



Lifelong  
Learning  
Programme

# Q P A

nuove metodologie  
contro  
l'abbandono scolastico



LEONARDO





Lifelong  
Learning  
Programme

# **QPA NUOVE METODOLOGIE CONTRO L'ABBANDONO SCOLASTICO**

---

GRANT AGREEMENT CODE 2013-1-IT1-LE005-04004 - CUP G63D13000400006

*This project has been funded with support from the European Commission.  
This publication (communication) reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible  
for any use which may be made of the information contained therein*



LICEO SCIENTIFICO STAT.  
L. B. ALBERTI

---

A cura di	Francesco Macrì, Pietro Miraglia, Giuseppe Maffeo, Antonio Augenti, Lluís Vicent Safont
Autori	Antonio Attianese, Antonio Augenti, Maria Filomena Casale, Antonio Chiatante, Maria Angela Geraci, Francesco Macrì, Giuseppe Maffeo, Pietro Miraglia, Catia Pepe, Paolo Roma, Lluís Vicent Safont, Giuseppina Scarciglia, Anna Tancredi
Traduzione e revisione testo	Antony Vayalil, Maria Spinavaria, Caning Maria Esperanza, Sylvia Humbert-Droz, Monica Bernard, Raheriniaina Maminirainy, Ombretta Canapini, Juri Malaya
Grafica	Laura Belisari, Francesco Graziani

Editore:

August Climent Ferrer  
Publicacions Universitat Oberta La Salle

ISBN: 978-99920-70-12-3

DL: AND.541-2015

Pubblicato da:

Publicacions Universitat Oberta La Salle  
Av. Del Través, 31, LA-2  
AD400 La Massana - (ANDORRA)



This work is licensed under a Creative Commons Attribution  
NonCommercial - NoDerivs 3.0 Unported License

# INDICE

- 7**    **PREMESSA**  
Dalla dispersione scolastica al successo formativo  
*Francesco Macrì*
- 25**   **PRESENTAZIONE**  
Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico  
*Pietro Miraglia*
- 37**   **INTRODUZIONE**  
La legittimazione scientifica del QPA method per la lotta alla dispersione  
*Antonio Augenti*

## CAPITOLO 1    Presentazione di una "buona pratica"

- 45**    Qpa e orientamento scolastico e professionale  
*Antonio Attianese*
- 48**    Quadro teorico descrizione scale  
*Antonio Chiatante*
- 58**    Quadro metodologico ed attuativo  
*Giuseppina Scarciglia - August Climent Ferrer - Giuseppe Maffeo*
- 73**    Uso della tecnologia a supporto dei processi e della qualità dell'apprendimento  
*Lluís Vicent Safont*

## CAPITOLO 2    Il metodo QPA

- 83**    Analisi dei bisogni del campione  
*Maria Angela Geraci*
- 90**    Descrizione dell'intervento: i moduli  
*Catia Pepe - Maria Filomena Casale*
- 107**   Report finale progetto QPA  
*Paolo Roma*

## CAPITOLO 3 Monitoraggio e Valutazione

**119** Il processo di monitoraggio e controllo  
*Pietro Miraglia - Anna Tancredi*

**129** CONCLUSIONI

## APPENDICE

**133** Questionari

**143** Bibliografia

PREMESSA

PRESENTAZIONE

INTRODUZIONE



# DALLA DISPERSIONE SCOLASTICA AL SUCCESSO FORMATIVO

FRANCESCO MACRI

## L'UTOPIA NECESSARIA DELL'EDUCAZIONE

L'educazione è, come ha saggiamente scritto J. Delors nel celebre libro bianco dell'UNESCO del 1996 *“L'éducation: un trésor est caché dedans”*, l'utopia necessaria per imparare a vivere nel villaggio globale, per creare un mondo migliore nella direzione di uno sviluppo sostenibile, di una reciproca comprensione tra i popoli e un rinnovamento della democrazia e per superare alcune forti tensioni, esistenti tra il globale e il locale, l'universale e l'individuale, la tradizione e la modernità, il bisogno di competizione e la preoccupazione della solidarietà, l'espansione straordinaria delle conoscenze e la capacità di assimilarle, i valori trascendenti e quelli materiali. Un'educazione che per essere idonea ad assolvere questi compiti, prosegue ancora Delors, deve basarsi su quattro pilastri: “imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere”.

La vastità e complessità di questi compiti presuppone che la tematica educativa assuma un posto centrale nella vita e nelle scelte degli individui, della società civile e della politica e che la scuola, che è “lo spazio comunitario più organico ed intenzionale” del fare educazione (CEI, *Per la scuola*, 1995), ritorni ad essere riconsiderata da tutti, come la risorsa strategica del futuro di un Paese, sulla quale è necessario investire massicciamente in risorse, ricerca, innovazione, sperimentazione.<sup>1</sup>

1. **European Commission**, *Brief - Modernisation of Higher Education in Europe*, 2015; **European Commission**, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation*, 2015; **European Commission**, *Adult Education and Training in Europe*, 2015; **European Commission**, *Assuring Quality in Education*, 2015; **European Commission**, *Education and Training in Europe 2020: responses from the EU Member States 2013*;



È in questo contesto generale di riferimento che deve porsi la riflessione sulla dispersione scolastica in quanto costituisce una condizione di svantaggio a fronte dell'inderogabile necessità per ogni individuo di disporre degli strumenti fondamentali per vivere ed operare in autonomia in una società sempre più competitiva, complessa, selettiva ed esercitare i suoi diritti/doveri di cittadinanza. Pertanto si tratta di una questione di grande rilevanza teorica e di importante significato umano e civile, la cui soluzione richiede siano messe in atto incisive azioni di politica scolastica, ma anche di supporto psico-pedagogico-didattico al fine di conseguire obiettivi coerenti e plausibili con i bisogni del contesto sociale e della persona coinvolta.

Il Progetto QPA<sup>2</sup>, attivato dalla FIDAE<sup>3</sup>, da INTESA SANPAOLO FORMAZIONE e dall'ASEDIL (Association Européenne des Directeurs d'Institutions Lasallien) con il coinvolgimento e la collaborazione di alcune Università (Enginyeria La Salle - Universitat Lluís di Barcelona, Lumsa e Consorzio Fortune di Roma) e alcune scuole superiori italiane (il Liceo Scientifico Alberti di Minturno, l'Istituto Baffi di Fiumicino, l'Istituto Sacro Cuore di Siracusa), spagnole (l'Institut La Salle Comtal di Barcelona, l'Institut La Salle di Tarragona), francesi (l'Institut Sainte Thérèse di Auxerre), belghe (l'Institut La Salle di Bruxelles) intende contribuire a dare una soluzione a questo compito sperimentando sul campo l'efficacia di un metodo originale, finalizzato a potenziare i processi di apprendimento e di insegnamento, ad accrescere la motivazione e l'interesse per lo studio, a garantire il successo formativo e, di riflesso, a contrarre i tassi di bocciature, ripetenze, abbandoni, dropout. Questo progetto, perciò, si sintonizza con gli sforzi che stanno compiendo l'Unione europea<sup>4</sup> ed i singoli Stati nazionali<sup>5</sup> che la costituiscono, per prevenire la dispersione scolastica che rappresenta lo spreco di un immenso capitale umano di cui, invece, avrebbero assoluto bi-

---

**European Commission**, *Developing Key Competences at School in Europe*, 2012; OCSE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, 1997; **European Commission**, *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, 1995; **Commissione europea**, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, 2000; UNESCO, *Apprendre à être*, 1976; **The Council of the European Union**, *Strategies framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*, 2009; **The Council of the European Union**, *Recommendation on key competences for lifelong learning* del 28 giugno 2011; OECD, *Education at a Glance*, 2014; Eurostat, *Europe 2020 education indicators in the EU2020*, 2013; **Congregation for Catholic Education**, *Educating Today and Tomorrow: a Renewing Passion*, Vatican, 2014; **Idem**, *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools*, Vatican, 2013; **Conferenza Episcopale Italiana**, *Educare alla vita buona del Vangelo*, Roma, 2010; **G. Alulli**, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, in Rassegna CNOS-FAP, Roma, 2015; OECD, *Perspectives de l'OCDE sur les compétences*, 2015.

2. The QPA method new ways to support and motivate iVET students at particular risk of ESL, including students with migrant or Roma backgrounds
3. La Federazione delle 3000 Scuole Cattoliche primarie e secondarie d'Italia, Membro del CEEC (Comité Européen pour l'enseignement catholique), dell'OIEC (Office international de l'enseignement catholique)
4. **European Commission**, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe - Strategies, Policies and Measures 2014*; **European Commission**, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, 2013; **The Council of the European Union**, *Recommendation of policies to reduce early school leaving*, 2011; OECD, *Skills Outlook. Youth, Skills and Employability*, 2014
5. **Parlamento italiano**, VII Commissione, *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica*, 2015; **Ministère de l'Éducation national**, *Mieux apprendre pour mieux réussir*, 2015; **MIUR**, *La dispersione scolastica*, 2013; **ISFOL**, *Le dinamiche della dispersione formativa*, 2012

sogno per mantenere gli standard di qualità della vita raggiunti, la coesione sociale, la crescita economica e la concorrenza con il resto del mondo.

## APPROCCIO TEORICO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Con l'espressione "dispersione scolastica" in termini generali si tende a definire l'abbandono della scuola da parte di una quota di studenti senza che abbiano assolto l'obbligo scolastico e formativo. Ma tale definizione perché sia corretta oltre a descrivere "come" avviene e "chi" sono coloro che si disperdono, deve includere "dove", "quando", "perché" si disperdono e, quindi, come "prevenire" e "contrastare" il fenomeno. Affrontarla da questo punto di vista significa assumere come criterio valutativo il concetto di "equità" che va ben oltre quello di giustizia e di eguaglianza in quanto si fa carico delle condizioni soggettive/oggettive di ciascuno, con le loro inevitabili ricadute sul rendimento scolastico e sulla stessa scelta dell'indirizzo di studi (umanistico, scientifico, tecnologico, professionale). La legittimazione sociale, politica e giuridica dell'istruzione, come "bene individuale" e come "bene pubblico", comporta l'imperativo morale di dedicare ogni sforzo alla rimozione delle cause primarie e secondarie, dirette e indirette, presenti e remote alla dispersione. È in questa ottica "personalista" (la persona come valore prioritario ed assoluto, come fondamento della cittadinanza attiva, della società solidale, dello Stato democratico) che essa gradualmente è stata letta ed affrontata dagli Stati europei a partire dal dopoguerra. "Nessuno rimanga indietro" è stato lo slogan, ma anche il progetto di pratiche educativo-didattiche innovative, di politiche formative che ha ispirato singoli individui, organizzazioni professionali e umanitarie, istituzioni civili e religiose nel tentativo di far sì che nella scuola, offrendo a ciascuno supporti secondo la misura dei suoi bisogni e non secondo standard astratti ed uniformi di giustizia, l'uguaglianza delle opportunità di ingresso si potesse tradurre in uguaglianza delle opportunità in uscita<sup>6</sup>.

## DALLA DISPERSIONE SCOLASTICA AL SUCCESSO FORMATIVO

In ambito internazionale la riflessione sulle politiche contro la dispersione ha già consolidato alcuni passaggi teorici fondamentali. La stessa definizione di "dispersione", che ha identificato forme nuove a fianco di quelle tradizionali, si è fatta sempre più complessa e dinamica, arrivando a includere micro e macro fenomeni, manifesta-

6. UNESCO, *The Right to Education, Towards Education for all Throughout Life, World Education Report*, 2000; European Agency for Development in *Special Needs Education, Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, 2012; A. Bramanti. – P. Bianchi, *Contrastare la dispersione, promuovere il successo formativo*, Milano, 2006; A. Caputo, *L'analisi della dispersione scolastica: teorie, metodi e pratiche di ricerca*, Napoli, 2006; M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, 2013; V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma, 2005; Fondazione Agnelli, *Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Torino, 2014; SAVE THE CHILDREN, *Illuminiamo il futuro. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Roma, 2015

zioni visibili e invisibili (come ad esempio il “disagio” giovanile). L’analisi del dato quantitativo ha accompagnato quello causale, processuale, delle ricadute sociali e delle politiche attive di contrasto. È interessante allora ripercorrere brevemente le tappe di questo cammino evolutivo, non solo terminologico-lessicale ma anche contenutistico e procedurale, che dalla considerazione della dispersione come riscontro oggettivo “statico” di cui prendere atto, giunge a quello di successo formativo come obiettivo “dinamico” da perseguire.<sup>7</sup>

Negli anni Sessanta dominava, in particolare nel mondo anglosassone, una “visione strutturale” della dispersione, definita mediante i tassi di *underachieving* (il rapporto tra gli studenti con rendimento scolastico basso e insufficiente e i tassi medi di rendimento) e di abbandono precoce. La dispersione veniva motivata ricorrendo alle teorie sulla deprivazione socioculturale e sulla marginalità economica, degli strati svantaggiati della società e delle minoranze immigrate.<sup>8</sup> Negli anni Settanta, con la scolarizzazione di massa e sulle scorte di teorie maggiormente aperte ai fattori individuali e alla qualità dell’istruzione, si fa strada una visione più allargata della dispersione. Essa comprende, oltre ai soggetti con basso rendimento, anche tutta l’area del disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, non necessariamente identificabile con i soggetti economicamente svantaggiati. Tale concezione chiamata “emergenziale” fu alimentata dalle forti preoccupazioni per la “devianza” come frutto di carenze di regolazione e socializzazione da parte della famiglia ma anche della scuola. Si fece strada, quindi, la necessità di utilizzare indicatori più complessi per misurare i fenomeni dispersivi, al fine di includervi anche coloro che rimangono dentro il sistema, ma con modalità irregolari, disfunzionali, con insufficiente motivazione. Si studiarono gli intrecci causali della dispersione mediante modelli sistemici inclusivi dei fattori socioculturali, socioeconomici, scolastici, personali. In questa fase le politiche non si concentrarono più soltanto sugli interventi mirati alle cosiddette “fasce deboli”, ma adottarono piani straordinari per consentire alla scuola, diventata di massa, di migliorare la sua “capacità di tenuta”. Si aprì quindi una stagione nuova nell’analisi e nel contrasto alla dispersione, caratterizzata da una visione “contestualizzata” del fenomeno. Assodato che la dispersione non poteva essere attribuita ad unico fattore causale, e che si presentava per sua natura come trasversale alle condizioni giovanili, tanto da includere forme di abbandono volontario e di autoesclusione, si iniziò a constatare che essa trovava radici nell’esperienza “situata” dei soggetti, nei vissuti e percorsi di insuccesso scolastico, preludio immanicabile dell’irregolarità e dell’abbandono. L’attenzione si spostò pertanto dall’individuo che si disperde ai segnali precedenti la dispersione e il contesto che li registra come, ad esempio, le motivazioni

- 
7. **The Council of the European Union**, *Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*; **European Agency for special Needs and inclusive Education**, *Organisation of Provision to Support Inclusive Education*, 2014; **Idem**, *Thematic Key Words For Special Needs and Inclusive Education*, 2014
  8. **J.S. Coleman**, *Equality of educational opportunities*, Washington, 1966; **Centro Studi Scuola Cattolica**, *Qualità allo specchio*, Brescia, 1998; *Per una cultura della qualità*, Brescia, 2001; **S. Cicatelli - G. Malizia**, *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*, Brescia, 2012

fragili, l'incapacità decisionale, gli stati di disagio, le fasi di transizione, gli episodi fallimentari, la carenza di risorse materiali e simboliche, ecc. Elementi non visti soltanto come attributi "soggettivi", e trattati con dispositivi di sostegno individualizzato, ma anche come caratteristiche degli "ambienti", nei quali il soggetto fa esperienza di apprendimento, da trattare in sede locale. Di conseguenza ogni scuola nel formulare il proprio Piano dell'Offerta Formativa dovrebbe porre a fondamento del suo operare l'obiettivo del "successo formativo" per tutti i singoli allievi, quale indicatore di qualità dell'educazione impartita.

L'importanza accordata al tema della "qualità dell'educazione"<sup>9</sup>, ovviamente inclusiva della lotta alla dispersione, è stato anche un riflesso del riconoscimento della conoscenza come risorsa primaria per assicurare competitività e coesione sociale.<sup>10</sup> L'educazione per tutti<sup>11</sup> e per tutto l'arco della vita (lifelong learning) rappresentò allora il "tesoro" da proteggere e coltivare con ogni mezzo, perché la sola formazione iniziale non era più considerata sufficiente per rispondere alla domanda crescente di competenze specialistiche del mercato del lavoro. Di conseguenza la lotta alla mortalità scolastica divenne "imperativo morale" (ma anche "priorità politica") per ogni istituzione pubblica, preposta alla formazione del capitale umano e alla protezione contro i rischi di impoverimento e di esclusione, generati dalle tendenze espansive della globalizzazione.

Sulla scorta di questa nuova parola d'ordine, "qualità", sostenuti anche dai Programmi promossi e finanziati dalla UE<sup>12</sup>, i sistemi scolastici europei, inclusi ovviamente anche quello di Italia, Francia, Spagna, Belgio hanno modificato in modo sostanziale la rappresentazione del problema dispersione e le correlative linee di intervento, passando da una concezione di tipo emergenziale ad una che la proietta nella quotidiana "ordinarietà" e "trasversalità" dei processi formativi. Ma è lo stesso concetto di successo formativo che nel contempo va a modificarsi. Non coincide più con il "successo scolastico", anche se naturalmente lo comprende, non rappresenta soltanto una soglia da superare, ma è un "processo virtuoso" da innescare e una condizione (status) da raggiungere: il titolo di studio; la decisione di non abbandonare gli studi; l'inserimento lavorativo coerente con il percorso di formazione; il passaggio ad un corso di studi di livello superiore; il ri-orientamento verso un percorso formativo più adeguato alle proprie attitudini e capacità, la realizzazione delle proprie aspirazioni e sogni, ecc.

A fianco degli esiti didattici, quindi, entrano in gioco ulteriori indicatori di processo

9. **European Commission**, *Assuring quality in education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, 2015; **European Commission**, *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, 2006; **Tuttoscuola**, 2° Rapporto sulla qualità nella scuola, Roma, 2014; **F. Macri** (a cura di), *Alla ricerca della qualità*, Roma, 1999; **Idem**, *Qualità a confronto*, Roma, 2001; **C. Scurati** (a cura di), *Qualità allo specchio*, Brescia, 2001; **MIUR**, *Linee guida per una scuola di qualità*, 2003

10. **Commissione europea**, *Crescita, competitività, educazione. Le sfide e le vie per entrare nel XXI secolo*, 1993

11. **UNESCO**, *Teaching and Learning: Achieving quality for all*, 2014

12. *Socrates, Comenius, Erasmus, Grundtvig, Minerva, Lingue, Leonardo da Vinci, E-learning*

che contemplano l'intero itinerario di studi, la sua perseguibilità, il "ben-essere" stesso dell'individuo. Questo spostamento del baricentro dalla dispersione al successo formativo, così inteso, dà luogo almeno a due conseguenze di rilievo: dal punto di vista conoscitivo, diviene urgente dotarsi di più ampi parametri di valutazione dei livelli formativi non limitandosi ai soli indicatori di scolarità ma anche a quelli della partecipazione alle attività di lifelong learning; dal punto di vista dell'intervento, l'approccio sistemico al successo formativo chiama in causa l'azione combinata di tutti i soggetti (pubblici e privati) responsabili della formazione e non soltanto la scuola, che rimane tuttavia il contesto chiave in cui i vissuti si elaborano in scelte per il futuro. Si tratta, cioè, di favorire un circolo virtuoso che, nascendo dalla scuola come luogo di incubazione delle varie forme di incertezza e disagio, porti gli attori della formazione ad accompagnare le transizioni dalla scuola al lavoro, senza perdere di vista l'obiettivo di mantenimento, sviluppo, riconversione permanente del capitale umano.

### **LA DISPERSIONE SCOLASTICA NELLE POLITICHE INTERNAZIONALI**

Si definiscono *drop out* o *early school leaver* (ESL) coloro che si affacciano sul mercato del lavoro privi del titolo di istruzione e formazione obbligatorio o, comunque, ritenuto fondamentale per un inserimento nel tessuto socio-economico. Allo stato attuale corrisponde al diploma di istruzione secondaria di secondo grado (*upper secondary education*) o di qualifica professionale, conseguito secondo le normative del singolo Paese. È evidente che la definizione di "abbandono" si rapporta, perciò, ai dispositivi legislativi locali e, pertanto, si tratta di un concetto che va storicizzato e contestualizzato.

L'immagine classica del drop out è associata all'appartenenza a minoranze etniche<sup>13</sup>; famiglie di basso status socio-economico e basso livello culturale; famiglie poco coinvolte nel processo educativo e con bassa scolarità. A queste caratteristiche ambientali si aggiungono i tratti problematici di personalità dell'individuo: scarsa autostima; insufficiente livello di rendimento scolastico; difficili relazioni con i pari; coinvolgimento in azioni devianti; abuso di sostanze; gravidanze precoci; disinteresse al titolo di studio; scelta casuale dell'indirizzo scolastico; connotazione di genere, handicap psicofisici.<sup>14</sup>

La rilevazione statistica dei drop out e l'approfondimento delle loro caratteristiche socioculturali, scolastiche e personali non rappresentano che un primo livello dell'azione istituzionale a favore dell'uguaglianza delle chance educative e della forma-

13. MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2015; Council of Europe, *Recalling its Recommendation on policies for Roma and/or Travellers in Europe*, 2012; UNAR, *Strategie d'inclusione dei Rom, Sinti e dei Caminanti*, 2011.

14. OECD, *The ABC of Gender Equality in Education*, 2015; MIUR, *Integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2013; ISFOL, *Le dinamiche della dispersione formativa: dalla analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma, 2012

zione del capitale umano (*human capital building*), necessario per vivere secondo standard di qualità nella società della conoscenza. I costi umani ed economici della dispersione scolastica impongono di indirizzare puntuali strategie di politica sociale e formativa con l'obiettivo generale di ridurre al minimo i tassi ESL nella popolazione giovanile, sia in ottica preventiva (evitare l'abbandono), sia in ottica riparativa-compensativa (promozione del rientro formativo, formazione di abilità di base e trasversali in età postscolare).

