale – legato al possesso di scarse competenze di base, a una bassa motivazione e percezione di autoefficacia o alla presenza di disagio scolastico – potenziando le capacità di apprendimento ma anche l'empowerment del soggetto e aumentando, di conseguenza, le probabilità di un futuro successo scolastico. La valutazione degli effetti di tale approccio didattico sul successo formativo costituisce, a nostro avviso, un campo di indagine che andrebbe ulteriormente indagato, probabilmente anche attraverso l'ausilio di differenti strumenti e disegni di ricerca, prendendo in esame gli effetti a lungo termine sia sul rendimento che sulla percentuale di abbandono scolastico.

In conclusione, riteniamo che la proposta di una didattica attiva – che integri apprendimento per competenze, orientamento narrativo e lettura ad alta voce – costituisca una strategia importante di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, realizzabile all'interno del contesto scolastico stesso, attribuendo così centralità al ruolo dei docenti e alle modalità di insegnamento-apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. York, UK: Dialogos.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research, 104*, 241–252.
- Alivernini, F., Manganello, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 1*(15), 21-52.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology, 30*(2), 175-194.
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 7*(2), 55-65.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Balfanz, R., Herzog, L., & MacIver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist, 42*(4), 223–235.
- Barbero Vignola, G., & Duca, V. (2016). Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo. *Studi Zancan, 3*, 29-38.
- Batini, F. (2011a). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (2011b). *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuori|onda.
- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per Competenze*. Torino: Loescher.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.

- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). Orientamento narrativo e resilienza. In F. Batini & S. Giusti (Eds.), *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*, (pp. 28-39). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2018). The effects of a narrative intervention program in people living with dementia. *Psychology and Neuroscience*, in press.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 201-212.
- Batini, F., Bartolucci, M. & Timpone, A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and Education*, 55 (1&2), 111-122.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Batini, F., & Salvarani, B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6. Rimini: Maggioli.
- Batini, F., & Salvarani, B. (1999b). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6. Rimini: Maggioli.
- Batini, F., Toti, G., & Bartolucci, M. (2016). Neuropsychological benefits of a narrative cognitive training program for people living with dementia: A pilot study. *DEMENTIA & NEUROPSYCHOLOGIA*, 10 (2), 127-133.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Benvenuto, G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, (pp. 123-133). Milano: Franco Angeli.

- Cambi, F. (2012). Genitori e figli attorno al libro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 7(2), 23-27.
- Catarsi, E., (a cura di). (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411–424.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 62(2), 141-152.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *Amos 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Dalton, B., Gennie, E., & Ingels, S. J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307)*, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington, DC.
- De Beni, R., & Moè, A., (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38 (1), 39-72.
- Estes, W. K. (Ed.). (2014). *Handbook of learning and cognitive processes. Volume 4: Attention and memory*. Hove, England: Psychology Press.
- Eurostat (2017). *Early leavers from education and training*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php>
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Clinton, J. C. (2011). *School leaders ad evaluators*. In J. A. C. Hattie e D. Reeves, *Activate: A leader's guide to people, practices and processes* (pp. 93-118). Englewood, CO: Lead and Learn Press.
- Henderson, V. & Dweck, C. S. (1990). Achievement and motivation in adolescence: A new model and data. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Horowitz-Kraus, T., Vannest, J. J., & Holland, S. K. (2013). Overlapping neural circuitry for narrative comprehension and proficient reading in children and adolescents. *Neuropsychologia*, 51(13), 2651-2662.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-MIND Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First language*, 33(5), 504-523.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Lemov, D. (2018). *Teach Like a Champion*. Torino: Loescher.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, 3(3), 173-192.
- Mata, M. D. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: effects of individual, motivational, and social support factors, *Child Development Research*.

- McKee, M. T., & Caldarella, P. (2016). Middle school predictors of high school performance: a case study of dropout risk indicators. *Education, 136*(4), 515-529.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Miur (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Retrieved from: <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+sc+olastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf?version=1.1>
- Nieuwenhuis, S., Forstmann, B. U., & Wagenmakers, E. J. (2011). Erroneous analyses of interactions in neuroscience: a problem of significance. *Nature neuroscience, 14*(9), 1105-1107.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning, 13*(30), 52-64.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In A. Goody, J. Herrington, & M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education, 25* (pp. 562-567). Jamison, ACT: HERDSA.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education, 18*(2), 255-272.
- Ronfani, L., Sila, A., Malgaroli, G., Causa, P., Manetti, S., Garofolo, T., & AIB, A. I. B. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. *Quaderni acp, 1*.
- Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). School drop out: Patterns, causes, changes and policies.
- Save the Children. (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative in Italia*. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/futuro-partenza>

- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child language*, 24(1), 123-138.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K. M., & Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological science*, 20(8), 989-999.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77-88.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.

**Irene Dora Maria Scierri** è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

**Marco Bartolucci** è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

**Federico Batini** è professore associato presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

Contatto: irenescierri@gmail.com

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto di lavoro comune, tuttavia possono essere attribuiti a Marco Bartolucci i paragrafi 4.1, 4.2, 4.4 e 4.5; a Federico Batini i paragrafi 1 e 2; a Irene D.M. Scierri i paragrafi 3, 4.3, 5 e 6.

<sup>2</sup> Secondo tali dati, nell'anno scolastico 2015-2016, 14.258 studenti della scuola secondaria di primo grado, pari allo 0,8% di coloro che frequentavano le lezioni, hanno *abbandonato* gli studi prima di giugno o nel passaggio fra un anno e l'altro. Nella scuola secondaria di secondo grado l'abbandono riguarda 112.240 studenti, pari al 4,3%.

<sup>3</sup> Il progetto è stato finanziato nel 2015-2017 dalla Fondazione CR di Firenze con il partenariato dell'Università di Perugia, dell'ISFOL, e delle Associazioni Pratika e Nausika (Arezzo). Il progetto nasce con l'intento di prevenire la dispersione scolastica in due territori toscani (provincia di Arezzo e provincia di Firenze) per tutti i gradi scolastici e di modellizzare gli interventi in modo da costruire percorsi e strumenti replicabili e utilizzabili dagli insegnanti per prevenire la dispersione. I materiali sono, infatti, rilasciati in modalità open access. Si veda a questo proposito [www.dispersione.it](http://www.dispersione.it)

<sup>4</sup> Il questionario sulle attribuzioni, sebbene somministrato sia in *ex ante* che in *ex post*, è stato scartato in fase di elaborazione dati a causa dell'alto numero di compilazioni non corrette dello stesso.

<sup>5</sup> L'effect size è ottenuto dalla differenza tra i punteggi rilevati nella seconda somministrazione e quelli rilevati nella prima somministrazione.