Prima di descrivere le diverse impostazioni delle politiche per il successo formativo adottate nei vari Paesi, è bene sottolineare che l'obiettivo della riduzione/eliminazione degli ESL si iscrive nel più generale orientamento europeo per l'equità nei sistemi scolastici e formativi (*equity in education and training*). Quanto agli obiettivi specifici della lotta alla dispersione, essi vanno distinti in base agli approcci di *social policy* sottostanti che si connotano in maniera diversa da nazione a nazione. A titolo esemplificativo possiamo ricordare l'estensione dell'istruzione obbligatoria; la diffusione dei corsi prescolari; la facilitazione dei passaggi da un indirizzo scolastico all'altro (passerelle); la riforma dei curricula; i particolari supporti economici per i giovani a rischio; l'orientamento scolastico istituzionalizzato e la stessa didattica orientativa; il mentoring/tutoring per i giovani in difficoltà; i piani di studio personalizzati; i programmi di educazione speciale; l'insegnamento a piccoli gruppi; gli insegnanti di sostegno e i mediatori culturali; la valorizzazione degli apprendimenti informali e non formali; le scuole di seconda opportunità (*second chance schools*) come i corsi intensivi o serali; l'alternanza scuola-lavoro; l'apprendimento cooperativo; i moduli di riorientamento; il potenziamento della formazione professionale; l'apprendistato; i corsi preparatori (*pre-vocational*) per giovani disoccupati; i tirocini e gli stage lavorativi; i servizi di tutorship, counselling; la creazione di partnership tra scuola ed extra-scuola; la comunità educante; il tempo pieno; il coinvolgimento attivo delle famiglie, la didattica laboratoriale.

L'ampia gamma di misure messe in campo dai Paesi dell'Unione europea in questi ultimi decenni per prevenire e contrastare la dispersione scolastica ha ottenuto ragguardevoli successi anche se molto ancora rimane da fare. La situazione, ovviamente, è assai differenziata. Tra i Paesi in difficoltà e con percentuali che si discostano dagli obiettivi di *Europa 2020* ci sono l'Italia e la Spagna, mentre la Francia e il Belgio si posizionano leggermente al di sotto della media europea.

Non tutte le strategie adottate hanno ottenuto gli stessi indici positivi. Quelle che hanno marcato il miglior successo sono state: l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e formazione, l'incremento della spesa pubblica e privata, l'ampliamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, l'inserimento di figure professionali con ruoli di supporto per gli studenti portatori di handicap (insegnanti di sostegno, assistenti sociali, psicologi, pedagogisti, medici) o immigrati (mediatori culturali), la personalizzazione e flessibilizzazione del curriculum, l'introduzione delle nuove tecnologie digitali, l'alternanza scuola-lavoro, l'orientamento, la corresponsabilizzazione delle famiglie.

Nel loro insieme tutte queste iniziative hanno indubbiamente contribuito a portare i sistemi scolastici europei verso livelli ragguardevoli di qualificazione e di maggiore corrispondenza alla domanda educativa delle famiglie e della società sebbene la persistenza ancora di aree di arretratezza e di chiusura alla innovazione.

## SFIDUCIA CRESCENTE NELLA SCUOLA

Parlando di abbandono scolastico e drop out una cosa non si può sottacere: la scuola sta rapidamente perdendo interesse (*appeal*) tra i giovani. In Italia, clamorosi sono i risultati evidenziati da una recente ricerca del Censis.<sup>15</sup> Ma analoghi risultati sono riscontrabili in Francia, Spagna, Belgio come, peraltro, in tutti gli altri Paesi europei. Più che i numeri dei “disaffezionati”, che pure è inquietante, deve allarmare il progressivo sfilacciamento della “centralità” del ruolo della scuola, la scarsa rilevanza e significatività che le viene attribuita, la sua riduzione a semplice agenzia di informazione (una tra le tante presenti sul mercato e per di più poco attrattiva e appetibile), la sua incapacità (reale e/o attribuita) a governare, veicolare, intercettare i nuovi linguaggi, i nuovi saperi e contenuti della modernità, la sua difficoltà a sintonizzarsi con le domande educative delle nuove generazioni.

Le politiche educative<sup>16</sup>, via via messe in campo, in questi ultimi due decenni dai Governi, non sono riuscite a bloccare il lento ma costante sgretolamento della sua funzione educativa “istituzionalizzata”, a rafforzare il patto educativo e di reciproco riconoscimento tra scuola- famiglie- studenti. Questo indebolimento della sua efficacia e significatività, accentuato dalla crisi socio-economica che sta imperversando in Europa, ha reso più emergenziale lo scollamento tra le dinamiche educative e quelle del lavoro, ha bloccato il turn over generazionale, ha allontanato ancor di più i giovani dal mercato del lavoro, ha radicalizzato i fenomeni di over education e lavoro precario.<sup>17</sup> Certo, il vuoto di fiducia che si sta allargando intorno alla scuola non dipende solo dalle dinamiche interne al sistema educativo. Manca, infatti, o è troppo vago, nelle nostre nazioni (Italia, Spagna, Francia, Belgio) un coerente ed organico disegno condiviso di sviluppo socio-economico che sappia indicare con lungimiranza ed ampiezza di vedute il ruolo che il sistema educativo è chiamato a svolgere. Ma l’appannamento del sistema educativo si sostanzia anche con la sua incapacità di essere per i giovani un’opportunità di affermazione sociale ed occupazionale. La crescita economica e la conseguente modifica della struttura lavorativa hanno contribuito a determinare per buona parte del ventesimo secolo consistenti fenomeni di ascendente *mobilità sociale*. Una spinta verso l’alto i cui primi segnali di cedimento sono comparsi nell’ultimo scorcio del novecento, ma che oggi si è bloccata quasi del tutto per molti giovani, compresa buona parte di quelli più istruiti e con alto tasso di scolarità.

15. Censis, *La sfiducia crescente nella scuola*, 2014

16. European Commission, *The structure of the European Education system*, 2015

17. EUROFOUND, *La situazione sociale dei giovani in Europa*, 2015

La scuola, cioè, ha cessato di essere un efficace “ascensore sociale”<sup>18</sup>. Anche per questo motivo molti stentano ad ascoltare il suo richiamo, le voltano le spalle e si dirigono verso altre agenzie formative virtuali, considerate più credibili, più appetibili sotto il profilo professionalizzante ed organizzativo (orario flessibile, azzeramento degli spostamenti, ampio ventaglio di scelte opzionali, insegnamento individualizzato, ecc.), più sostenibili per i costi.

Far finta di ignorare o, peggio, assecondare questo fenomeno di fuga dei giovani dalla scuola è pericoloso. Nonostante i suoi molti limiti rimane pur sempre per la quasi totalità dei ragazzi la principale strada che li può portare alla loro realizzazione come uomini, lavoratori, cittadini, il luogo dove confrontarsi ed interagire in sicurezza con gli adulti, socializzare con i pari. La vecchia *utopia negativa* degli anni settanta del novecento di *descolarizzare la società*<sup>19</sup> è stata ampiamente dimostrata come ingenua farneticazione di fantapolitica in quanto finiva per penalizzare proprio quelle classi popolari e subalterne che aveva la pretesa di voler liberare dalla cosiddetta schiavitù della “cultura imperialista dominante”, veicolata dall’istituzione scolastica. La scuola è un ambiente privilegiato per uscire dalla propria solitudine e stabilire rapporti umani e interpersonali, per conoscere e misurarsi con altre esperienze di vita, per rapportarsi in maniera organica e dialettica con la tradizione culturale del proprio paese, per mettere a confronto le proprie convinzioni e i propri comportamenti, per prendere sicurezza nelle proprie possibilità, per sentirsi parte viva di una comunità di persone che trascende quella della propria famiglia ed introduce in quella ancor più grande che è la società civile, per acquisire un bagaglio strutturato ed organico di competenze. Per questi e molti altri motivi la scuola merita un credito di fiducia, un investimento da parte degli adulti perché anche i giovani ritrovino in essa quello che cercano e che forse non trovano, ma di cui hanno bisogno e anche diritto.

## INSEGNARE IL FUTURO

Da diversi anni, a livello europeo, si è posta l’attenzione sui Neet (Not in Education, Employment or Training), giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo, ma neppure impegnati in un’attività lavorativa.<sup>20</sup> Si tratta di uno enorme dissipazione di risorse umane, economiche oltre che di un pericoloso potenziale esplosivo sul piano sociale. Nessuno può far finta di nulla, limitarsi solo a prendere atto, a registrare il fenomeno. Occorre una incisiva mobilitazione collettiva. Bisogna dare una speranza a chi rischia di perderla per sempre. Si tratta di milioni di giovani che galleggiano nella vita che scivola loro di mano, che rischiano di perdersi. Le cause che hanno generato questa situazione sono molte e di diversa natura. Sarebbe sbagliato colpevolizzare sol-

18. Censis, *op. cit.*, 2014

19. I. Illic, *Descolarizzare la società*, Milano, 1971

20. EMCC, *Neets - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, 2012; EUROFOUND, *Social situation of young people in Europe*, 2014; ISFOL, *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni*, 2015; OECD, *Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability*



tanto la scuola. Ma è indubbio che una delle tante è riconducibile anche ad essa. Con un suggestivo titolo “Insegnare il futuro” il famoso “Club di Roma” pubblicò nel lontano 1979 un Rapporto a cura di J.W. Botkin-M. Elmndjra-M.Malitz. La tesi di fondo era lungimirante, impegnativa, ma più che mai attuale anche oggi. In un mondo in rapida e profonda trasformazione la scuola deve svolgere un ruolo preciso: non solo quello di “tramandare” le conoscenze sedimentatesi nel corso del tempo, ma anche quello di aiutare i giovani a “decifrare”, “interpretare” il mondo in cui vivono, e soprattutto quello di “prefigurare”, “anticipare”, “costruire” quello che verrà. Si tratta di un ambizioso obiettivo che può essere raggiunto a condizione che la scuola ponga sempre al centro della sua azione e dei suoi interessi lo “studente-persona” e le sue potenzialità, che interagisca dialetticamente con la realtà circostante, che privilegi più che i contenuti da trasmettere, sottoposti a forte obsolescenza, i metodi di acquisizione, organizzazione, rielaborazione autonoma delle conoscenze; che promuova abili mentali quali l’intelligenza (la capacità cioè di leggere in profondità - *intus legere*), la criticità, la creatività, l’immaginazione, lo stupore, il desiderio di apprendimento permanente, la passione verso l’inedito, la saggezza; che sviluppi positivi comportamenti come la disponibilità alla collaborazione con gli altri, la responsabilità, la lealtà, l’onestà, la solidarietà, l’altruismo, la gratuità, il senso del bene comune; che abbia la curiosità e l’interesse di conoscere ed esplorare quel vasto mondo che è al di là delle mura di cinta (lingua, cultura, tradizioni, religione, organizzazione socio-politica) della sua famiglia e del suo paese.<sup>21</sup> Una scuola di questo tipo può esserci a condizione che sia sostenuta da condizioni soggettive ed oggettive. Certamente sono indispensabili le risorse economiche, le strutture edilizie, le strumentazioni didattiche, come pure le giuste architetture legislative ed ordinamentali, ma prima e ancor più sono indispensabili le professionalità di coloro che in essa vi operano. Sono i dirigenti e i docenti il segreto di ogni innovazione. La modernizzazione, la qualità e l’eccellenza passano attraverso la loro azione e passione educativa di ogni giorno. Bisogna dire che, in questi anni, a fronte di queste istanze, nessuna Nazione è rimasta seduta con le mani in mano. L’Italia,<sup>22</sup> la Francia,<sup>23</sup> la Spagna,<sup>24</sup> il Belgio per limitarci alle quattro nazioni di riferimento delle scuole coinvolte con il nostro progetto QPA, hanno attivato ripetutamente processi di riforma dei loro sistemi di istruzione e formazione. Anche l’Unione europea non ha mancato di dare il suo contributo di rifles-

21. **Centro studi della scuola cattolica-CSSC**, *Una scuola che orienta*, Brescia, 2014; **Idem**, *Educare alla vita buona del Vangelo*, Brescia, 2012; **Idem**, *La scuola della persona*, Brescia, 2009; **Idem**, *In ascolto degli studenti*, Brescia, 2006; **F. Macri** (a cura di), *La scuola di fronte alle sfide della postmodernità*, Roma 2005; **Idem**, *Protagonisti di un mondo più vero*, Roma 2009; **Idem**, *Sui sentieri dell’educazione*, Roma, 2008; **Idem**, *Una scuola nuova per una società nuova*, Roma, 1998; **Idem**, *protagonisti del cambiamento*, Roma, 2014

22. Governo Renzi, «*La Buona scuola*», 2015

23. **Ministère de l’éducation nationale**, *Loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République*, 2013; *La réforme du collège: mieux apprendre pour mieux réussir*, 2015; *Tous mobilisés pour vaincre la décrochage scolaire*, 2014

24. *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), 2013; *Il Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013- 2016*, 2013

sione, di stimolo, di risorse richiamando continuamente i singoli Stati nazionali ad accelerare le procedure di modernizzazione, a rinnovare i curricula, la didattica, a non lasciar disperdere quelle frange di studenti che per difficoltà personali o di contesto fanno fatica a raggiungere gli stessi standard dei loro compagni o, addirittura, continuare a frequentare le lezioni andando a finire così in quell'immenso serbatoio della dispersione, che è il popolo dei NEET.

Anche il rapporto, appena pubblicato dalla Commissione europea, “*Modernizzazione dell’istruzione superiore in Europa: accesso, permanenza, occupabilità*” (2014), va in questa direzione. L’unica possibile se il vecchio continente vuole vincere la grande sfida della globalizzazione e garantire ai suoi cittadini, non soltanto in linea di astratto principio, il loro diritto di istruzione e formazione, che è già di per sé una nobile conquista, ma il benessere socio-economico, la coesione sociale, la rappacificazione tra le generazioni.

“Fare dell’Europa l’economia, basata sull’intelligenza, più competitiva, inclusiva e dinamica del mondo”, come si prefigge la strategia Europa 2020,<sup>25</sup> perché non si riduca ad un vuoto slogan di propaganda e retorica politica deve essere declinato in azioni concrete. In questo ambizioso disegno la scuola occupa uno spazio di grande significato ed efficacia. Con l’attivazione di questo progetto QPA la FIDAE, INTESA SAN-PAOLO FORMAZIONE, ASSEDIL hanno voluto dare concretamente il proprio contributo all’ottimizzazione dei processi di apprendimento ed insegnamento affinché gli studenti coinvolti venissero messi nelle condizioni di raggiungere buoni livelli intellettuali e professionali e, quindi, acquisissero qualche chance in più per garantire la propria vita futura di cittadini e lavoratori. È stato reso un servizio non di poco significato considerato il disagio in cui versano molti giovani italiani, spagnoli, francesi. Citando e parafrasando un discorso di Papa Francesco,<sup>26</sup> con il quale invitava un gruppo di docenti a farsi carico dei problemi dei loro studenti, a non abbandonare soprattutto coloro che hanno più bisogno di aiuto, l’attuazione di questo Progetto QPA potrebbe essere definito, senza voler essere patetici fuor di luogo, come un atto di “amore per la scuola”, perché proprio di amore si tratta quando un adulto aiuta un giovane ad avere fiducia in se stesso per sapere di più ed “essere di più”, per realizzare i suoi sogni ed essere felice, per sviluppare le sue potenzialità, per rialzarsi e riprendere il cammino interrotto dopo un eventuale insuccesso. In altri termini, abbiamo utilizzato uno sperimentato percorso metodologico-didattico per aiutare le scuole coinvolte a conseguire l’obiettivo fondamentale per cui sono state istituite, che è quello di *insegnare a vivere*, come titola un suo recente saggio<sup>27</sup> il sociologo Edgar Morin e

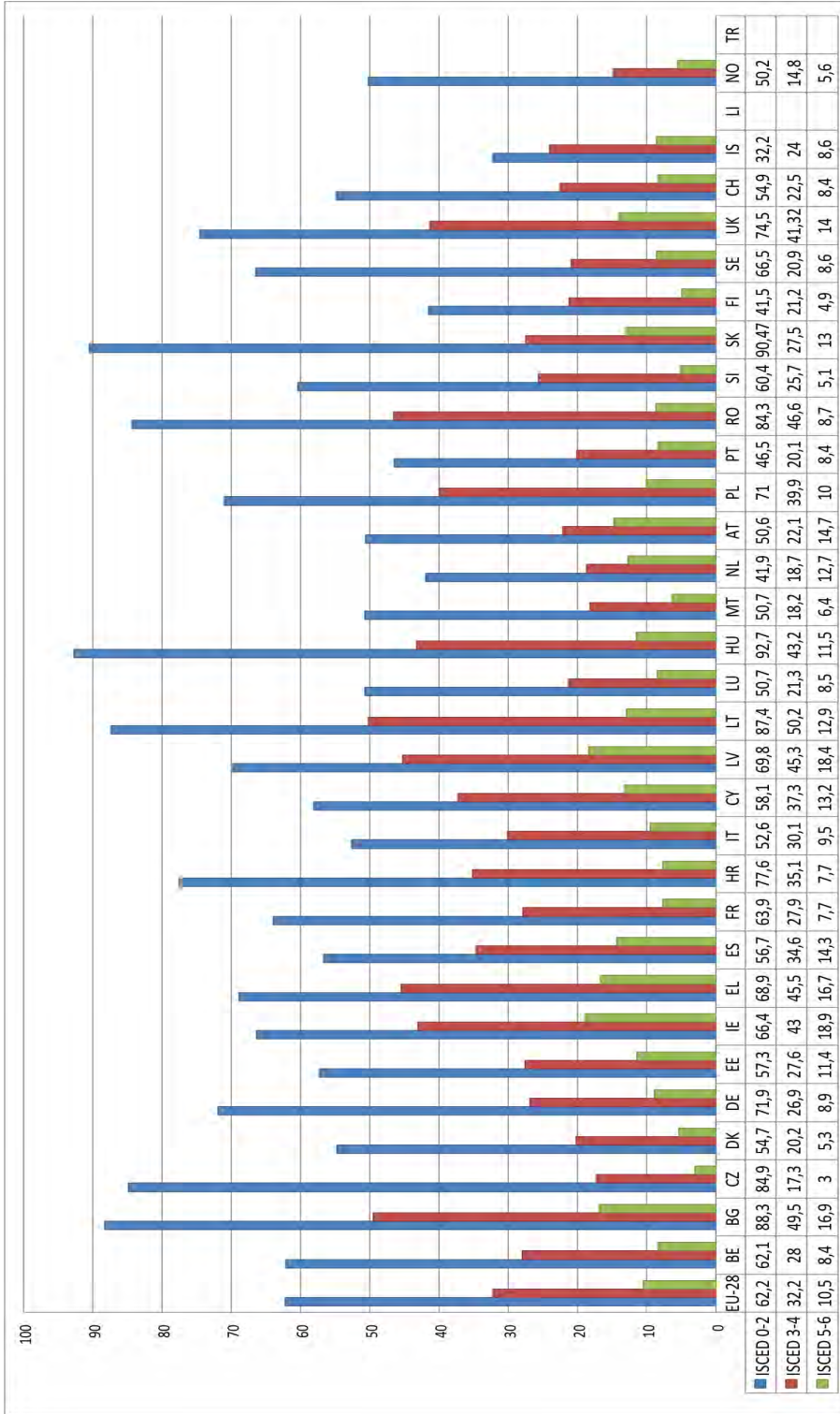
25. **Commissione europea**, *Bilancio della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, 2014; **European Commission**, *Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, 2010

26. **Papa Francesco**, *Discorso ai Docenti UCIM*, 14 marzo 2015; **Congregazione per l’educazione cattolica**, *Educare oggi e domani - una passione che si rinnova*, Roma, 2014

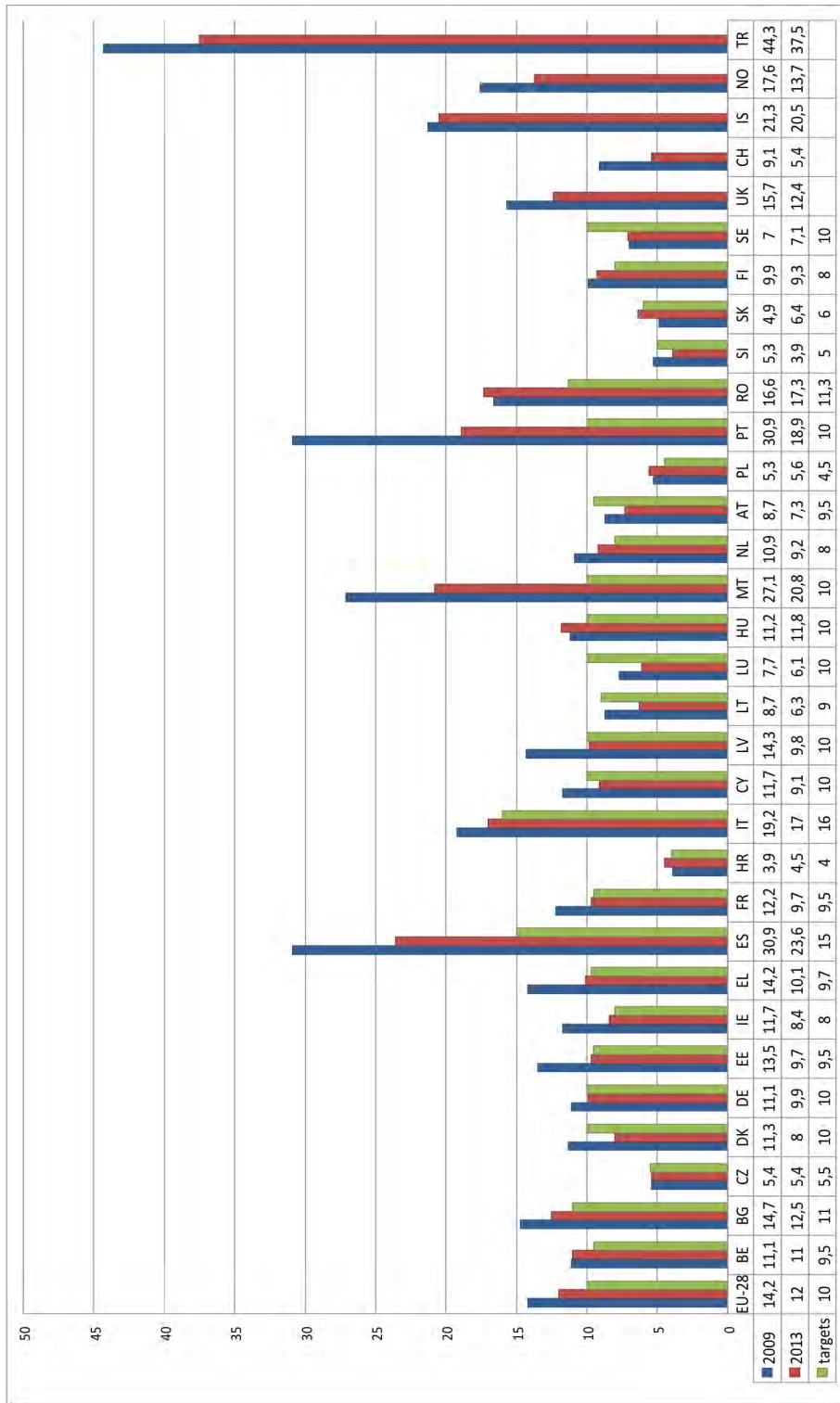
27. **E. Morin**, *Enseigner à vivre*, Paris, 2014; **Idem**, *La tête bien faite*, Paris, 1999; **Idem**, *Relier le connexions*, Paris, 1999; **Idem**, *Le sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*, 2000; **Idem**, *L’intelligence de la complexité*, Paris, 2006

*apprendre a être* come aveva suggerito il Rapporto Faure dell'UNESCO (Paris, 1972) Un grande educatore moderno, don Milani, al quale hanno fatto e continuano a fare riferimento intere generazioni di docenti, ebbe a scrivere nel suo celebre libro *Lettera ad una professoressa* (1976), che il “principale problema che ha la scuola sono i ragazzi che perde”, quei ragazzi cioè che vengono messi fuori dal circuito scolastico ed educativo, che sono buttati sulla strada, ma anche quelli che pur continuando a frequentarlo non sono aiutati a esprimere il meglio di sé, delle proprie potenzialità. Essersi impegnati, dunque, con la realizzazione del Progetto QPA per dare un contributo, anche se modesto, a prevenire o risolvere questo problema, per ciascuno di noi ha significato rispondere ad un dovere di deontologia professionale, alla propria “vocazione” di docenti e di educatori.

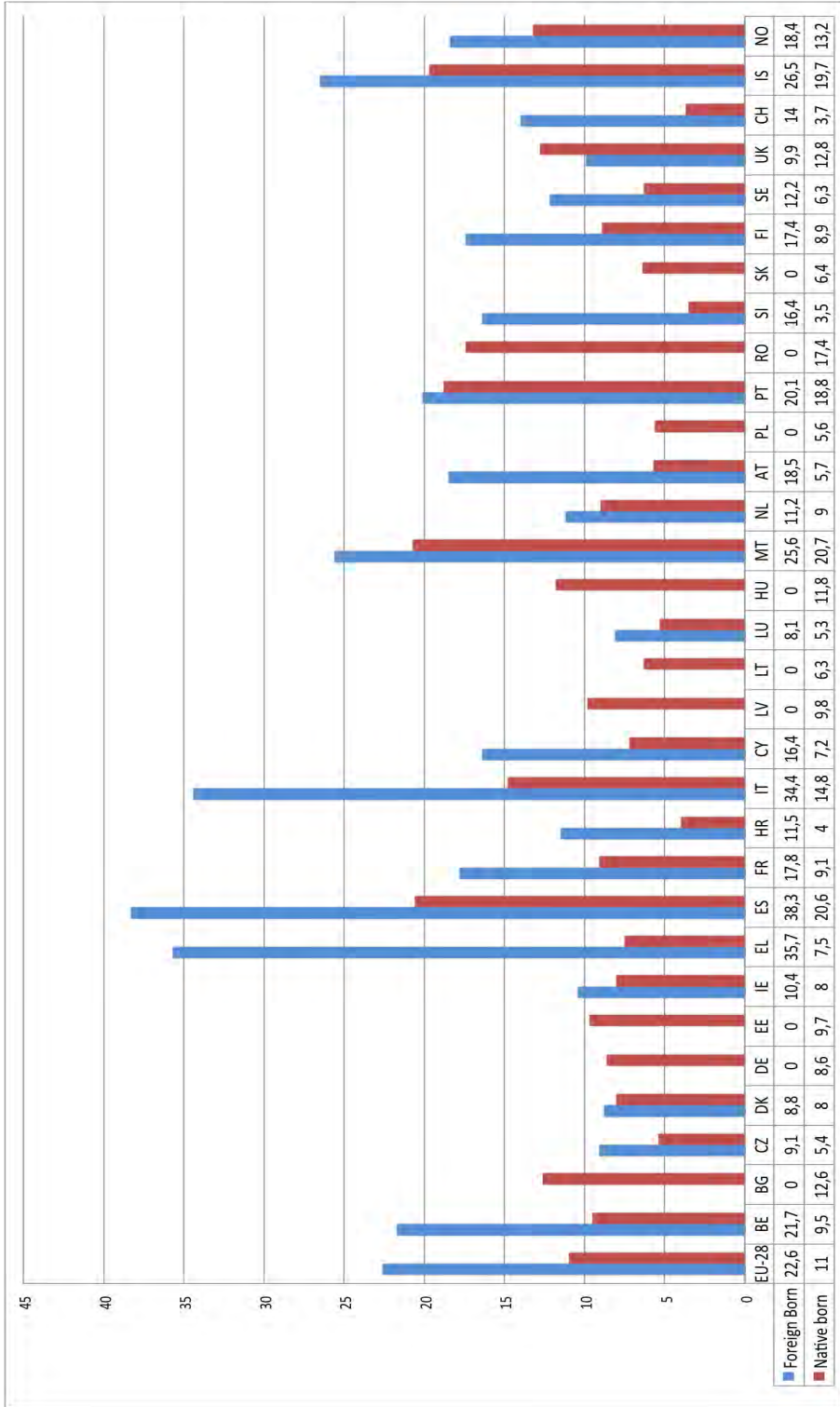
Percentage of children (aged 0-17) at risk of poverty or social exclusion by highest education level of their parents (1997 ISCED 0-2, 3-4 and 5-6), 2013



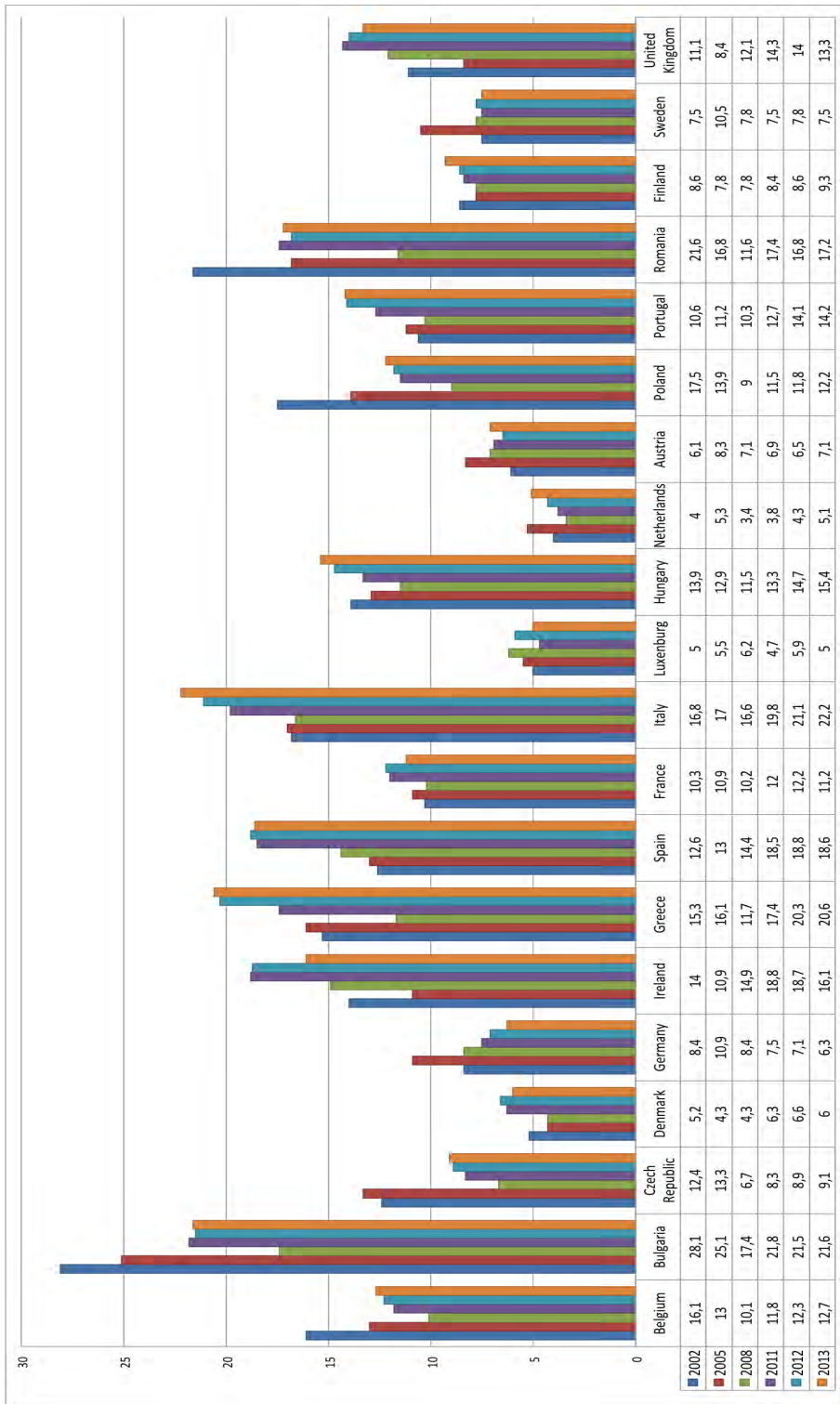
**Percentage of early leavers from education and training, 2009-2013, and national targets as compared with the EU headline target**



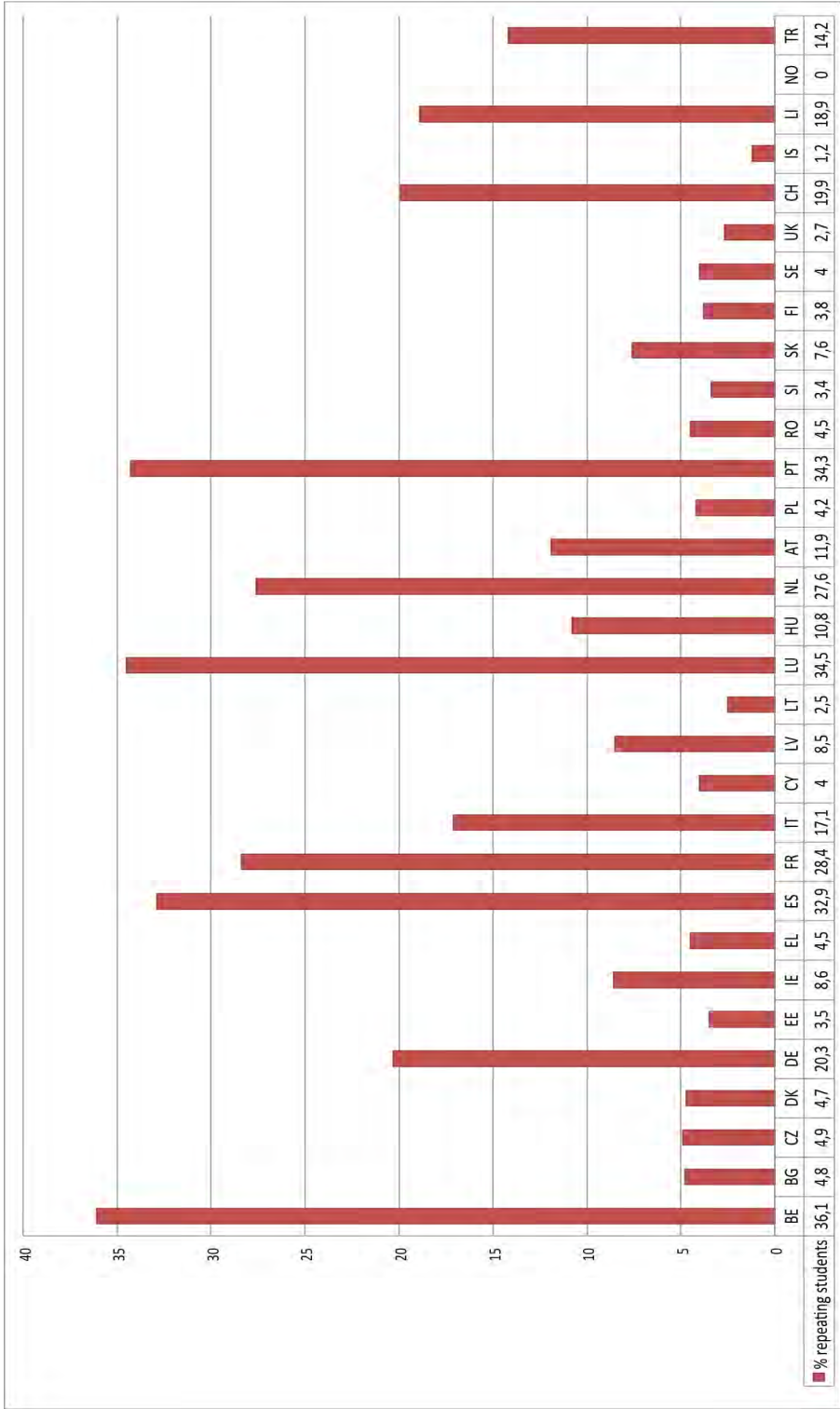
Percentage of early leavers from education and training by origin (foreign-born and native), 2013



## Giovani NEET in Europa



Percentage of students reporting that they have repeated a grade at least once in primary, lower secondary or upper secondary school, PISA 2012







# NUOVE METODOLOGIE CONTRO L'ABBANDONO SCOLASTICO

PIETRO MIRAGLIA

## **INQUADRAMENTO DELL'INTERVENTO NELL'AMBITO DEL LIFELONG LEARNING PROGRAMME**

Il progetto “*Tackling ESL in iVET - The QPA method: new ways to support and motivate iVET students at particular risk of ESL, including students with migrant or Roma backgrounds*” è stato pensato e introdotto all'interno del programma Leonardo da Vinci nell'ambito dell'azione Lifelong Learning Programme promossa dall'unione Europea per un efficace apprendimento permanente, promossa e gestita in Italia dall'Agenzia Leonardo presso l'ISFOL.

Tale Programma, istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006 (GU L327 Decisione N. 1720/2006/Ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente), si pone l'obiettivo generale di favorire lo sviluppo dell'Europa quale società avanzata basata sulla conoscenza, promuovendo in tal modo uno sviluppo economico sostenibile, una nuova e più qualificata occupazione, una maggiore coesione sociale basata sulla condivisione delle competenze, contesti di interculturalità per il dialogo e l'inclusione delle persone a rischio di discriminazione etnico-razziale.

LLP si compone di:

- quattro programmi settoriali: l'istruzione scolastica (*Comenius*); alta formazione e istruzione superiore (*Erasmus*); la formazione professionale (*Leonardo da Vinci*); l'educazione degli adulti (*Grundtvig*);
- un programma “Trasversale”, sinergico ai suddetti programmi a sostegno

dell'intero processo dell'apprendimento permanente;

- il programma "Jean Monnet" a sostegno dell'insegnamento, della ricerca e dell'integrazione europea tramite le istituzioni europee determinanti e inclusive.

Il Programma settoriale "Leonardo da Vinci" in linea con tali obiettivi generali, è rivolto a:

- sostenere coloro che partecipano ad attività di formazione e formazione continua nell'acquisizione e utilizzo di conoscenze, competenze e qualifiche per facilitare lo sviluppo personale, l'occupabilità e la partecipazione al mercato del lavoro europeo;
- favorire il miglioramento della qualità e dell'innovazione nei sistemi, negli istituti e nelle prassi di istruzione e formazione professionale;
- sviluppare l'interesse verso l'istruzione e la formazione professionale ed agevolare la mobilità delle persone occupate in formazione.

Il programma presenta un'articolazione basata su diverse tipologie di azione che, per quanto specifiche, sono accomunate dall'obiettivo comune di sviluppare l'efficacia di un apprendimento permanente:

- Mobilità degli individui (tirocini e scambi);
- Progetti multilaterali di trasferimento dell'innovazione e progetti multilaterali di sviluppo dell'innovazione;
- Reti tematiche di esperti e organizzazioni centrati su temi specifici;
- Partenariati multilaterali centrati su temi di reciproco interesse dei partner;
- Visite preparatorie finalizzate supportare l'incontro tra organismi potenzialmente partner in vista della presentazione di nuove candidature.

Il progetto di cui ci stiamo occupando afferisce all'azione "Progetti Multilaterali di Trasferimento dell'innovazione". Tale azione consente di finanziare proposte volte ad adattare e integrare i risultati/contenuti innovativi elaborati nell'ambito di precedenti esperienze o iniziative condotte a livello nazionale/locale/regionale/settoriale".

## **DALL'IDEA AL PROGETTO**

L'analisi delle linee guida del Programma Leonardo hanno convinto, in primis, FIDAE, Intesa Sanpaolo Formazione e il Consorzio Fortune a elaborare un progetto finalizzato all'attenuazione del fenomeno del drop out - abbandoni scolastici prematuri (ASP) - nelle scuole.

L'esperienza fatta con un primo progetto - ICT BASED LEARNING - Information and communications technologies to support new ways of lifelong learning -, conclusosi nel settembre 2012 e considerati i risultati tangibili conseguiti, ha rafforzato la convinzione che le opportunità offerte dai Programmi dell'Unione agevolano la concretizzazione delle strategie correlate alle policy dell'Unione, con positive ricadute di crescita e di sviluppo sociale ed economico nei contesti e nelle comunità beneficiari degli interventi.

Consapevoli di ciò è stato avviato lo studio di un'ipotesi di fattibilità e l'iter di ricerca

dei potenziali partner per progettare l'iniziativa.

L'**idea**: contrastare la dispersione scolastica nel corso dell'istruzione e della formazione professionale iniziale (iIFP), intervenendo anche verso gli studenti immigrati, convinti che l'istruzione e la formazione appartengano alla sfera del "bene comune" e sono una leva della solidarietà e della crescita integrale della persona.

Individuati i partner l'idea è diventata progetto. Il **progetto**, quindi, è stato candidato all'Agenzia Leonardo Italia, presso l'ISFOL, Roma, il 30 gennaio 2013 ed è stato riconosciuto ammissibile il 5 agosto 2013.

È stata tempestivamente intrapresa la fase formale prevista dall'Agenzia per consentire l'avvio dei lavori i primi di ottobre del 2013.

## I PARTNER

Il partenariato è composto da soggetti dedicati alla educazione, all'istruzione e alla formazione professionale, con profili organizzativi e di expertise di valore sia a livello metodologico che scientifico.

### APPLICANT COORDINATOR

INTESA SANPAOLO FORMAZIONE SCPA - Napoli, Italy - Adult education provider

### CORE PARTNER

1. FIDAE - FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE – Roma, Italy - Schools Associations;
2. UNIVERSITAT RAMON LLULL - Barcelona – Spain - University or higher education institution;
3. ASSOCIATION EUROPÉENNE DES DIRECTEURS D'INSTITUTIONS LASALLIEN – Paris, France - Teachers associations;
4. FORTUNE - Consorzio di Formazione, Ricerca e Tecnica di Università Europee - Roma, Italy - Association of universities;
5. LICEO SCIENTIFICO L. B. ALBERTI - Minturno, Italy - General secondary school.

### ASSOCIATED PARTNER

1. ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE PAOLO BAFFI – Italy - Vocational or technical secondary school
2. ISTITUTO SACRO CUORE - Italy - General secondary school
3. LA SALLE COMTAL - Barcelona, Spain - Vocational or technical secondary school
4. LA SALLE TARRAGONA - Spain - general secondary school
5. GROUPE SCOLAIRE SAINT JOSEPH- LA SALLE – France - Vocational or technical secondary school;
6. INSTITUT SAINT-JEAN- BAPTISTE DE LA SALLE – Belgium - General secondary school

## IL METODO

La metodologia e lo strumento scelti è il “QPA”, Questionario sui Processi di Apprendimento. Tale strumento psicopedagogico, basato sui contributi scientifici della Psicologia cognitiva, è nato ed è stato teorizzato in Italia dal prof. K. Polacek, diffuso da Giunti Organizzazione Speciali di Firenze, sperimentato dal consorzio Fortune di Roma.

Il QPA rappresenta uno strumento psicoeducativo efficace nella scuola secondaria di I° e II° per definire criteri condivisi idonei a rilevare il funzionamento dei processi di apprendimento negli studenti di qualunque nazionalità, individuando le loro risorse e le loro difficoltà, guidandoli nei loro processi di apprendimento, stimolando la capacità di gestirli in autonomia.

Tale metodo si è rivelato prezioso per gli operatori dell’ iFP, accompagnandoli nell’acquisizione delle competenze necessarie nel contesto dell’insegnamento/apprendimento, facilitandone la progettazione educativa personalizzata e offrendo soluzioni al potenziamento della qualità dell’apprendimento.

I risultati conseguiti dal progetto originario possono sintetizzarsi come segue:

- il QPA si è rivelato uno strumento psico-educativo adatto a rilevare il funzionamento dei processi di apprendimento degli studenti autoctoni e stranieri.
- Il metodo QPA ha determinato nelle classi in cui è stato sperimentato:
  - a. sviluppo di strategie di apprendimento efficaci che hanno inciso sul miglioramento del profitto scolastico degli studenti;
  - b. riduzione delle assenze scolastiche, principalmente degli studenti immigrati e rom;
  - c. rasserenamento del clima d’aula, anche sotto il profilo della disciplina;
  - d. attenzione e partecipazione attiva alle lezioni e maggiore impegno nello studio.
- Nelle classi in cui è stato applicato, la percentuale di dispersione si è ridotta, soprattutto nei primi anni della scuola secondaria superiore, di circa l’80% (validità inclusiva).
- Il metodo QPA ha stimolato l’affermarsi in aula di un “modello di convivenza interculturale”, supportato da un approccio didattico in cui la prospettiva globale degli argomenti trattati e il coinvolgimento diretto e indiretto dei soggetti coinvolti (allievi, insegnanti, famiglie) hanno avuto un ruolo centrale (validità interculturale).
- Le metodologie e le tecniche educative si sono rivelate efficaci con riferimento a:
  - a. ammissione degli studenti dal secondo ciclo di studi all’istruzione terziaria;
  - b. inserimento dei giovani nel mondo del lavoro (validità orientativa).

## GLI OBIETTIVI E I DESTINATARI DEL PROGRAMMA

Il progetto è stato indirizzato ai seguenti risultati, conseguendoli con soddisfazione e efficacia:

- supportare i partecipanti alla formazione nell'acquisizione e utilizzo di conoscenze, abilità e qualifiche per facilitare lo sviluppo personale, l'occupabilità e la partecipazione al mercato del lavoro europeo;
- sostenere il miglioramento della qualità e dell'innovazione nei sistemi professionali di istruzione e formazione, tenendo conto dei discenti con bisogni speciali e contribuendo soprattutto a favorire la loro integrazione nei sistemi generali di istruzione e di formazione;
- migliorare la qualità e aumentare il volume della cooperazione tra istituti od organizzazioni che offrono formazione e altre opportunità proposte da imprese, parti sociali, altri organismi generatori di Know-how;
- promuovere la costruzioni di reti, locali, nazionali, transnazionali, stimolando lo scambio di esperienze e l'apprendimento collaborativo in modo da operare più efficacemente nella prevenzione dell'ASP e nella promozione dell'inclusione sociale (Scuole; Famiglie; Centri giovanili; Associazioni; Insegnanti; Policy-makers);
- agevolare lo sviluppo di prassi innovative nel settore dell'istruzione e formazione professionale, e la loro diffusione;
- colmare la diversità culturale e linguistica (CulDiv), valorizzando le diversità culturali e linguistiche presenti nelle comunità di apprendimento;
- superare le criticità legate all'origine razziale o etnica (RacEth), prevenendo situazioni di disagio e di difficoltà derivanti dai nuovi contesti di convivenza e di studio.

Destinatari: i ragazzi del secondo ciclo di istruzione: licei, iIFP, compresi l'apprendistato e l'alternanza scuola-lavoro delle Scuole partner.

Beneficiari indiretti: insegnanti, altri operatori scolastici, famiglie, esperti e mediatori culturali, soggetti di supporto alle attività educative e formative.

I fenomeni che si vogliono maggiormente contrastare sono la dispersione scolastica e gli svantaggi nell'educazione, istruzione e formazione dei ragazzi e dei giovani stranieri che rappresentano, soprattutto in Italia, le "realità più fragili e complesse" e "presentano caratteristiche e problematicità proprie" (Alunni con cittadinanza non Italiana - Quaderni ISMU 1/2015 - Ministro Stefania Giannini, Presentazione).

### *La dispersione scolastica*

La dispersione scolastica, con la prematura uscita degli studenti dal sistema scolastico, è un fenomeno che, se non efficacemente contrastato, potrebbe avere, nel medio-lungo periodo, conseguenze nello sviluppo del sistema Europa, determinando un impoverimento del capitale umano.

Il Consiglio europeo ha individuato come prioritari gli interventi da realizzare nel settore educativo e la nuova strategia - Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva - mira a un risultato preciso: conseguire un tasso di abbandono scolastico al disotto del 10%.

Tra l'altro, da diversi anni a livello europeo è stata posta l'attenzione sui Neet (Not in Education, Employment or Training), giovani non più inseriti in un percorso scolastico/formativo ma neppure impegnati in un'attività lavorativa. In questo gruppo di giovani un prolungato allontanamento dal mercato del lavoro e dal sistema formativo può comportare il rischio di una maggiore difficoltà di reinserimento.

Significativa l'incidenza dei giovani con cittadinanza non italiana sul totale dei Neet. Nel 2013 i giovani con cittadinanza non italiana rappresentano il 15,8% del totale dei Neet in Italia, con una incidenza maggiore rispetto agli italiani sulla popolazione della stessa età. Una differenza importante è quella di genere: i Neet italiani sono prevalentemente maschi (il 50,3%), mentre i Neet non comunitari sono per il 67,3% giovani donne.

### *I ragazzi e i giovani Stranieri Italia*

I dati confermano un ampio incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri in Italia che, nel periodo 2001/02-2013/14, si sono quadruplicate: si è passati dai 196.414 alunni dell'anno scolastico 2001/02 (2,2% della popolazione scolastica complessiva) agli 802.844 dell'anno scolastico 2013/2014 (9% del totale).

Nell'ultimo decennio il rilevante aumento delle iscrizioni di alunni stranieri ha coinvolto, in maniera differenziata, le scuole di vario ordine e grado, mentre gli alunni italiani sono diminuiti in tutti i livelli scolastici e, soprattutto, nelle scuole dell'infanzia (-2,9%) e nelle secondarie di primo grado (-2,2%), mentre le presenze di alunni con cittadinanza non italiana si sono incrementate complessivamente del +19,2%, con punte del 23,6% e del 27,2% rispettivamente nelle scuole dell'infanzia e nelle secondarie di secondo grado.

Gli studenti con cittadinanza non italiana, ma nati nel nostro paese, nell'anno scolastico 2013/14 sono 415.283, corrispondenti al 51,7% degli alunni stranieri.

Il fenomeno della dispersione - maggiore rischio e minore rendimento scolastico, a causa soprattutto del deficit linguistico - colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani.

Nella scuola secondaria di I grado, la percentuale di alunni stranieri a "rischio di abbandono", in percentuale degli iscritti inizio anno, è pari allo 0,49%, contro lo 0,17% relativo agli alunni con cittadinanza italiana.

Nella scuola secondaria di II grado, in cui gli alunni stranieri "a rischio di abbandono" sono pari al 2,42% degli iscritti contro l'1,16% degli alunni italiani.

Gli stranieri nati all'estero sembrano essere in situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di 2<sup>a</sup> generazione.

Nella scuola secondaria di I grado oltre l'84,5% del numero complessivo di alunni stranieri a "rischio di abbandono" è rappresentato, infatti, da alunni stranieri nati all'estero; nella scuola secondaria di II grado tale percentuale tocca il 92%. (Fonte: MIUR - D.G. per gli studi, la statistica e i sistemi informativi - Servizio statistico giugno 2013).

I figli degli immigrati sono più degli altri in ritardo scolastico (il 17 per cento nel 2011-2012 nella scuola primaria, a fronte dell'1 per cento degli studenti italiani). Nella scuola secondaria di primo grado sono in ritardo il 46 per cento contro il 5 per cento e, alle scuole superiori, il dato aumenta ulteriormente: il 69 per cento contro il 25 per cento. Le percentuali di alunni con cittadinanza non italiana in ritardo nei vari ordini di scuola segnano ancora una disuguaglianza strutturale delle carriere rispetto agli italiani. Nell'anno scolastico 2013/14, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo rappresentano il 14,7% nella primaria (contro l'1,9% degli italiani), il 41,5% nella secondaria primo grado (contro il 7,4% degli italiani) e il 65,1% nella secondaria di secondo grado (contro il 23,3% degli italiani). I tassi di ripetenza degli alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2013/14 confermano nuovamente il forte divario tra italiani e stranieri in tutti gli ordini scolastici e in particolare nei primi anni di corso. Tale divario - in media di circa il 6,5% - è già accentuato nella scuola secondaria di primo grado e cresce nella secondaria di secondo grado ( cfr. Alunni con cittadinanza non Italiana - Quaderni ISMU 1/2015)

Sono dati generati dalle difficoltà di apprendimento. La comparazione fra ragazzi italiani e stranieri evidenzia come gli studenti immigrati conseguono risultati significativamente inferiori rispetto ai loro compagni con cittadinanza italiana con un percorso scolastico caratterizzato più dagli svantaggi che dal successo, nonostante gli sforzi dei singoli.

### *La situazione in Francia e in Spagna*

In Francia la lotta contro la dispersione scolastica è una priorità, convinti che la missione della Scuola sia quella di garantire pari opportunità d'istruzione, al fine di assicurare a tutti i giovani una carriera professionale e una vita di successo nella società. Il Ministero dell'Istruzione, nel Piano anti drop out, presentato nel novembre 2014, ha fissato due obiettivi chiari: dimezzare il numero di giovani che abbandonano il sistema scolastico senza aver acquisito qualifiche entro il 2017 e facilitare il ritorno a scuola dei giovani.

In Francia, 140.000 giovani abbandonano la formazione iniziale senza un diploma o con la sola "Pat collèges", causando problemi di integrazione e stabilizzazione professionale; 620.000 giovani, tra i 18 e i 24 anni, lasciano prematuramente la scuola senza qualifiche di secondaria superiore, e rimangono permanentemente fuori di qualsiasi sistema di formazione.

Il tasso di abbandono senza il conseguimento di un diploma di scuola superiore è del 22% (giovani tra i 25-29 anni) contro il 15% dell'OCSE.

Oggi sono oggetto di attenzione anche gli "élèves allophones nouvellement arrivés" (EANA). Gli EANA erano 40mila circa nel 2005 e 34.700 nel 2008/2009; nel 2011-2012 si è registrato un incremento del 10%. Nel 2012/2013, ne sono stati accolti, nel primo e secondo grado scolare, 45.300; attualmente rappresentano il 4,7% degli alunni del grado primario e secondario.



La Spagna registra un elevato drop out precoce che mette in crisi il sistema di istruzione spagnolo, ben al di sopra dei paesi dell' OCSE. Un fenomeno molto diffuso che colpisce tutte le regioni, anche se con intensità variabile.

Per ridurre l'insuccesso scolastico, di conseguenza l' abbandono, e attrarre i giovani verso l'istruzione e la formazione, in particolare per gli studenti più a rischio di fallimento, sono stati attivati interventi speciali in modo da offrire ai giovani opzioni, opportunità e percorsi educativi per continuare ad imparare.

In riferimento al successo scolastico, in una nota stampa del Ministero dell'Educazione, si osserva che il tasso di "abbandono educativo precoce" (giovani tra i 18 e i 24 anni che non hanno ottenuto un titolo di studio secondario ed hanno abbandonato gli studi) si colloca nel 2012 al 24,9%, dato che registra un miglioramento rispetto agli anni precedenti (+6,3% rispetto al 2009), ma molto superiore alla media europea del 12,8%. Tra gli stranieri, questa percentuale raggiunge il 42,8%. (Istituto valenciano de investigaciones economicas, El abandono educativo temprano. Análisis del caso español). La popolazione scolastica totale, in Spagna, ammonta a 8.886.196 unità, con un aumento dell'1%, mentre sono in calo gli alunni stranieri, che scendono a 755.156, cioè 26.290 in meno rispetto all'anno precedente.

L'incidenza percentuale di alunni stranieri nei corsi non universitari è dell'8,5%, e del 9,1% nel solo insegnamento di Regime generale. Attualmente gli alunni non spagnoli sono il 9,4%, con una diminuzione dello 0,5%. Sebbene la diminuzione sia quantitativamente poco significativa, essa rappresenta però un'inversione di tendenza e interrompe la curva in salita degli ultimi decenni in cui si sono avuti incrementi importanti di bambini provenienti da altri paesi. (cfr. M. Rahona López, S. Morales Sequera, *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Metas educativas 2012*, OEI, Madrid, 2013).

Il quadro generale, suddiviso nei diversi gradi del sistema educativo, evidenzia il calo degli alunni stranieri nei corsi della scuola dell'obbligo che si estende da 6 a 16 anni, la cosiddetta Educazione di base, che comprende l'Educazione primaria e la ESO (Educación secundaria obligatoria). In questi due gradi scolastici il calo è abbastanza significativo: -6,3% e -5,3% rispettivamente (Ministerio de Educación, cultura y Deporte, Datos y Cifras. Curso escolar 2013/2014)

Le priorità strategiche comunitarie, fatte proprie dal Programma "Leonardo", sono finalizzate a contrastare tali fenomeni con l'obiettivo di valorizzare contesti ed esperienze positivi:

- favorire lo sviluppo negli studenti della consapevolezza dei propri processi di apprendimento;
- fornire agli insegnanti della Istruzione e Formazione Professionale l'acquisizione di specifiche conoscenze e competenze per favorire sia una "diagnosi" sia interventi tempestivi ed efficaci che prevengano il rischio di abbandono degli studi;
- agevolare lo sviluppo di prassi innovative, quali: la raccolta sistematica di informazioni e l'analisi dei dati sul fenomeno della dispersione nei contesti di impatto del progetto

- favorire una larga diffusione delle metodologie e pratiche efficaci di contrasto;
- incentivare una strategia globale di contrasto che inserendosi nell'ordinaria azione educativa agisca sui processi di apprendimento di ciascuno studente, promuova le abilità, crei consapevolezza e motivazione a "imparare" per "fare"
- coordinare i sistemi di istruzione e di formazione con i bisogni del mercato del lavoro "nuove competenze per nuovi lavori", rendendoli idonei a investire nelle abilità spendibili nel contesto socio-produttivo.

## I RISULTATI ATTESI

Essi possono essere così schematizzati:

- ridurre l'insufficiente attenzione al fenomeno nei contesti di istruzione e sociali, fornendo metodi e tecniche di intervento;
- introdurre nelle singole Scuole una efficace omogenea strategia di contrasto al fenomeno;
- fare circolare informazioni e pratiche di contrasto, in modo da ridurre la carenza di dati evidence-based del fenomeno;
- educare gli studenti ad apprendere al fine di rinvigorire la competenza chiave "imparare ad imparare";
- favorire l'apprendimento di atteggiamenti e comportamenti interculturali seguendo un percorso di approcci interdisciplinari e una visione olistica dell'apprendimento.
- sostenere e motivare gli studenti dell'Istruzione e Formazione Professionale iniziale (iIFP) a rischio, compresi quelli provenienti da un contesto migratorio o rom, a valorizzare e sfruttare le loro potenzialità educative;
- trasferire le strategie e i metodi di apprendimento ai contesti di istruzione per favorire negli allievi iIFP a rischio la persuasione a completare l'istruzione e la formazione e rafforzare la fiducia in se stessi e nei contesti sociali;
- creare una cultura orientata al self employment.

## L'ITER DI SVILUPPO DEL PROGRAMMA

Il programma, come previsto nel progetto, ha implementato le seguenti fasi, che verranno approfondite nel Capitolo 1:

1. Management: finalizzata a: pianificare le attività di progetto; facilitare la collaborazione fra tutti i partner; supervisionare il percorso attuativo del programma e dei prodotti nonché la loro validazione scientifica; garantire la corretta gestione amministrativa del progetto ed i rapporti con l'ente erogatore del finanziamento.
2. Adattamento del percorso QPA oggetto del trasferimento sotto i profili dei contenuti e degli aspetti linguistico e tecnologico: ha l'obiettivo di adattare il Questionario, sotto i profili dei contenuti, della metodologia e dei supporti tecnologici ai fabbisogni dei gruppi bersaglio e alle esigenze dei loro sistemi di istruzione e formazione.

3. Formazione formatori impegnati nel trasferimento del percorso QPA: finalizzata a formare il personale docente e altri operatori impegnati nel contrasto all'abbandono scolastico delle scuole e dei Centri di Formazione Professionale partner ai fini dell'implementazione del percorso QPA in classe con gli studenti.
4. Fase pilota del trasferimento nei Paesi partner: effettua il trasferimento pilota del percorso QPA, adattato, integrato e tradotto, su un panel limitato di scuole partner; vengono verificati gli esiti del trasferimento; prima validazione sul campo del modello educativo proposto.
5. Valutazione-Validazione dei risultati / Possibili miglioramenti: diretta a monitorare e valutare in particolare l'azione di trasferimento pilota del percorso QPA, dei materiali e dei relativi supporti tecnologici impiegati, con l'obiettivo di verificare la funzionalità e l'attivazione pratica del metodo e dei materiali didattici adesso connessi, non escludendo proposte di miglioramento dei materiali didattici e dei supporti tecnologici.
6. Trasferimento del percorso QPA agli istituti iIFP dei Paesi partner, dedicata a implementare e diffondere il prodotto oggetto del trasferimento alle prime due classi di 9 istituti educativi secondari superiori del sistema pubblico d'istruzione dei 4 Paesi partner di progetto.
7. Disseminazione e Valorizzazione dei contenuti e dei risultati del progetto: si occupa, della condivisione all'interno della partnership dei prodotti oggetto del trasferimento per la loro disseminazione e valorizzazione, dopo aver realizzato gli adattamenti giuridici, linguistici, tecnologici e culturali eventualmente individuati; della introduzione delle metodologie e degli strumenti nei contesti educativi e formativi in cui operano i partner e nelle reti settoriali, locali, regionali e nazionali dei Paesi coinvolti nel progetto.
8. Monitoraggio / Valutazione / Qualità, l'azione riguarda:
  - a livello generale, il monitoraggio delle attività (coerenza obiettivi/attività/risultati) e dell'adattamento/sviluppo dei prodotti per garantire il raggiungimento dei macro obiettivi del progetto;
  - nelle singole fasi interessa il monitoraggio delle varie fasi del progetto al fine di suggerire eventuali interventi per reindirizzare le attività in particolare le fasi di trasferimento del Metodo.

## **IL PROCESSO DI APPLICAZIONE DEL QPA**

L'applicazione del metodo QPA è avvenuta attraverso le seguenti fasi:

- Individuazione del target dell'intervento: rete di scuole, corsi di studio, classi.
- Formazione del personale scolastico: insegnanti, mediatori culturali, altro personale.
- Attuazione del percorso didattico-educativo in classe con gli studenti, compresi la prima somministrazione del QPA e il coinvolgimento delle famiglie.
- Valutazione e interpretazione dei risultati.

Un'équipe di specialisti del Consorzio Fortune ha supportato ed accompagnato le Scuole e i Docenti coinvolti in tutte le fasi dell'intervento, sia sotto il profilo dei contenuti che della metodologia, con particolare attenzione all'azione di trasferimento. Il percorso QPA, in un'ottica di approccio interdisciplinare, è stato implementato nelle classi nell'ambito delle discipline curriculari concordate con la direzione della scuola.

Chiudo questa breve presentazione del progetto, volgendo, e mi faccio interprete anche del team che ha lavorato alla realizzazione del programma, il mio pensiero alla D.ssa Carmen Chavez che ha collaborato significativamente alla stesura del progetto e che immaturamente ci ha lasciati interrompendo il proprio valido apporto.



# LA LEGITTIMAZIONE SCIENTIFICA DEL QPA METHOD PER LA LOTTA ALLA DISPERSIONE

ANTONIO AUGENTI

Uno studio condotto recentemente negli Stati Uniti (The Dropout Issue-Straying from the School), con riferimento al tema dell'accesso all'Università di Berkeley in California, ha posto in evidenza un duplice aspetto del problema che riguarda la scelta dei percorsi di studio e dell'affermazione personale che può essere perseguita dagli studenti.

Una prima notazione riguarda l'universalizzazione ormai del fenomeno degli abbandoni degli studi da parte dei ragazzi in formazione, nelle varie modalità e forme in cui tale fenomeno può essere declinato. Non c'è paese ormai, avanzato o meno che sia, che non sia affetto da tale patologia. Gli interventi ospitati in questo volume ne danno conto, riferendo anche sulle ricerche e sulle decisioni che fanno capo ad Organismi europei e internazionali che si occupano dei problemi dell'educazione. Si evita ovviamente di riportarne statistiche e dati quantitativi, ben noti a chi si occupa del tema della dispersione delle risorse umane. Ciò che vale la pena osservare, anche con riferimento alla ricerca-azione sulla quale qui si riferisce, è che il fenomeno della dispersione ha rilevanza non soltanto in termini educativi, perché non vengono garantite ai giovani in formazione condizioni di tutela per utilizzare le opportunità prevedibili, ma ha evidenza anche in termini strettamente economici, perché è ben noto –in base a ricerche e studi condotti in varie parti del mondo- che l'investimento in istruzione e in formazione “paga” anche dal punto di vista della crescita economica e sociale di una collettività.

Una seconda riflessione alla quale dà luogo lo studio condotto negli Stati Uniti e richiamato in premessa concerne la sgradevole interpretazione indotta da alcune attenzioni che vengono prestate al fenomeno dei “drop-out”. Il titolo di un capi-

tolo di tale studio – The Struggle to be first” - tradisce la finalità alla quale si piegano i sistemi educativi di alcuni paesi: essere primi, affermarsi come primi attraverso un processo competitivo, può contare molto più che avere la possibilità di dare il meglio di sé avvalendosi dei processi educativi. Ciò che merita di essere tenuto in conto, sia dal punto di vista individuale che collettivo, è come rendere profittevole il cosiddetto “capital educational”, il complessivo patrimonio di conoscenze, competenze, stili di comportamento acquisito attraverso utili processi volti all’acquisizione degli apprendimenti e al loro miglioramento qualitativo.

Va da sé che nella prospettiva indicata la preoccupazione di chi si occupa dei temi dell’educazione deve essere quella di rimuovere i vari ostacoli che si oppongono all’esercizio individuale del diritto allo studio, strada obbligata per tentare di evitare che ai singoli non venga riconosciuta l’opportunità di non disperdere le potenziali risorse personali dalle quali trarre giovamento sia individualmente che come soggetti di una comunità.

Il modello di ricerca-azione di cui si dà conto in questo volume considera inevitabilmente alcuni dei caratteri della società complessa nella quale oggi si vive: la numerosità delle sfide che si pongono ai sistemi educativi (l’insicurezza dei soggetti coinvolti, il clima degli ambienti educativi dalla scuola alla famiglia, le novità connesse ai temi del lavoro e delle tecnologie innovative), e la densità dei rapporti interculturali dovuta ai problemi della mobilità fisica e virtuale.

Ciò potrebbe anche bastare come dato qualitativo della complessità sociale, se non si tenesse conto anche del quadro più generale nel quale si è costretti ad agire. Un pensatore italiano, U. Galimberti, ha posto l’accento sui motivi di crisi che caratterizzano la vita dei singoli e delle società: dal futuro-programma si passa al futuro-minaccia. La conseguenza è che “viviamo in un’epoca dominata da quelle che il filosofo Spinoza ha chiamato le “passioni tristi”, dove il riferimento non è al dolore o al pianto, ma all’impotenza, alla disgregazione e alla mancanza di senso”. Naturalmente non vanno deposte le armi; quelle della speranza, e forse dell’utopia, sono proprie dell’educazione che non può e non deve fatalisticamente arrendersi, e deve rivolgersi al bene della persona, alla promozione e allo sviluppo delle sue importanti potenzialità.

E’ questo il quadro prospettico entro il quale si è operato per verificare se e in quale misura poteva essere considerato promettente, ai fini del contenimento del fenomeno della dispersione, il progetto del quale in questo volume si tratta: “The QPA Method: new ways to support and motivate iVet students at particular risk of ESL, including students with migrant or Rom backgrounds”.

Occorre ricordare che il metodo QPA (Questionario sui processi di apprendimento), di cui va, anche in questa sede, riconosciuta la conducibilità scientifica al Prof. Klement Poláček dell’Università Pontificia Salesiana di Roma, propone di sviluppare un percorso educativo che parte dall’individuazione delle risorse e delle difficoltà degli studenti di fronte all’apprendimento, per arrivare, con la loro collaborazione, alla presa di coscienza del funzionamento dei pro-

cessi di apprendimento. Cosa significa questo? Per capirlo occorre prendere in considerazione le cause che di solito sono generative dell'insuccesso scolastico, e quindi della possibile dispersione: mancanza di voglia di studiare, demotivazione, ritardi nei percorsi scolastici e bocciature, scarsa utilità riconosciuta ai titoli di studio conseguibili, rapporto conflittuale con i docenti o complesso con i genitori, noia e insoddisfazione, "vissuto" ai margini del gruppo classe e, quindi, disadattamento; infine, quella condizione nella quale i giovani vengono a trovarsi quando "negano il futuro".

Rispetto a queste cause, alcune delle quali agiscono congiuntamente, è necessario assumere una strategia progettuale a carattere preventivo, in grado di affrontare un processo formativo complesso, in cui interagiscono fattori cognitivi, emotivi, motivazionali e socio-relazionali. La finalità dell'azione da svolgere deve essere quella di rispettare le diversità, i bisogni educativi individuali, e di puntare non ad un risultato qualsiasi dei processi di apprendimento, ma ad un risultato significativo ed efficace. Tutto ciò può chiarire perché il metodo QPA di cui qui si tratta intende puntare a creare nei giovani la condizione di consapevolezza di come i processi di apprendimento si svolgono e funzionano, allo scopo di monitorare gli indicatori di prevenzione del fenomeno della dispersione, e di contenere nella misura più ampia possibile quest'ultima. Nel caso specifico, e nella prospettiva di un'educazione interculturale, il QPA si pone quale strumento che, oltre a permettere una diagnosi dello sviluppo dei processi di apprendimento degli studenti stranieri e autoctoni, rileva le loro risorse individuando il modo più efficace per potenziarle.

Gli insegnanti hanno avuto modo, con l'aiuto del QPA, di intercettare per tempo tutti i fattori d'insuccesso che hanno incidenza sui risultati dell'apprendimento, attraverso una metodologia di ricerca e di lavoro in grado di indagare sulle "correlazioni" tra gli stessi fattori, anche al fine di introdurre elementi migliorativi di un'azione volta a ridurre, entro un contesto interculturale, il fenomeno di depauperamento delle risorse umane.

Naturalmente, il punto di partenza di tale azione è stato rappresentato dall'analisi dei bisogni che sono stati esplorati con questionari strutturati rivolti ai dirigenti delle scuole, agli insegnanti e agli stessi studenti delle scuole coinvolte. Ciò ha consentito di registrare nelle classi la presenza di ragazzi immigrati e rom di prima e seconda generazione; di indagare sulle difficoltà che ostacolano la competenza chiave "imparare ad imparare", fondamentale nel processo d'insegnamento e di apprendimento; di approfondire la conoscenza delle difficoltà che ostacolano lo sviluppo dell'apprendimento.

Altri contributi presenti in questo volume illustrano le modalità di applicazione del metodo QPA. Qui basta osservare che la metodologia attuativa del modello ha previsto una fase iniziale di individuazione della rete di scuole e del campione rappresentativo sul quale occorre lavorare; una fase successiva di formazione degli operatori, che ha tenuto conto del contesto differente in cui agivano i partner



europei e della diversità dei sistemi educativi di riferimento; una fase di attuazione del progetto (somministrazione del QPA agli studenti, attività di formazione, restituzione dei risultati agli studenti, training con studenti, docenti e genitori, progettazione individuale e collettiva dei percorsi da eseguire); una fase di valutazione conclusiva; infine, una fase finale attraverso la valutazione dei risultati, anche al fine della loro trasferibilità.

Dal punto di vista della sua proponibilità scientifica, il metodo QPA, incentrato sugli studi e sulla sperimentazione del gruppo di lavoro coordinato dal Prof. K. Poláček, si configura quale strumento psico-educativo a carattere innovativo che permette di corrispondere a criteri condivisi su base internazionale per rilevare il funzionamento dei processi di apprendimento negli studenti di qualsiasi nazionalità, individuando le potenzialità e le difficoltà nell'acquisizione delle conoscenze. Indagando i processi, le strategie e la motivazione allo studio, il QPA situa la rilevazione degli apprendimenti e l'interpretazione dei risultati nel quadro teorico della psicologia cognitiva. Questa sottolinea che l'apprendimento è tanto più efficace se si utilizzano varie risorse - Individuali (fisiche, emozionali, intellettive) e sociali (ambiente scolastico) - accompagnate da una valida attività didattica degli insegnanti e dal contributo della famiglia. L'apprendimento effettuato in questo modo esercita il suo positivo influsso sull'itinerario scolastico, prevenendo situazioni di disagio e di difficoltà derivanti dai nuovi contesti di convivenza e di studio, sulla vita futura del soggetto, per mezzo di una migliore interazione sociale, e sulla qualità della professione lavorativa che intraprenderà. In sintesi, il metodo QPA mira a: individuare e sviluppare modi per sostenere e motivare gli studenti a rischio, in particolare quelli provenienti da un contesto migratorio o rom, a realizzare le loro potenzialità educative; identificare e trasferire le strategie e i metodi di apprendimento che aiutino gli allievi a rischio a conservare la loro motivazione e a completare l'istruzione e la formazione.

Come è stato già osservato, il QPA consente una diagnosi dello sviluppo dei processi di apprendimento degli studenti e rileva le loro risorse, facendo in modo di potenziarle. Con lo strumento adoperato vengono definite le quattro dimensioni fondamentali che supportano i processi di apprendimento (la motivazione intrinseca, la meta-cognizione e l'apprendimento autoregolato, le strategie di apprendimento e il consolidamento dell'apprendimento) ed è identificata la scala dell'apprendimento superficiale, come indicatore per rilevare le difficoltà sommerse di molti studenti nei confronti dello studio.

Si tenga presente che agli effetti dei risultati conseguibili dagli studenti, non sono rilevanti né il fattore spesa in istruzione, né la durata degli studi. Ricerche internazionali ne hanno rilevato la scarsa significatività e incidenza, valutando, invece, in tutta la loro importanza i contenuti dell'insegnamento e la qualità delle competenze acquisite dagli studenti. L'attenzione del QPA è verso questi dati, portando l'accento, in un contesto di interventi svolti a favore di studenti autoctoni e stranieri, sulla necessità di promuovere nei docenti una capacità di organizzazio-

ne della progettazione scolastica indirizzata ad accompagnare gli stessi studenti verso una gestione più autonoma del proprio apprendimento.

Se l'interrogativo è quello di chiedersi se il QPA è in grado di produrre risultati, la risposta è innegabilmente positiva. Gli attori diversi intervenuti nelle fasi attuative del progetto condividono il parere secondo il quale il metodo QPA nelle classi in cui è stato sperimentato ha determinato: uno sviluppo di strategie di apprendimento efficaci che hanno inciso sul miglioramento del profitto scolastico; la riduzione delle assenze scolastiche, principalmente degli studenti immigrati e rom; lo svolgimento regolare dei compiti in classe e a casa; un rasserenamento del clima d'aula; un'attenzione e partecipazione attiva alle lezioni.

Analoga e conclusiva osservazione si può trarre circa la trasferibilità dei risultati sopra indicati in altre situazioni di apprendimento, in conformità con le intenzionalità di base precisate nell'asset progettuale.

Vorrei concludere, riprendendo un'osservazione valutativa emersa durante l'attuazione del progetto qui presentato: la sperimentazione condotta ha permesso agli insegnanti coinvolti di riflettere sul proprio stile di insegnamento e sulla possibilità di proporre nuove esperienze didattiche agli alunni in forma laboratoriale, sulla base delle scale del QPA risultate più deficitarie. Una seconda e conseguente considerazione attiene all'opportunità che il percorso osservato presenta, alla luce della sperimentazione condotta, per il contesto educativo generale di ciò che, in fondo, era utile e necessario verificare, avendo di mira ciò che può esser fatto per affrontare uno dei più laceranti fenomeni educativi del nostro tempo.



# CAPITOLO 1

# Capitolo 1

*Il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA), è uno strumento innovativo che guida verso la comprensione del funzionamento dei processi di apprendimento e verso una sua gestione efficace ed autonoma all'interno di un quadro teorico della psicologia cognitiva*



# Presentazione di una “buona pratica”

## 1.1 QPA E ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE

Antonio Attianese

Il QPA permette ai docenti di analizzare il processo di apprendimento in maniera causale e processuale, individuandone gli antecedenti strutturali per ciascuna dimensione e permette di dare, agli allievi, dei feedback per una riflessione su se stessi e prendere consapevolezza del proprio livello motivazionale verso l'apprendimento (*motivazione intrinseca all'apprendimento*), delle strategie utilizzate (*metacognizione e apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento*) e della evoluzione nel tempo dei processi di apprendimento (*consolidamento dell'apprendimento, apprendimento superficiale*).

Per tali motivi, il Consorzio Fortune da anni lo utilizza, all'interno di programmi pluriennali di ricerca-intervento di ampio respiro, nelle scuole di ogni ordine e grado per potenziare i processi di apprendimento, favorire il successo scolastico e contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico.

Inoltre, per favorirne lo studio della sua struttura psicometrica e per favorirne ed estenderne l'uso, il Consorzio ha implementato in passato un'azione pluriennale che prevedeva i seguenti 3 obiettivi:

l'adattamento e la standardizzazione per una fascia di età diversa da

quella già standardizzata;

- l'uso all'interno di programmi di orientamento scolastico e professionale;
- l'uso su popolazioni di studenti di contesti socio-culturali diversi da quello italiano su cui è stato standardizzato.

Queste attività, nel loro insieme, sono state alla base della realizzazione e partecipazione, insieme ad altri prestigiosi partner italiani ed europei, al presente Progetto.

È stato verificato che il QPA presenta dei vantaggi di utilizzo nei programmi di orientamento scolastico e professionale.

In sinergia con gli attuali indirizzi europei ed italiani sull'orientamento, la finalità di questi strumenti è quella di aiutare i giovani a migliorare la consapevolezza personale circa il proprio bagaglio di potenzialità, attitudini e interessi e le capacità autoriflessive che permettano di coniugare, realisticamente, le proprie potenzialità con le prospettive ed opportunità che l'ambiente offre a livello di studio e lavorativo.

Questi strumenti prevedono una procedura *integrata* che evita posizioni estreme basate sulla sola *erogazione di informazioni sui percorsi di studio e di lavoro* o, viceversa, basate esclusivamente su una *meccanicistica valutazione attitudinale*, ma si propongono di essere un dispositivo di accompagnamento permanente, pedagogicamente volto a sostenere la persona nella sua progettualità esistenziale, durante i diversi momenti di transizione che si presentano nel corso della vita e che richiedono continuamente la riformulazione di nuovi programmi esistenziali e professionali. Si cerca di sviluppare la dimensione dell'auto-orientamento, al fine di favorire la crescita e la consapevolezza delle proprie potenzialità e permettere alle persone di prendere decisioni in modo autonomo ovvero di essere in grado di orientarsi e rispetto ai cambiamenti esistenziali, sociali e lavorativi.

A tal proposito il QPA, grazie alla peculiare struttura e di alcune dimensioni (in particolare *metacognizione e apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento*), e se usato in maniera dinamica, cioè con somministrazioni ripetute in tempi diversi del percorso scolastico, è uno strumento molto funzionale e adatto allo scopo in quanto favorisce la presa di coscienza e consapevolezza di specifici processi interni, cognitivi e metacognitivi, che sono basilari e determinanti nelle scelte di studio e/o lavorative. In particolare, esso può contribuire alla maturazione delle competenze di auto-orientamento attraverso il supporto al potenziamento dei seguenti processi interni:

- percezione dei propri limiti e potenzialità, cioè lo sviluppo di una *coscienza di sé*, intesa come capacità di operare un confronto fra sé reale, ideale e sociale;
- capacità di valutare le proprie potenzialità e limiti nella gestione degli eventi e problematiche esistenziali, e cioè la consapevolezza del livello di *auto-stima e auto-efficacia*;
- *adattamento relazionale* attraverso lo sviluppo di adeguate competenze comunicative ed empatiche;
- *autonomia* nella definizione degli scopi esistenziali, di studio e di lavoro e nella gestione delle proprie competenze;



- senso di *responsabilità personale* attraverso l'allenamento all'attribuzione di una causalità interna degli eventi *invece che* di attribuirli al caso, alla fatalità, comunque a cause fuori dal controllo personale;
- *competenze comunicative, sociali e assertive* che permettono l'ottenimento dei propri scopi nel rispetto degli obiettivi altrui;
- *competenze di stress-management e di coping* per gestire e fronteggiare situazioni potenzialmente frustranti;
- *scala di valori* che faccia da riferimento per le scelte di vita, studio e lavorative;
- consapevolezza della struttura dei propri *interessi* culturali, di studio e lavorativi;
- acquisizione di un proficuo *metodo di studio, concettualizzazione e rappresentazione degli eventi*;
- capacità di *problem-solving e decision making in relazione agli obiettivi di studio/lavorativi/esistenziali*;
- *capacità di pianificazione e pragmatiche* che permettano di realizzare i piani e le sequenze di azioni decise.

L'équipe che ha lavorato a questo Progetto, nelle sue varie declinazioni, comprende il Prof. Klement Polacek, la compianta Dott.ssa Carmen Chavez del Rio, il Prof. Antonio Augenti, la Prof.ssa Casale M. Filomena, la Dott.ssa M. Angela Geraci, la Dott.ssa Katia Pepe, il Dott. Antonio Chiatante e il sottoscritto.

Per tutto il lavoro fatto, si ringrazia sentitamente tutta l'équipe e si manda un ringraziamento particolare al Prof. Klement Polacek per la sua grande disponibilità umana e competenza messa a disposizione e, lassù nel cielo, alla compianta Dott.ssa Carmen Chavez del Rio per la sua infinita disponibilità, abnegazione e impegno disinteressato.



## 1.2 QUADRO TEORICO DESCRIZIONE SCALE

*Antonio Chiatante*

Il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA), è uno strumento innovativo che guida verso la comprensione del funzionamento dei processi di apprendimento e verso la gestione efficace ed autonoma del proprio apprendimento indagando i processi, le strategie e la motivazione allo studio, e situa la rilevazione degli apprendimenti, e l'interpretazione dei risultati, nel quadro teorico della psicologia cognitiva. Secondo Bruning, Schraw e Ronning (1999), la psicologia cognitiva è infatti la più adatta a gestire l'apprendimento scolastico, in quanto, nell'ambito di tale corrente non è molto importante l'acquisizione delle conoscenze quanto l'abilità dello studente a costruire il suo sapere; essa mette in risalto l'importanza del sapere strutturato, utilizzando a tale scopo degli schemi mentali come cornici entro le quali situare la nuova conoscenza.

La psicologia cognitiva tende a sottolineare che l'apprendimento è tanto più efficace se vengono utilizzate risorse – personali (fisiche, emozionali, intellettive) e sociali (ambiente scolastico) accompagnate da una efficace attività didattica da parte degli insegnanti e dal contributo della famiglia.

Effettuato in questo modo, l'apprendimento, apporterà il suo positivo influsso sull'itinerario scolastico, prevenendo situazioni di disagio e di difficoltà derivanti dai nuovi contesti di convivenza e di studio, sulla vita futura del soggetto, per mezzo di una migliore interazione sociale, e sulla qualità della professione lavorativa che intraprenderà.

Il QPA è uno strumento che, oltre a permettere una diagnosi dello sviluppo dei processi di apprendimento degli studenti, rileva le loro risorse individuando il modo più efficace per potenziarle. In altre parole, partendo dai diversi approcci all'apprendimento universalmente condivisi, accompagna, sotto la guida esperta dell'insegnante, gli studenti verso la conoscenza, il funzionamento e la gestione autonoma della progettazione scolastica indirizzata ad accompagnare gli studenti verso una gestione più autonoma del proprio apprendimento.

Nel Questionario sui Processi di Apprendimento, vengono definiti le quattro dimensioni fondamentali che supportano i processi di apprendimento (la motivazione intrinseca, la meta-cognizione e l'apprendimento autoregolato, le strategie di apprendimento e il consolidamento dell'apprendimento), ed è identificata anche la scala dell'apprendimento superficiale, con funzioni di indicatore per rilevare le difficoltà sommerse di molti studenti nei confronti dello studio.

Le cinque scale che compongono il QPA sono disposte secondo una progressiva



“esplicitazione” della motivazione e dei processi maggiormente favorevoli all’apprendimento verso quelli di una minore qualità (scala dell’apprendimento superficiale). Le scale sono sufficientemente indipendenti anche se esiste, tra loro, una valida correlazione (sia positiva che negativa); di conseguenza, lo strumento può offrire in prima battuta una informazione generale sulla qualità dell’apprendimento del soggetto (ottimo, buono, discreto, sufficiente, scadente), e successivamente delle indicazioni specifiche, come risulta dalla denominazione e dalla descrizione dei processi rilevati dalle scale.

Questa particolare innovazione fornita dal QPA porta ad una diagnosi differenziata che serve per l’attivazione di un intervento specifico al fine di migliorare i metodi e i processi meno produttivi nella propria modalità di apprendimento.

### **LA MOTIVAZIONE INTRINSECA ALL’APPRENDIMENTO (MI)**

La scala sulla motivazione intrinseca è stata costruita al fine di individuare un approccio all’apprendimento fondato sul valore dei contenuti, che lo studente ritiene importanti per se stesso e non per motivi esterni come ad esempio un dovere imposto. Coloro che ottengono punteggi elevati in questa scala risultano essere coinvolti nei processi di apprendimento perché considerano ciò che apprendono arricchente per la propria personalità e presupposto per la loro autonomia generale. Di norma i contenuti appresi, supportati da una motivazione intrinseca, sono duraturi nel tempo e suscettibili di ulteriori arricchimenti e approfondimenti, ecco perché, questo tipo di motivazione è il presupposto per una continua crescita dello studente durante tutta la sua carriera scolastica e, successivamente, in quella professionale.

Questo processo armonico afferma Cokley (2003) è prevalentemente supportato dalla convinzione che il soggetto ha di possedere una competenza cognitiva ed affettiva per l’apprendimento, convinzione in base alla quale, lo stesso, riesce ad affrontare e portare a termine anche compiti impegnativi prevedendone il successo. Appare evidente, come del resto hanno constatato Roeser, Midgley e Urdan (1996), che questa convinzione trovi la sua origine nel costruito psicosociale dell’autoefficacia, costruito che è fortemente correlato con la motivazione intrinseca e che porta conseguentemente alla perseveranza nel compito Trautwein e Koller (2003).

Bandolos, Finney e Geske (2003), hanno anche notato che gli studenti che hanno la padronanza dei processi di apprendimento e la regolarità nello studio, riducono notevolmente l’ansia da esami, che di conseguenza vengono affrontati con serenità.

Numerosi studi condotti da Watkins e Ismail (1994), e successivamente da Skaalvik e Skaalvik (2004), hanno raggiunto la conclusione che la motivazione intrinseca, non si presenta uguale in tutte le materie, infatti è stata riscontrata una differenza tra maschi e femmine nella motivazione all’apprendimento della matematica e delle scienze dove i maschi risultavano più motivati intrinsecamente, mentre l’esatto contrario si verificava nell’apprendimento della lingua madre.

Queste differenze di genere, affermano gli autori, peraltro riscontrate solo a livello di

scuola secondaria di II grado, sono strettamente connesse con la formazione del ruolo di genere, basato anche sulle aspettative della società, differente per maschi e femmine: l'ambito verbale-letterario, infatti, è tradizionalmente considerato più adatto al ruolo femminile, mentre quello numerico-matematico più adatto a quello maschile. La motivazione intrinseca, in definitiva è il risultato di un equilibrio tra le predisposizioni del soggetto e l'ambiente scolastico ed accademico ed è fortemente legata alla percezione della competenza di poter affrontare e svolgere un compito con successo. De Beni, Pazzaglia et al. (2003) hanno notato che la competenza dipende dalla percezione che il soggetto ha di poter controllare la situazione e che la convinzione di poter padroneggiare gli eventi dipende, successivamente, dalla difficoltà del compito e dal giudizio del soggetto sulla propria competenza. La situazione ottimale si ottiene quando il compito è adeguato alla competenza del soggetto, essendo né troppo facile né troppo difficile. Sfortunatamente, notano gli autori, nell'ambito scolastico spesso non si tiene conto della necessità di questa corrispondenza, perché ad esempio si tende ad assegnare compiti superiori o inferiori alle competenze degli studenti, che finiscono per essere demotivanti nell'apprendimento della materia, provocando poi casi di ansia, fuga, disimpegno oppure noie e disinteresse.

In sintesi uno studente con un punteggio alto nella scala della Motivazione Intrinseca:

- Ottiene successo con un impegno continuo;
- Se non capisce subito un argomento, continua a rifletterci sopra finché non lo padroneggia;
- Quando rimane indietro con il lavoro scolastico colma le lacune;
- Persevera anche in un compito noioso;
- Non si scoraggia nello studio per un brutto voto;
- Affronta volentieri anche argomenti complessi;
- Stabiliti gli obiettivi dello studio, cerca di realizzarli;
- Segue con attenzione le lezioni;
- È interessato ad adottare i metodi di studio più efficaci per migliorare il rendimento;
- Studia con regolarità tutte le materie;
- Solo dopo aver imparato un argomento passa a quello successivo;
- Dedica una maggiore attenzione agli argomenti che ha capito meno;
- Rispetta gli orari che ha stabilito per lo studio;
- Apprende i contenuti di ogni materia nei tempi fissati.

## **METACOGNIZIONE E APPRENDIMENTO AUTOREGOLATO (MA)**

Questa scala misura due distinte componenti che dall'analisi fattoriale sono risultate come un unico fattore, infatti, coloro che posseggono una buona capacità metacognitiva hanno di norma, anche una migliore gestione del proprio apprendimento scolastico.

È ormai risaputo che l'apprendimento viene notevolmente facilitato se il soggetto è a



conoscenza dei processi per mezzo dei quali esso avviene, e cioè se è in possesso della capacità metacognitiva: questo permette di ottenere un risultato migliore facendo sì che lo studente non disperda le proprie forze e non commetta errori che potrebbero compromettere le risorse di tempo ed energie.

Il possesso di tali processi determina un apprendimento autoregolato, cioè la gestione di compiti e doveri scolastici in modo autonomo, senza aiuti e stimolazioni esterne.

Nella scala della Metacognizione e Apprendimento Autoregolato inserita nel QPA, è stato posto in risalto il fatto che, in virtù della metacognizione, il soggetto è conscio dei propri processi cognitivi e di conseguenza gestisce efficacemente il proprio apprendimento.

Tale consapevolezza fornisce allo studente la possibilità di elaborare le informazioni ad un livello superiore interpretando, classificando e confrontando i contenuti, facendo inferenze, trovando esempi, seguendo le istruzioni e implementando strutture.

Possedere di tali processi rende il soggetto autonomo nell'impostazione e nella conduzione del proprio apprendimento.

Anche se la capacità metacognitiva e l'apprendimento autoregolato sono emersi dall'analisi fattoriale come un unico fattore, Schraw nel 2001 li ha considerati complementari.

Nella sua componente metacognitiva la scala, ancor meglio delle altre tre (prima, terza e quarta), coglie l'approccio profondo all'apprendimento, infatti, il soggetto opera ad un elevato livello intellettuale, elaborando le informazioni e impegnandosi nella sintesi e nella valutazione.

Numerosi studi hanno dimostrato che la metacognizione è correlata con la capacità di risolvere problemi (Armstrong e McDaniel, 1986) e con il pensiero critico (Gadzella e Masten, 1988).

Nella capacità metacognitiva si possono distinguere anche processi di livelli differenti quanto a complessità, infatti per ottimizzare una valutazione corretta Chan, Tsui, Chan e Hong (2002), hanno predisposto una scala a otto livelli, dove allo zero corrisponde la capacità cognitiva inesistente e all'ottavo livello il pieno possesso e cioè: il soggetto produce delle idee lungo l'intero saggio, assume un atteggiamento critico verso la prassi convenzionale, discute e valuta i principi fondamentali della disciplina. Il punteggio ottenuto nella scala MA del QPA è in qualche modo paragonabile ai livelli indicati da questi Autori.

Anche riguardo alla seconda componente della scala e cioè l'apprendimento autoregolato, è d'obbligo precisare e ricordare che anch'essa è radicata nell'autoefficacia e che il rapporto dell'autoefficacia con la gestione delle strategie autoregolative è tuttavolta molto complesso (Braten, Samuelstuen e Stromso, 2004).

È palesemente vero però che l'autoregolazione, pur essendo la capacità del soggetto di gestire l'apprendimento, s'incontra o si scontra con la conduzione dell'insegnamento da parte dei docenti.

A tal proposito, Trautwein e Koller (2003), hanno notato l'esistenza di una grande varietà nei modi in cui gli insegnanti guidano l'apprendimento dei loro studenti, che vanno dalla massima direttività (controllo) alla massima libertà (tolleranza). Gli autori affermano che ci sono insegnanti che impostano l'insegnamento in modo molto strutturato, scelgono gli argomenti, verificano periodicamente l'apprendimento degli studenti, accertano le difficoltà che essi incontrano e li aiutano a superarle; e altri che svolgono le lezioni in una forma molto liberale e solo raramente controllano l'apprendimento dei loro studenti, ecco perché al fine di meglio interpretare il punteggio ottenuto con la scala MA conviene accertare in quale modo viene prevalentemente impostato e condotto l'insegnamento.

In sintesi uno studente con un punteggio alto nella scala della Metacognizione e dell'Apprendimento Autoregolato:

- Adatta il metodo di studio alla materia da apprendere;
- Rielabora il testo per dargli una struttura significativa;
- È in grado di capire se ha assimilato o meno la lezione;
- Durante l'interrogazione si esprime con linguaggio appropriato;
- Sa valutare in modo realistico un'interrogazione;
- Trova gli espedienti per ricordare più facilmente il contenuto;
- Mentre studia, sa rendersi conto del metodo che usa;
- Durante la lezione sa cogliere cosa gli può essere utile per l'interrogazione;
- Ad una domanda impegnativa prospetta varie possibili risposte;
- In un testo complesso non ha difficoltà ad identificare i concetti principali;
- Dopo aver letto un testo, riesce a riassumerlo con parole proprie;
- Sa trarre delle conseguenze logiche dalle premesse;
- Nello studio dedica una maggiore attenzione agli argomenti importanti;
- Prima di iniziare a studiare, cerca di capire quali cose sono più importanti da imparare;
- Nello studio sa riconoscere le sue capacità ma anche i suoi limiti;
- Preferisce gli argomenti che suscitano la sua curiosità anche se sono difficili da apprendere.

## **STRATEGIE DI APPRENDIMENTO (SA)**

L'obiettivo della scala sulle strategie di apprendimento è quello di rilevare quali strategie lo studente utilizza maggiormente rendendolo consapevole sulla qualità del proprio modo di impostare e condurre l'apprendimento. Alla luce della grande varietà dei contenuti da apprendere, così come anche dei possibili metodi utili per un apprendimento efficace, pur nel rispetto delle scelte personali, è possibile consigliare metodi che amplino il repertorio posseduto dallo studente al fine di adeguarli alle singole discipline.

In definitiva la scala rileva i modi che il soggetto adotta per elaborare i contenuti e le informazioni delle varie materie e il risultato che con esse raggiunge.



Secondo De Beni, Pazzaglia et al. (2003), una strategia è una procedura per affrontare un compito in vista dell'obiettivo da raggiungere e sono intenzionali e almeno parzialmente controllabili dal soggetto.

Purdie e Hattie (1999), hanno evidenziato la posizione subordinata delle tattiche rispetto alle strategie; la strategia è infatti un piano completo (non necessariamente complesso) per un efficace apprendimento; la tattica è una tecnica personale per gestire uno specifico processo nell'apprendimento e può consistere nel modo di richiamare alla memoria una semplice informazione o di scomporre un codice numerico in parti per ricordarlo meglio.

Poiché le strategie e le tattiche per elaborare e poi assimilare le informazioni sono numerose, la scala sulle Strategie di Apprendimento contenuta nel QPA ne rileva solo le più comuni.

Da una ricerca condotta da Wade, Trathen e Schraw (1990), è emerso che gli studenti tendono a far uso di una grande varietà di strategie e tattiche che sono state raggruppate nelle tre seguenti aree: modi di leggere un testo, modi di prendere gli appunti e modi di memorizzare le informazioni.

Su questa base, gli autori, hanno effettuato una cluster analysis, che ha portato ad individuare sei tipi di soggetti, sufficientemente differenziati nell'uso di strategie e tattiche:

- Soggetti che usano strategie adeguate;
- Soggetti che elaborano le informazioni;
- Soggetti che sono molto flessibili nella lettura dei testi;
- Soggetti che prendono molti appunti e fanno molti riassunti;
- Soggetti che elaborano ed integrano i contenuti del testo;
- Soggetti che memorizzano le informazioni.

Una ulteriore strategia, peraltro raccomandata da insegnanti e genitori, è quella relativa alla richiesta di aiuto all'insegnante quando non si è capito qualcosa.

Tale strategia è stata inserita attraverso un item nel QPA-A ("se non ho capito qualche cosa della lezione, chiedo all'insegnante di spiegarmela ancora"), perché gli alunni del primo ciclo, sono restii a chiedere spiegazioni all'insegnante; ma può sicuramente essere raccomandabile anche agli studenti della scuola secondaria di I e II grado, proprio perché uno studio condotto da Alevén, Stahl, Schworm, Fischer e Wallace (2003), ne ha dimostrato la sua efficacia soprattutto nel caso di soggetti che presentano lacune in varie materie.

Se si considera che l'uso delle strategie risulta in stretto rapporto con le componenti metacognitive e motivazionali dello studente (De Beni, Pazzaglia et al. 2003), allora appare evidente come le prime quattro scale del QPA sono moderatamente correlate tra loro.

In sintesi uno studente con un punteggio alto nella scala delle Strategie di Apprendimento:

- Si fa interrogare dai compagni sugli argomenti di studio;
- Tiene appunti ordinati secondo le materie e gli argomenti;
- Prima di iniziare un tema prepara lo schema;

- Fa riassunti per apprendere meglio;
- Anticipa le possibili domande di un'interrogazione;
- Mette in ordine gli appunti dopo la lezione;
- Organizza i vari argomenti di una materia in modo unitario;
- Mentre studia, mette in rilievo le frasi più importanti;
- Mentre studia, segna le cose che non capisce per riprenderle poi in seguito;
- Articola un testo impegnativo in paragrafi per coglierne i concetti principali;
- Per apprendere meglio, fa gli schemi;
- Se non capisce qualcosa, chiede spiegazione all'insegnante;
- Mentre studia si annota i termini nuovi;
- Accetta i consigli degli insegnanti su come apprendere meglio la materia;
- Per verificare se ha capito bene un argomento cerca di spiegarlo ad un compagno;
- Organizza i vari argomenti in una struttura logica per meglio ricordarli;
- Suddivide un capitolo in diversi punti principali.

### **CONSOLIDAMENTO DELL'APPRENDIMENTO (CA)**

Anche se il consolidamento è considerato da Ormrod (1990) una semplice strategia dell'apprendimento, dall'analisi fattoriale condotta nella formulazione delle scale del QPA è emerso che il consolidamento non può essere ridotto ad una semplice strategia dell'apprendimento perché i risultati ottenuti virano verso un fattore ben delineato e sufficientemente indipendente dalle altre scale, inclusa quella delle strategie. Il QPA è probabilmente uno dei pochi questionari che presenta una scala specifica del consolidamento dei contenuti acquisiti in prima istanza.

Questa scala, infatti, evidenzia l'abitudine che lo studente possiede e mette in pratica nei processi di studio che mirano al consolidamento di quanto appreso.

Una delle modalità produttive per assimilare un argomento consiste in una conoscenza globale, sufficientemente completa ma non eccessivamente analitica, che offra una visione d'insieme dell'argomento che si sta trattando, infatti, ritornandoci una seconda volta, lo studente si rende conto che il suo sapere è lacunoso, e per colmare ciò, si attiva per fare delle precisazioni e acquisire ulteriori informazioni che lo porteranno verso un sapere esaustivo e completo.

Un altro modo di consolidare l'apprendimento consiste nell'autointerrogazione, attraverso la quale lo studente si rende automaticamente conto se quanto da lui appreso è stato assimilato nella sua integrità (oppure se lo è stato solo in modo incerto e passeggero) capendo se lo sforzo profuso inizialmente è stato vanificato dal fatto di non essere ritornato sull'argomento.

È ormai appurato che il consolidamento avviene per mezzo di processi mentali impegnativi che richiedono capacità di analisi, sintesi e valutazione, usando i metodi induttivo e deduttivo.

Lo scopo principale della scala del Consolidamento dell'Apprendimento, diventa quello di rendere il soggetto conscio della misura e della frequenza con le quali ripren-



dei contenuti appena appresi per completarli, integrarli e fissarli nella memoria a lungo termine.

In definitiva, i due termini, consolidamento e assestamento, rendono molto bene anche il concetto che i contenuti appresi diventano più stabili e duraturi.

In sintesi uno studente con un punteggio alto nella scala del Consolidamento dell'apprendimento:

- Cerca di scambiare idee sugli argomenti con persone competenti;
- Mette in rapporto i contenuti da apprendere con ciò che già conosce;
- Trova stimolante esplorare nuove idee;
- Applica alla sua esperienza quotidiana quello che impara studiando;
- Integra i concetti e le teorie in una struttura coerente;
- Consulta varie fonti per capire meglio un argomento;
- Cerca di aver chiarezza sul significato delle materie che studia;
- Verifica la completezza delle conoscenze acquisite;
- Apprende cose nuove anche se non sono di immediata utilità;
- Ritiene che gli argomenti proposti in classe siano una buona occasione per avviare una riflessione personale;
- Preferisce corsi impegnativi per poter imparare a ragionare in maniera complessa;
- Affrontando argomenti nuovi, rivede in un'ottica diversa le sue conoscenze precedenti;
- Quando dà una risposta ad una domanda, cerca di collocarla in un contesto più ampio;
- Preferisce leggere un testo per intero piuttosto che una sua sintesi;
- Mentre studia si pone delle domande per verificare il suo grado di comprensione.

### **APPRENDIMENTO SUPERFICIALE (AS)**

La scala dell'apprendimento superficiale inserita nel QPA, tende ad evidenziare un tipo di apprendimento povero di contenuti ed incompleto, poco elaborato, basato su motivi estrinseci e con scarso coinvolgimento personale. Lo studente tende ad apprendere prevalentemente attraverso la memorizzazione dei contenuti per un fine prettamente legato al riconoscimento sociale (la promozione). Generalmente il soggetto che adotta questo tipo di apprendimento, non è in possesso di una sufficiente conoscenza del fatto che differenti contenuti richiedono metodi diversi e tende ad utilizzare un solo metodo (alcune volte inadeguato) per ogni tipo di contenuto.

Vengono utilizzati processi mentali meno nobili e impegnativi, adatti generalmente all'acquisizione di conoscenze di base che sono spesso frammentarie e poco coordinate.

Di conseguenza le conoscenze dello studente sugli argomenti sono tipicamente parziali e le informazioni acquisite in precedenza non vengono quasi mai utilizzate. Quando deve apprendere nuovi contenuti, tiene in poco conto le conoscenze che già possiede e di conseguenza non riesce a stabilire collegamenti per possono far accre-



scere il suo sapere, ecco perché l'apprendimento superficiale diventa poco adatto nel caso di istituzioni formative di alto livello, come quella dell'istruzione e formazione superiore o universitaria.

È giusto sottolineare anche che l'apprendimento superficiale proviene dall'approccio superficiale, che è uno degli approcci delineati con chiarezza e nettamente distinto dall'approccio profondo e, in una certa misura, anche da quello strategico.

In definitiva, per apprendimento superficiale dobbiamo intendere un apprendimento che si basa su una più o meno fedele riproduzione dei contenuti e delle informazioni, il cui esito può essere fedele alla fonte oppure soltanto sommario, incompleto, frammentario e persino incoerente.

Il soggetto che utilizza questo tipo di apprendimento non possiede sicuramente una visione generale dei contenuti e ha un concetto più quantitativo che qualitativo del processo di apprendimento stesso, sforzandosi di organizzare i contenuti in una struttura, accostandoli tra di loro piuttosto che integrarli in quadro più ampio e coerente.

Diversi studi hanno tentato di fornire un'accurata descrizione dei soggetti che utilizzano l'apprendimento superficiale. Bailey e Onwuegburzie (2002) ad esempio, somministrando un questionario sulle abitudini allo studio di un campione di universitari sono riusciti a distinguere gli studenti con un buon profitto da quelli con profitto scarso, constatando che questi ultimi avevano abitudini allo studio come: includere negli appunti informazioni irrilevanti; riscontrare difficoltà nello svolgimento dei compiti assegnati; non chiedere aiuto; mettersi a studiare solo quando erano di buon umore; superato l'esame, mettere da parte di appunti; prima di iniziare a studiare, trastullarsi e abbandonarsi a sognare ad occhi aperti; non cercare nel vocabolario il significato delle parole che non capivano.

Non sempre però i soggetti che adottano questa strategia di apprendimento risultano anche superficiali nella costanza e nell'impegno, infatti Kember, Jamieson, Pomfret, e Wong (1995), hanno osservato che coloro che studiavano in modo superficiale, dedicavano maggior tempo allo studio ed erano i più assidui alle lezioni pur ottenendo risultati inferiori rispetto a chi vi dedicava meno tempo utilizzando un approccio diverso.

È anche vero che l'apprendimento superficiale è fortemente correlato negativamente con il rendimento.

Busato, Prins, Elshout e Hamaker (2000), hanno dal canto loro espresso giudizi favorevoli nei confronti dell'apprendimento superficiale che, in certi casi, può portare a discreti risultati, a differenza di un apprendimento profondo che non sempre viene riconosciuto e valorizzato. Gli stessi autori affermano che l'apprendimento superficiale potrebbe essere denominato "comune", "ordinario", "convenzionale" o "riproduttivo", sgravando il termine dalla sua carica affettiva negativa, termini questi ultimi e che potrebbero essere adottati ogni volta si parli a studenti del loro apprendimento, soprattutto se questo risulta "superficiale".

Anche Bandalos et al. (2003) hanno constatato che nello studio di determinate mate-



rie come ad esempio statistica, è più efficace adottare, nella fase iniziale, strategie convenzionali come memorizzare, trovare tattiche per ricordare formule, che non attuare processi di apprendimento più complessi che creano negli studenti soltanto confusione.

In sintesi uno studente con un punteggio alto nella scala dell'Apprendimento Superficiale:

- Nello studio si prefigge solo obiettivi facilmente raggiungibili;
- Pur ricordando i concetti di un argomento, fa fatica ad organizzarli in un'unità coerente;
- Evita quei compiti nei quali prevede di non poter ottenere un buon risultato;
- Talvolta non distingue quali siano gli argomenti più importanti da studiare;
- Salta alle conclusioni senza un'accurata analisi dell'argomento;
- Pur conoscendo un argomento, non riesce poi ad organizzarlo in modo da ricordarlo;
- Ha difficoltà a cogliere le differenze fra idee apparentemente simili;
- Trova difficile formulare una valutazione critica su un argomento;
- Dalle letture assegnate trae informazioni di poca importanza;
- Quando un argomento è difficile, studia solo la parte che capisce più facilmente;
- Quando studia, si perde facilmente nei dettagli;
- Ha difficoltà a trarre ulteriori conclusioni da un argomento già sviluppato in classe;
- Memorizza anche conoscenze che non ha capito;
- Trova difficoltà a memorizzare le definizioni;
- Quando incontra un argomento troppo difficile lo salta;
- Usa un metodo di studio senza conoscerne la ragione.

# 1.3 QUADRO METODOLOGICO E ATTUATIVO

*Giuseppina Scarciglia - August Climent Ferrer - Giuseppe Maffeo*

## IL PROGETTO TACKLING ESL IN IVET

Il progetto Tackling ESL in iVET - The QPA method: new ways to support and motivate iVET students at particular risk of ESL, including students with migrant or Roma backgrounds, sovvenzionato dal programma Leonardo da Vinci – Trasferimento dell’Innovazione, ha avuto i seguenti obiettivi generali:

sostenere coloro che partecipano ad attività di formazione e formazione continua nell’acquisizione e utilizzazione di conoscenze, competenze e qualifiche per facilitare lo sviluppo personale, l’occupabilità e l’inserimento nel mercato europeo del lavoro; sostenere il miglioramento della qualità e l’innovazione nei sistemi, nelle istituzioni e nelle prassi di istruzione e formazione professionale.

Gli obiettivi operativi invece sono stati:

migliorare la qualità e aumentare il volume della cooperazione tra istituti od organizzazioni che offrono opportunità di apprendimento, imprese, parti sociali e altri organismi pertinenti in tutta Europa;

agevolare lo sviluppo di prassi innovative nel settore dell’istruzione e della formazione professionale, ad eccezione del terzo livello, e il trasferimento di queste prassi anche da un paese partecipante agli altri.

Nel contesto del programma Leonardo da Vinci, la priorità europea perseguita è stata l’implementazione di strategie per ridurre il numero di abbandoni scolastici nell’IFP. Tackling ESL in iVET ha contribuito, inoltre, alla promozione delle politiche orizzontali della Comunità, in particolare:

la consapevolezza dell’importanza della diversità culturale e linguistica in Europa e l’esigenza di combattere il razzismo, i pregiudizi e la xenofobia;

la diversità culturale e linguistica;

la condizione dei discenti con bisogni speciali, contribuendo soprattutto a favorire la loro integrazione nei sistemi ordinari di istruzione e formazione;

la non discriminazione per motivi razziali o di origine etnica.

## IL MODELLO DI TRASFERIMENTO DEL METODO QPA

Il progetto ha promosso nei contenuti, nelle metodologie e negli strumenti un modello di trasferimento finalizzato alla:



1. costruzione di una rete fra le scuole, i CFP, le associazioni e le istituzioni impegnante nella definizione e attuazione delle politiche di istruzione e formazione a livello locale, nazionale ed europeo, al fine di integrare i contenuti, le metodologie e i risultati del metodo QPA nei sistemi educativi e formativi dei Paesi dei partner di progetto;
2. implementazione e adozione di metodi nati nell'Education e nella iFP, abbattendo le barriere esistenti nell'ambito dei sotto-sistemi nazionali ed europei (ad esempio, tra l'istruzione e la formazione professionale da un lato e l'Education dall'altro) e di incrementarne la permeabilità.

Durante il progetto il metodo QPA è stato implementato in 12 fra scuole secondarie superiori e CFP, di cui 8 in Italia, 1 in Belgio, in 1 Francia e 2 in Spagna.

La prospettiva geografica di diffusione e trasferimento tuttavia è molto più ampia ed ambiziosa come dimostra la presenza nel partenariato di FIDAE, ASSEDIL, Università Ramon Llull-La Salle. Tali organizzazioni sono in grado di dare un respiro nazionale e di sistema al progetto di trasferimento, oltre gli stessi confini nazionali di Italia, Francia, Belgio e Spagna. In questo quadro, va evidenziata la lettera d'impegno dell'USR del Lazio a sostegno del progetto. L'USR "governa" oltre 1.000 fra scuole, CFP, ITS nella Regione Lazio, ed è un'articolazione territoriale del MIUR e come tale in grado di promuovere iniziative e proposte ai diversi livelli istituzionali, compreso quello della collaborazione europea ed internazionale, a cui partecipa il Ministero. Inoltre, la FIDAE, con oltre 3.000 fra scuole e CFP associati in Italia, partecipa al CEEC, l'organizzazione europea delle scuole libere, presente in tutti gli Stati europei, compresi quelli balcanici, e all'OEIC, l'ufficio internazionale delle scuole cattoliche, con rappresentanze permanenti presso le NU (ECOSOC), UNESCO, UN Geneve, UNICEF, COUNCIL OF EUROPE, VATICAN, FAO. ASSEDIL, infine, associa circa 410 scuole europee e del Medio e Vicino Oriente.

Oggetto di trasferimento sono stati:

- il QPA - Questionario sui Processi di Apprendimento
- il percorso educativo "Contrasto all'abbandono scolastico in contesto interculturale. Il metodo QPA".

## **L'APPROCCIO METODOLOGICO/DIDATTICO DEL PROGETTO**

Indagando i processi, le strategie e la motivazione allo studio, il QPA situa, come ampiamente evidenziato in questa pubblicazione, la rilevazione degli apprendimenti e l'interpretazione dei risultati nel quadro teorico della psicologia cognitiva. Come è noto, essa sottolinea che l'apprendimento è tanto più efficace se si utilizzano varie risorse – personali (fisiche, emozionali, intellettive) e sociali (ambiente scolastico) – accompagnate da una valida attività didattica degli insegnanti e dal contributo della famiglia. Per di più, il percorso educativo stimola la partecipazione interattiva ed interculturale dei diversi soggetti coinvolti nella formazione: gli studenti autoctoni e stranieri, i docenti e i genitori.

Il metodo QPA prevede 4 fasi attuative:

1. individuazione del target dell'intervento: rete di scuole, corsi di studio, classi;
2. formazione del personale scolastico: insegnanti, mediatori culturali, altro personale;
3. attuazione del percorso didattico-educativo in classe con gli studenti, compresa la prima somministrazione del QPA e il coinvolgimento delle famiglie;
4. valutazione e interpretazione dei risultati, che comprende:
  - seconda somministrazione del QPA,
  - valutazione dei risultati e confronto con la prima somministrazione,
  - restituzione dei risultati e ri-progettazione.

Il percorso QPA, in un'ottica di approccio interdisciplinare, è stato implementato nelle classi secondo una pianificazione concordata fra l'equipe di assistenza scientifica, la direzione scolastica e gli insegnanti.

L'equipe di specialisti del Consorzio Fortune, insieme ai referenti dei core partner FIDAE, ASSEDIL e Università Ramon-Llull, hanno supportato le scuole e il personale coinvolto in tutte le fasi dell'intervento, sia sotto il profilo dei contenuti che della metodologia, con particolare attenzione all'azione di monitoraggio e valutazione. L'assistenza si è realizzata attraverso contatti diretti, supporti telefonici, scambi di email e la piattaforma Moodle.

Riguardo alle misure per testare i prodotti e materiali da trasferire, tenendo conto della necessità di effettuare gli opportuni adattamenti di essi alle caratteristiche di un progetto transnazionale (traduzione, adeguamento ai sistemi iIFP coinvolti e ai vincoli culturali, tecnologici e giuridici dei target group), si è attuata una fase pilota di trasferimento durante la quale il percorso educativo QPA è stato implementato in Spagna, Italia e Belgio per verificarne/validarne l'adeguatezza prima di procedere successivamente al trasferimento su più ampia scala.

## **IL VALORE AGGIUNTO EUROPEO**

Indubabilmente, i temi dell'abbandono scolastico precoce, dell'insoddisfazione circa il livello raggiunto in termini di piena integrazione degli allievi e degli studenti con background migratorio nei contesti educativi nazionali, della perdurante scarsa accessibilità da parte di costoro alle opportunità formative e di inserimento e della conseguente e altrettanto scarsa integrazione sociale, rappresentano sfide per tutti gli attori dei sistemi educativi e formativi UE. D'altra parte, se Europa 2020 rappresenta la sintesi della strategia complessiva che i Paesi UE hanno scelto di disegnare e perseguire per incrementare la competitività su scala mondiale e sostenere un modello sociale europeo che vede nella valorizzazione del capitale umano la chiave dello sviluppo, del benessere e dell'equità, è proprio all'interno di questo documento che si evince che, dei due obiettivi rilevanti delle politiche educative, uno è espressamente dedicato alla riduzione del numero degli abbandoni scolastici.

Il progetto è andato esattamente in questa direzione, con un elemento significativo



Tab.1 - GANTT

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
WP1: Management																										
WP2: Adattamento del percorso QPA oggetto del trasferimento sotto i profili dei contenuti e degli aspetti linguistico e tecnologico																										
WP3: Formazione formatori impegnati nel trasferimento del percorso QPA																										
WP4: Fase pilota del trasferimento nei 3 Paesi partner																										
WP5: Valutazione- Validazione dei risultati/ Possibili miglioramenti																										
WP6: Trasferimento del percorso QPA agli istituti IIFP dei Paesi partner																										
WP7: disseminazione e Valorizzazione dei contenuti e dei risultati del progetto																										
WP8: Monitoraggio/ Valutazione / Qualità																										

in più che è il partenariato pubblico/privato che lo sostiene e rappresenta la sede per un apprendimento reciproco e per la formulazione e attuazione congiunta delle politiche. Il partenariato pubblico/privato peraltro è un fattore essenziale per il successo della Garanzia per i giovani contenuta nel pacchetto sull'occupazione giovanile dell'Unione europea (cfr. COM(2012) 669 final).

## **METODOLOGIA E WORKPLAN**

Tackling ESL in iVET ha previsto 8 pacchetti di lavoro (WP), di cui 3 si riferiscono ad attività che si sono sviluppate per tutta la durata dell'intervento (si tratta delle attività WP1, Gestione, WP7, Disseminazione, e WP8, Monitoraggio e Valutazione) e che sono state di supporto e accompagnamento alle altre 5 che, invece, sono state caratterizzate non solo da specifici output ma anche da una durata definita rispetto ai singoli prodotti in essi previsti (WP2, Adattamento del percorso formativo oggetto del trasferimento sotto i profili dei contenuti e degli aspetti linguistici e tecnologici, WP3, Formazione formatori impegnati nel trasferimento del percorso educativo, WP4, Fase pilota del trasferimento, WP5, Valutazione-Validazione dei risultati / Possibili miglioramenti, WP6, Trasferimento del percorso educativo agli istituti di istruzione e formazione).

Come chiaramente evidenziato nel diagramma di GANTT, i cinque WP specifici sono connessi e si sono sviluppati lungo un continuum operativo che ha previsto la fine dell'azione precedente coincidente con un risultato-prodotto che è l'input dell'azione successiva. Questa sequenza elementare è stata adottata anche in funzione di rendere l'attuazione trasparente e di agevolare il controllo e monitoraggio del progetto. Lo schema inserito dopo il GANTT mostra per ciascun WP, specificamente e sinteticamente descritto, i risultati prodotti ottenuti.

Il progetto ha avuto una durata di 25 mesi anziché di 24 per esigenze attuative, previa autorizzazione dell'Agenzia nazionale Leonardo da Vinci.



## RISULTATI/PRODOTTI DI PROGETTO

### N. WP 1

#### DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

- a. Pianificazione delle attività di progetto, con la collaborazione di tutti i partner.
- b. Supervisionare dello sviluppo del progetto e dei prodotti nonché la loro validazione scientifica. I responsabili dei core partner insieme al project leader hanno partecipato allo Steering Committee/Comitato scientifico (SC).
- c. Gestione amministrativa del progetto.

#### RISULTATO

1. Network: ha costituito la cornice per la diffusione e l'implementazione delle pratiche oggetto di trasferimento. La rete è stata attivata e l'obiettivo è di prorogarla anche dopo il termine del progetto attraverso l'animazione di essa da parte dei partner, in particolare ASSEDIL, URL-La Salle, FIDAE e delle sue omologhe europee. Anche con l'impegno di ulteriori soggetti (cfr. USRLazio). Ciò non solo per valorizzare e diffondere i prodotti del progetto, ma anche per attivare ulteriori iniziative e progetti transnazionali nella tematica oggetto dell'intervento.

Lingua: EN

2. Rapporti amministrativi e gestionali intermedio e finale: hanno permesso all'agenzia nazionale di monitorare l'andamento del progetto e il livello di raggiungimento degli obiettivi rispetto a quelli programmati.

Lingua: IT

3. Piano di gestione del rischio: è stato il riferimento comune a tutti i partner per la risoluzione delle difficoltà che si sono presentate durante l'iter attuativo dell'intervento.

Lingua: EN

### N. WP 2

#### DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

Adattamento dei prodotti oggetto del trasferimento, sotto i profili dei contenuti, della metodologia e dei supporti tecnologici, ai fabbisogni dei gruppi bersaglio e alle esigenze dei loro sistemi di istruzione e formazione

#### RISULTATO

4. Adattamento e traduzione del percorso educativo QPA oggetto del trasferimento e dei suoi contenuti e dei materiali didattici: il Manuale QPA, compresi i testi



dei questionari, e il percorso QPA, descrittivo dei 7 moduli formativi in classe con gli studenti. L'implementazione del metodo QPA prevede anche l'ausilio di Moodle. Un prodotto ulteriore, non previsto in fase di progettazione, è stato la trasformazione in formato elettronico dei questionari (QPA), inseriti su Moodle nelle lingue del partenariato, che permette di visualizzare istantaneamente gli esiti delle compilazioni online da parte degli studenti. Considerato il particolare contesto geopolitico della Catalogna, i materiali sono stati tradotti anche in catalano (risultato ulteriore di progetto).

Lingua: EN, FR, ES, IT

5. Report di analisi del target group: la traduzione e l'adattamento del QPA sono stati preceduti da una survey sulla situazione organizzativa e di funzionamento delle scuole e CFP coinvolti nel progetto (context analysis). Il report ha determinato l'impostazione adattiva del materiale oggetto di trasferimento e il perimetro implementativo del trasferimento.

Lingua: EN

---

### **N. WP 3**

#### **DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE**

Durante il WP sono stati formati, ai fini dell'implementazione del percorso QPA in classe con gli studenti, i docenti e altri operatori delle scuole e dei CFP coinvolti nel progetto e impegnati nel contrasto all'abbandono scolastico.

#### **RISULTATO**

6. Formazione degli insegnanti: gli insegnanti e i formatori delle scuole e dei centri di formazione coinvolti nel progetto hanno partecipato ad una sessione di formazione sul metodo QPA. La formazione si è svolta, 12 ore d'aula e 6 a distanza, a:  
a. ITALIA, Roma, 24 e 25 gennaio 2014, b) FRANCIA, Auxerre, 6 e 7 febbraio, 2014,  
b. SPAGNA, Barcellona, 13 e 14 febbraio.

Il numero di insegnanti e formatori coinvolti è stato: 6 per le scuole del Belgio e della Francia, 6 per le scuole spagnole, 24 per scuole italiane.

Lingua: FR, ES, IT

---

### **N. WP 4**

#### **DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE**

Con il WP 4 si è effettuato il trasferimento pilota del percorso QPA, adattato, integrato e tradotto, su un panel limitato di scuole partner. Il prodotto trasferito è stato quello



scaturente dall'attività realizzata nel WP 2 con l'obiettivo di registrare gli esiti anche alla luce degli adattamenti/integrazioni effettuati.

Sulla base degli esiti si è provveduto alla validazione del modello educativo proposto, con un limitato intervento di perfezionamento ulteriore e definitivo sui contenuti, sui materiali didattici e sui supporti tecnologici.

## **RISULTATO**

7. Trasferimento pilota del metodo QPA: la fase pilota ha rappresentato il test dei prodotti innovativi oggetto del trasferimento, propedeutico al trasferimento su più ampia scala nel quadro del WP 6. Sono state coinvolte 3 scuole partner:
- ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE PAOLO BAFFI – FIUMICINO – ITALIA, con le classi 2 B e 2 C dell'Istituto Alberghiero,
  - INSTITUT SAINT-JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE – BRUXELLES – BELGIO, con le classi 3 C e 4 D,
  - LA SALLE TARRAGONA – TARRAGON – SPAGNA. Con le classi 3 ESO A, 3 ESO D, 4 ESO A, 4 ESO B, 4 ESO C.

La fase si è articolata in tre step:

- somministrazione iniziale del questionario QPA;
- implementazione del percorso QPA, personalizzato e attuato, in tutto o in parte, dalle singole scuole, tenuto conto che la fase pilota ha avuto attuazione quasi alla fine dell'anno scolastico;
- ri-somministrazione del questionario QPA.

In totale, 160 studenti hanno compilato il questionario QPA.

Lingua: FR,ES,IT

---

## **N. WP 5**

### **DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE**

Nel quadro del WP si è monitorato e valutato, in particolare, l'azione di trasferimento pilota del QPA, dei materiali e dei relativi supporti tecnologici impiegati, con l'obiettivo di verificare la funzionalità e l'implementabilità pratica del metodo, rilevando le esigenze di perfezionamento del modello educativo, dei contenuti e degli ausili tecnologici.

Nella pratica, utilizzando gli strumenti e i criteri di monitoraggio e valutazione indicati nel WP 8, si è verificato l'adeguatezza e l'efficacia dell'intervento in relazione ai fabbisogni del target group e agli obiettivi predefiniti.

Al termine del trasferimento pilota e analizzati i risultati della valutazione predisposta dall'organismo incaricato, lo SC ha validato il prodotto, suggerendo limitati "aggiustamenti".

## RISULTATO

8. Report di validazione della metodologia QPA, compresa la SWOT analysis: l'analisi SWOT ha costituito la base sulla quale Il Comitato scientifico ha validato le attività della fase pilota.

L'analisi si è articolata su due piani:

- punti di forza, di debolezza, opportunità e minacce sono stati rilevati sulla base dei dati raccolti e dei feedback ricevuti;
- discussione tra i partner (co-working) per verificare e integrare i punti di forza, debolezza, opportunità e minacce.

La SWOT è stata approvata dal Comitato Scientifico di progetto nel seminario intermedio del 18/09/2014, contestualmente alla validazione del WP 4. La SWOT analysis ha:

- confermato la validità scientifica del QPA, con applicazione universale, dunque a prescindere dal contesto territoriale e culturale;
- dimostrato l'idoneità degli strumenti a supporto;
- evidenziato come non favorevole il periodo di implementazione pilota (seconda parte dell'anno scolastico), in particolare per la scuola belga.

Lingua: EN

---

## N. WP 6

### DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

Durante il WP si è implementato e diffuso il QPA alle prime due classi di 9 istituti educativi secondari superiori del sistema pubblico d'istruzione e formazione dei Paesi partner di progetto. Il prodotto trasferito è quello implementato nella fase pilota del WP 4 e validato dallo SC. Ulteriore obiettivo prioritario di questa fase è stato registrare gli esiti del trasferimento anche alla luce degli adattamenti/integrazioni effettuati dopo il trasferimento pilota. Infatti, a seguito del WP 5, il percorso QPA ha assunto la sua configurazione definitiva e come tale pienamente integrabile nei sistemi di istruzione e formazione all'interno dei quali operano i partner di progetto.

## RISULTATO

9. Trasferimento del percorso QPA agli istituti iIFP dei Paesi partner. Le scuole coinvolte nel WP 6 sono state:

- Liceo Scientifico Statale L. B. Alberti - Minturno – ITALIA. Le classi coinvolte sono: 2 C, 2 D e 2 E;
- Itis Pascal – Roma - ITALIA. Le classi coinvolte sono: 2 D C e 2 G;
- La Salle Comtal - Barcelona – SPAGNA. Le classi coinvolte sono: 4o ESO A, 4o ESO B, 4 ESO C;
- Istituto Sacri Cuori – Barletta – ITALIA. Le classi coinvolte sono: 2 A, 2 L;
- Istituto S. Cuore – Roma – ITALIA. Le classi coinvolte sono: 2 A;
- Istituto Sacro Cuore – Siracusa – ITALIA. Le classi coinvolte sono: 2 A Scienze



Umane, 2 A Classico, 2 A Linguistico;

- IPSSAR Tor Carbone – Roma – ITALIA. Le classi coinvolte sono: 2 A, 2 B, 2 O;
- Groupe scolaire Saint Joseph-La Salle- Sainte Thérèse – Auxerre – FRANCIA. Le classi coinvolte sono: BTS Commerce International 1e année, BTS Commerce International 2e année;
- CNOS-FAP Regione Umbria – ITALIA. Le classi coinvolte sono: Operatore alla riparazione dei veicoli a motore Q3 sede di Foligno, Operatore della ristorazione Q3 Sede di Marsciano, Operatore Elettrico Q3 sede di Perugia.

Il trasferimento si è articolato in tre step:

- somministrazione iniziale del questionario QPA;
- implementazione del percorso QPA, da ottobre 2014 a giugno 2015;
- ri-somministrazione del questionario QPA.

Quasi 650 studenti sono stati coinvolti nella compilazione del questionario QPA.

Lingua: FR, ES, IT

---

## N. WP 7

### DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

Il WP ha permesso:

- la condivisione all'interno della partnership dei prodotti oggetto del trasferimento per la loro disseminazione e valorizzazione, dopo gli adeguati adattamenti giuridici, linguistici, tecnologici e culturali;
- l'integrazione dei prodotti del trasferimento nelle reti settoriali, locali, regionali e nazionali dei Paesi di appartenenza dei partner di progetto. Le singole scuole si sono adoperate per rappresentare un "nodo" per la diffusione del QPA nel loro contesto territoriale e settoriale. Per quanto riguarda la realtà dell'istruzione e della formazione professionale nei Paesi partner e altrove in Europa, oltre al ruolo delle singole istituzioni scolastiche e formative come scuole-nodo del processo di trasferimento e diffusione, una posizione chiave è stata assunta dalle organizzazioni rappresentative delle scuole e dei centri di formazione professionali: Università Ramon Llull-La Salle per la Spagna, ASSEDIL per la Francia ed il Belgio, l'USR del Lazio e FIDAE per l'Italia e l'Europa.

### RISULTATO

10. Portale del progetto [www.qpaproject.eu](http://www.qpaproject.eu): nel portale sono reperibili tutte le informazioni sull'evoluzione del progetto, sulle attività e sui prodotti oggetto del trasferimento. Dal sito web è possibile fruire e scaricare i prodotti e i materiali del progetto. Da esso si accede alla piattaforma Moodle.

Lingua: EN, FR, ES, IT

11. Seminario di disseminazione intermedio dei prodotti e dei risultati del progetto: si è svolto a Barcellona presso l'Università Ramon Llull - La Salle. È stato aperto a scuole e centri di formazione spagnoli, esperti e operatori dell'educazione e della formazione, mediatori culturali, autorità pubbliche locali, professori universitari. All'evento hanno partecipato i rappresentanti dei partner di progetto, con relazioni sull'attuazione del progetto, sulla dimensione scientifica e sui prodotti, compresi i primi risultati dell'implementazione pilota. È intervenuto il direttore dell'Istituto La Salle Tarragona, relazionando sull'attuazione del percorso QPA presso la predetta Scuola e valorizzando l'esperienza vissuta.

Lingua: FR, ES, IT

12. Seminario finale di disseminazione e diffusione dei prodotti e dei risultati del progetto: il seminario si è tenuto a Roma, con la partecipazione di oltre 200 persone, più numerose altre che hanno seguito le attività in streaming. È stato aperto a scuole e centri di formazione, esperti e operatori dell'educazione e della formazione, studenti, mediatori culturali, autorità pubbliche, civili e ecclesiastiche, locali e nazionali, docenti universitari, rappresentanti delle organizzazioni delle parti sociali. All'evento hanno partecipato i rappresentanti dei partner di progetto, con relazioni sull'attuazione del progetto, sulla dimensione scientifica e sui prodotti e risultati.

Lingua: FR, ES, IT

13. Pubblicazione dei risultati e dei contenuti del progetto: stampata in 1.500 copie (da progetto ne erano previste 1.000), in duplice versione linguistica: inglese e italiano, anche se non prevista in quest'ultimo idioma.

Lingua: EN, IT

---

## **N. WP 8**

### **DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE**

L'azione di monitoraggio e valutazione ha riguardato:

- livello di progetto: monitoraggio delle attività (coerenza obiettivi/attività/risultati) e dell'adattamento/sviluppo dei prodotti per garantire il raggiungimento dei macro obiettivi del progetto;
- livello di singoli WP: monitoraggio delle varie fasi del progetto per reindirizzare le attività al fine di garantire il raggiungimento delle finalità previste;
- livello WP 4: monitoraggio e valutazione del trasferimento pilota del percorso QPA;
- livello WP 6: monitoraggio e valutazione dell'azione di trasferimento a favore delle scuole coinvolte, con riguardo ai risultati raggiunti, ai cambiamenti organizzativi e didattici, alla valutazione finale dei contenuti e dei prodotti, agli esiti tangibili del contrasto all'abbandono scolastico.

## RISULTATO

14. Kit strumenti di monitoraggio e valutazione: è lo strumento mediante il quale la partnership ha controllato l'implementazione del progetto per raggiungere gli obiettivi prefissati. È stato elaborato nella forma del manuale con l'indicazione dei tempi e degli strumenti utilizzati per il controllo e la valutazione sia del progetto nel suo complesso e che dei singoli WP. L'attività di monitoraggio e valutazione ha utilizzato un ambiente dedicato sulla piattaforma Moodle per condividere informazioni, attività e strumenti

Lingua: FR, ES, IT

15. Report intermedio di monitoraggio: ha permesso un controllo puntuale e articolato dello stato di attuazione del progetto e dei risultati conseguiti. Sulla base di esso è stata costruita la SWOT analysis, che ha consentito la validazione dell'implementazione pilota del QPA, l'approvazione delle azioni di miglioramento e il via libero al trasferimento su più ampia scala.

Lingua: EN

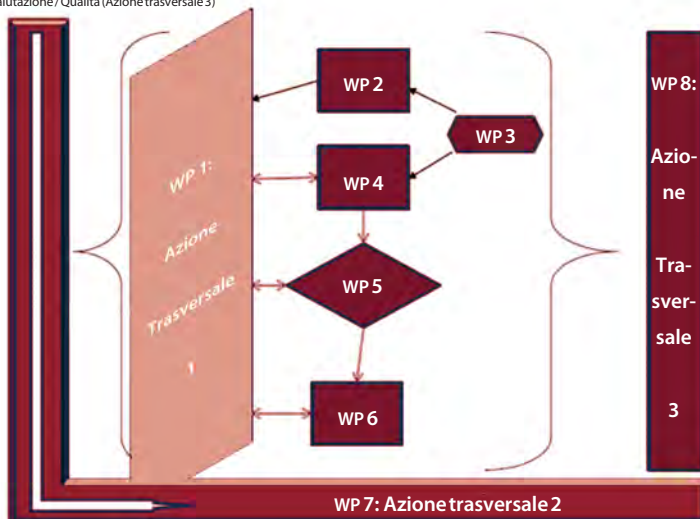
16. Report finale di monitoraggio: ha registrato i risultati finali, sia a livello di singoli WP che del progetto nel suo complesso, con riferimento agli obiettivi previsti.

Lingua: EN, IT

Qui sotto si riporta la descrizione del processo attuativo dei WP sotto forma di diagramma di flusso.

**TAB 3: WORKFLOW - Tackling ESL in iVET**

- WP 1: Management (Azione trasversale 1)
- WP 2: Adattamento del percorso QPA oggetto del trasferimento sotto i profili dei contenuti e degli aspetti linguistico e tecnologico
- WP 3: Formazione formatori impegnati nel trasferimento del percorso QPA
- WP 4: Fase pilota del trasferimento nei 3 Paesi partner
- WP 5: Valutazione - Validazione dei risultati / Possibili miglioramenti
- WP 6: Trasferimento del percorso QPA agli istituti IIP dei Paesi partner
- WP 7: Disseminazione e Valorizzazione dei contenuti e dei risultati del progetto (Azione trasversale 2)
- WP 8: Monitoraggio / Valutazione / Qualità (Azione trasversale 3)



## **IMPATTO DEL PROGETTO**

### A breve termine

Il trasferimento dell'innovazione nell'ambito del progetto è stato finalizzato all'adozione del metodo QPA nell'iIFP, nello specifico in 12 scuole secondarie superiori e CFP: 8 italiani, 1 belga, 1 francese e 2 spagnoli.

Beneficiari diretti del trasferimento sono state le classi dei primi due anni delle scuole secondarie superiori, per un numero di circa 500 studenti. Beneficiari indiretti del progetto sono stati gli insegnanti, altri operatori scolastici e della formazione, genitori, per un numero di circa 60 unità.

Il seminario finale ha visto la partecipazione, in presenza o in streaming, di circa 500 fra dirigenti scolastici e insegnanti, italiani e stranieri, esperti, policy makers, studiosi, titolari di imprese, responsabili di organizzazioni rappresentative del mondo dell'iIFP, rappresentanti delle parti sociali, autorità pubbliche, civili e ecclesiastiche, locali e nazionali, docenti universitari.

### A lungo termine

Considerata la tematica del progetto e la rilevanza che progressivamente essa ha assunto nei sistemi educativi e di formazione nazionali e più in generale nel panorama comunitario (E&T 2020), nel lungo termine (2-4 anni) l'impatto previsto è quello di circa 5.000 studenti coinvolti nella fruizione dell'innovazione alla base del progetto, mentre più di 500 insegnanti e altri operatori scolastici ed educativi potranno esserne beneficiari indiretti. La scelta è quella che i materiali e le metodologie siano messi a disposizione delle scuole e dei centri di formazione professionale interessati gratuitamente dai partner di progetto, in particolare da FIDAE, URL-La Salle, ASSE-DIL, e Intesa Sanpaolo Formazione

## **L'IMPATTO SUI SISTEMI NAZIONALI IIFP DEI PAESI PARTNER**

L'impatto del progetto sul sistema italiano di iIFP può essere così descritto:

- implementazione di una strategia innovativa, coerente con i processi di apprendimento globale nell'iIFP, per prevenire e contrastare la dispersione, promuovendo il successo formativo e il rientro in formazione dei giovani che hanno abbandonato precocemente gli studi;
- integrazione nelle pratiche pedagogiche dell'iIFP del metodo QPA che, focalizzando l'attenzione sulla relazione fra studenti autoctoni e immigrati, individua il punto nodale della relazione nell'apprendimento con l'obiettivo per gli studenti di:
  - a. conoscere il funzionamento dei processi di apprendimento e sviluppare tecniche e strategie di apprendimento personalizzate, in modo da gestire con auto-



- nomial'acquisizione delle conoscenze sulla base dell'autoefficacia e autostima (competenza chiave "imparare ad imparare"),
- b. condurre il proprio progetto personale di orientamento con una prospettiva internazionale e flessibile in funzione dell'inserimento futuro nel mercato del lavoro (spirito di iniziativa e imprenditorialità),
  - c. interagire in un contesto interculturale imparando a gestire la diversità propria e quella altrui (consapevolezza ed espressione culturale),
  - d. sviluppare una cittadinanza consapevole come veicolo di integrazione nel contesto sociale e educativo (competenze sociali e civiche);
- stimolo negli operatori scolastici (insegnanti, mediatori culturali, responsabili) di un approccio innovativo all'insegnamento al fine di approfondire i processi di apprendimento degli alunni per riconoscere efficacemente le loro risorse/potenzialità cognitive, facilitando l'inclusione scolastica e contrastando in tal modo il rischio di emarginazione.

La sfida dei sistemi iIFP dei Paesi partner è di rispondere all'emergenza educativa del XXI secolo: contrastare l'abbandono scolastico attraverso un approccio educativo inclusivo in un contesto interculturale. In definitiva, l'impatto atteso è quello di sollecitare nei sistemi iIFP dei Paesi partner l'innovazione nella pratica pedagogica e didattica per promuovere il successo formativo degli studenti:

- integrando i contenuti innovativi del progetto e il loro miglioramento/adequamento durante l'implementazione al quadro giuridico, al sistema educativo, alla lingua, alla cultura e alla tipologia dei gruppi bersaglio;
- sostenendo gli operatori scolastici in un approccio innovativo all'insegnamento incentrato sui processi di apprendimento degli alunni e valorizzando le loro risorse/potenzialità cognitive.

### **CONTINUITÀ DEI RISULTATI DEL PROGETTO DOPO LA CONCLUSIONE**

I risultati, i prodotti e i materiali del progetto sono patrimonio comune delle organizzazioni promotrici del trasferimento dell'innovazione. Il network promotore del progetto non è affatto una rete improvvisata per ottenerne il finanziamento. Intesa Sanpaolo Formazione Scpa è legata alla FIDAE da una convezione per l'assistenza alle scuole associate ai fini dello sviluppo di metodologie e strumenti innovativi nella didattica ma anche nella gestione delle scuole. ISF, inoltre, ha supportato l'USR Lazio e le scuole statali nella formazione del personale sulla materia dell'europrogettazione per partecipare a bandi ed avvisi comunitari. Pertanto, il progetto non è un evento spot, ma è parte di un disegno generale volto a rafforzare e consolidare il sistema educativo e formativo nazionale ed europeo, attraverso un'azione articolata e convergente di contrasto all'ASP.

Le scuole e i centri di formazione professionali italiani partner di progetto fanno capo alla FIDAE e all'USR del Lazio. Mentre le due scuole straniere partner sono rispettiva-



mente associate a ASSEDIL (Belgio/Francia) e alla EC (Spagna). Vale la pena di ricordare che queste ultime organizzazioni sono parti del CEEC - EUROPEAN COMMITTEE FOR CATHOLIC EDUCATION- presente in tutti gli Stati europei, anche dell'Est e Balcanici.

Il progetto ha rappresentato una importante iniziativa per la implementazione su larga scala di un percorso educativo incentrato sull'interculturalità e sulla necessità di agire sui processi di apprendimento degli studenti, anche in classi "multicolori", a tutto vantaggio della prevenzione e del contrasto alla dispersione, per promuovere il successo formativo e il rientro in formazione dei giovani che hanno abbandonato prematuramente gli studi.

Da più parti è stato dimostrato che lo stesso futuro dell'Europa, sotto il profilo della crescita economica e della sostenibilità del suo sistema di welfare, non può prescindere dall'affrontare il problema dell'inclusione sociale della persona umana, in particolare degli immigrati, perché hanno maggiore difficoltà, e l'inclusione si realizza a partire dal sistema di istruzione e formazione, come peraltro ben evidenziato nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione europea.

Il luogo della continuità del progetto è il portale e la piattaforma Moodle, il cui funzionamento e contenuti sono messi a disposizione dei partner e delle altre istituzioni nazionali ed europee che ne facciano richiesta tramite registrazione. All'interno del portale e della piattaforma, ospitati sui server messi a disposizione da Intesa Sanpaolo Formazione, le scuole ed i centri di formazione professionali, i relativi studenti ed insegnanti, possono accedere ai risultati, prodotti e materiali didattici del progetto al fine di implementarli nei rispettivi contesti scolastici di riferimento. Le istituzioni educative e formative possono richiedere alla FIDAE, all'USR Lazio e alle altre organizzazioni europee e ISF di essere messe in contatto con i formatori del Consorzio FORTUNE per essere assistiti nella fruizione del QPA. Il Consorzio FORTUNE essendo un organismo a carattere scientifico e senza scopo di lucro è disponibile a fornire tutta l'assistenza necessaria alla corretta implementazione dei prodotti del progetto, anche oltre il periodo progettuale.

L'obiettivo della partnership è quello di proseguire con la collaborazione sulle tematiche del progetto rafforzando la collaborazione fra le scuole, centri di formazione professionale, organizzazioni rappresentative (USR Lazio, CEEC, FIDAE, URL-La Salle/EC, ASSEDIL, etc.) per promuovere ulteriori progetti sulla programmazione europea 2014-2020.



## 1.4 USO DELLA TECNOLOGIA A SUPPORTO DEI PROCESSI E DELLA QUALITÀ DELL'APPRENDIMENTO

*Lluís Vicent Safont*

Tutti noi abbiamo un concetto di educazione. L'educazione che abbiamo sperimentato o forse quella che abbiamo desiderato. In molti luoghi, come in Europa, si ha un'idea abbastanza condivisa di essa, per la sua lunga tradizione e a causa dei pochi cambiamenti effettivamente dirompenti registrati in ambito educativo fino agli ultimi decenni... apparentemente. L'educazione, come tante altre cose nella vita, conferma l'aforisma di Eraclito che "Tutto passa, nulla resta immobile e fisso ... e ... non si può entrare due volte nello stesso fiume."

La tecnologia è sempre stata presente nel sistema di istruzione, naturalmente la tecnologia del momento storico considerato. Anche il gesso e la lavagna hanno costituito una svolta quando sono stati utilizzati per la prima volta nelle classi. Lo stesso è accaduto con l'inchiostro, la penna o la carta. Per non parlare della macchina a stampa di Gutenberg che ha rivoluzionato l'intera comunicazione del sapere già nel XV secolo. Quindi, in nessun modo possiamo dire che ci troviamo immersi nella prima rivoluzione in ambito educativo dovuta allo sviluppo tecnologico. Ma probabilmente si può dire che, dagli anni '90 del ventesimo secolo, stiamo vivendo la rivoluzione educativa più importante dai tempi di Gutemberg.

Ma cosa è successo negli anni '90? Si diffonde Internet, e con esso l'educazione si rinnova attraverso la tecnologia, determinando la proliferazione della formazione online. Appare una vasta gamma di possibilità per la diffusione e l'aggiornamento di materiali per l'interazione degli studenti con simulatori o laboratori virtuali, e in particolare per la comunicazione tra studenti e tra studenti e insegnanti. E ciò a prescindere dalla ubicazione geografica di insegnanti e studenti.

Venti anni hanno permesso una enorme evoluzione (che in realtà è appena iniziata) sul piano tecnologico e pedagogico o andragogico. Stando ai risultati di tanta ricerca, si può concludere che l'educazione assistita dalla tecnologia è nella fase della maturità, e può migliorare di molto i processi di apprendimento degli studenti.

La formazione supportata dal computer fornisce una enorme disponibilità di informazioni per l'apprendimento degli studenti. La tecnologia può considerarsi il braccio destro del docente, supportando in maniera più che accettabile la misurazione puntuale degli risultati scolastici degli studenti, consentendo ovviamente strategie di pianificazione per correggere o rafforzare, a seconda dei casi, le loro attività.

Dopo questa introduzione, in cui ho cercato di dimostrare che il mondo della scuola sta storicamente cambiando più di quello che potrebbe sembrare a prima vista, mi

si permetta di concentrare ora l'analisi su che cosa è e sarà il motore del cambiamento più dirompente nell'attuale panorama educativo, sull'uso della tecnologia nei processi di apprendimento, tutoraggio e valutazione degli studenti.

## **EDUCAZIONE TECNOLOGIA ASSISTITA E NUOVO PARADIGMA**

Internet apre una vasta gamma di possibilità per migliorare l'efficienza e l'efficacia dell'apprendimento cognitivo ed agevolare gli studenti nel processo di sviluppo di nuove competenze, come l'uso della tecnologia per l'apprendimento e il lavoro o la capacità di lavorare in ambienti internazionali.

Analogamente, l'impatto riguarda anche gli insegnanti. Questa è la nuova tecnologia che può facilitare o complicare, in base al loro atteggiamento e alle competenze, il loro lavoro. Si tratta di un nuovo ambiente per il quale l'insegnante si deve preparare. Ovviamente un impatto su studenti e insegnanti inevitabilmente comporterebbe un cambiamento istituzionale.

Per esemplificare alcune delle dichiarazioni di cui sopra, illustrerò i risultati di alcune indagini che ho seguito personalmente negli ultimi 10 anni. Essi perseguono, tra gli altri, i seguenti tre obiettivi

1. Progettazione multimediale che rende l'apprendimento più efficace.
2. Supportare l'insegnante nella crescita professionale e nelle competenze valutative.
3. Fornire informazioni all'insegnante sul rendimento degli studenti, mediante un'analisi dei dati automatizzata della formazione in piattaforma così da consentire la diagnosi "in tempo reale".

## **LA TECNOLOGIA PER MIGLIORARE L'APPRENDIMENTO: IL MULTIMEDIALE**

La tecnologia coinvolge pienamente il processo di apprendimento. Le attività cognitive possono essere sviluppate con l'impiego della tecnologia, che ha portato ad una nuova disciplina: la Technology Enhanced Learning.

L'utilizzo di simulatori, laboratori virtuali, o semplici strumenti quali video dimostrativi rendono gli studenti capaci di acquisire la conoscenza e la pratica delle attività per le quali vengono preparati senza i rischi della vita reale. Se accettiamo la ripetizione come un ottimo strumento di apprendimento (anche se non applicabile a tutte le abilità) appare chiaro che questi strumenti costituiscono notevoli passi avanti.

Oggi, come nel passato, molte scuole, le università, le aziende, hanno deciso di implementare nuovi strumenti tecnologici convinti della loro efficacia per l'educazione dei loro studenti. Ma è questa affermazione corretta?

A questo proposito riporto un'esperienza personale, oggetto di pubblicazione nel 2006<sup>1</sup>. Ero un professore di Digital Image Processing presso la La Salle University, e

---

1. L. Vicent, X Àvila, J. Anguera, D. Badia, J.A. Montero. "Do Multimedia Contents increase the effectiveness of learning?" - Frontiers in Education Conference, 36th Annual, 2006.

volevo migliorare la mia disciplina con la creazione di un laboratorio virtuale, dove gli studenti, con una banca di immagini, potessero modificare, trattare, o rimuovere funzionalità di immagini, comprendendo la teoria mentre nello stesso tempo in cui facevano la pratica (Figura 1)

Fig. 1 - Laboratorio dell'elaborazione delle immagini



Volevamo verificare come questo strumento migliorasse apprezzabilmente l'apprendimento, così abbiamo applicato una metodologia sperimentale, con un pre-test e due gruppi: sperimentale (con il nuovo strumento) e di controllo (la lezione). Il test è stato effettuato su più di quaranta studenti e i risultati sono stati molto esaustivi. Potremmo dire con un margine di errore del 4% che questo metodo di apprendimento ha fatto peggiorare la performance degli studenti. Sì, sto scrivendo bene, proprio peggiorare.

Questa è stata una buona lezione, non sempre il nuovo è migliore. Non si potenzia l'apprendimento per il solo fatto di impiegare la tecnologia. In quel caso, noi impunitiamo la causa ai ritardi e alla lentezza con cui il sistema ha funzionato, poiché sotto il profilo dell'analisi soggettiva gli studenti avevano espresso opinioni assolutamente positive su di esso. Ma si tratta solo di un aneddoto.

Noi usiamo lo stesso laboratorio e modello di simulazione per apprendere il movimento delle onde, le comunicazioni in generale, etc. In tutti questi casi, è stato dimostrato incontrovertibilmente che c'era stato un significativo miglioramento nell'apprendimento.

15 anni fa Internet era un problema di tecnologia. Oggi, l'aver migliorato i colle-

gamenti consente prestazioni ottimali ed anche l'apprendimento collaborativo a distanza può essere realizzato con ottimi tassi di soddisfazione.

Oggi è sempre più facile poter creare mondi simulati dove studenti e insegnanti possono migliorare l'apprendimento di concetti inaccessibili come galassie o atomi, nel caso della fisica, o mondi che simulano il lavoro futuro per preparare gli studenti alla vita reale, come avviene presso la La Salle Open University MBA. In questi modelli, la tecnologia crea l'ambiente. Gli studenti di solito lavorano in team per risolvere i problemi come nelle situazioni vere. La programmazione non è più quella standard, basata su concetti, ma focalizza l'attenzione su progetti e obiettivi. Queste metodologie e la tecnologia rappresentano un salto di qualità rispetto all'istruzione tradizionale per quanto riguarda le competenze interpersonali e sistemiche.

Nelle classi con problemi di integrazione di qualche gruppo sociale o razziale, l'uso di queste tecniche motivazionali può facilitare, ma non senza difficoltà, la coesistenza di gruppi diversi, attraverso la pianificazione di obiettivi comuni per gruppi eterogenei di studenti. Questo non è stato dimostrato nel progetto QPA, ma l'intuizione ci dice che questo è un percorso di ricerca per progetti futuri.

## **LA TECNOLOGIA COME PROFESSORE DI SOSTEGNO ALL'APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI**

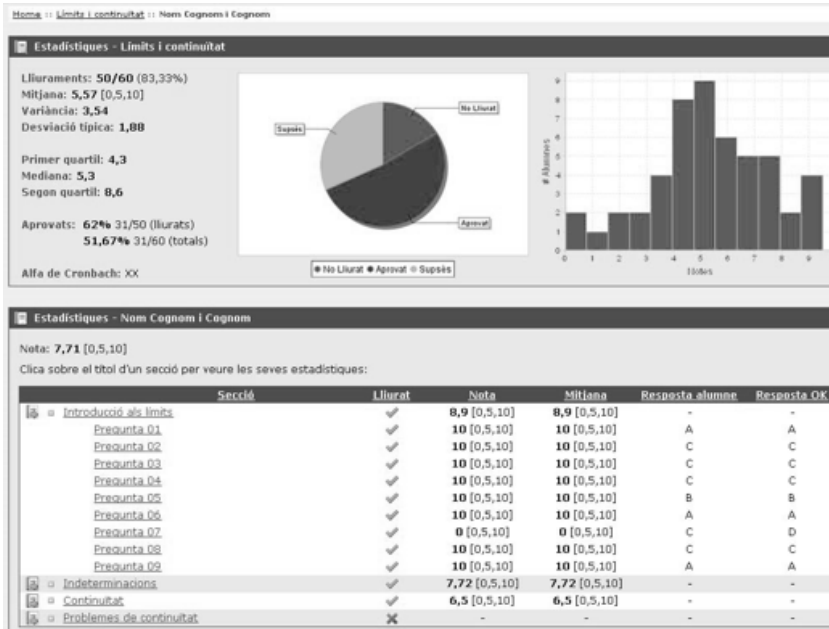
I sistemi di gestione dell'apprendimento, LMS (campus virtuali, così chiamati nel linguaggio comune), sono oggi le "altre classi" e, nell'apprendimento on-line, sono semplicemente "l'aula".

Sulla piattaforma lo studente comunica con i colleghi, partecipa alle classi in maniera sincrona o asincrona, discute, lavora individualmente o in team, è valutato e consulta la biblioteca che è fatta non solo di libri, ma anche di contenuti multimediali. Cioè, lo studente che opera online vive nello spazio virtuale. Gli studenti, invece, che studiano nella modalità ibrida, utilizzano il LMS solo parzialmente.

Non è difficile concludere che se tutta o la maggior parte della vita nel campus degli studenti si svolge nella piattaforma, essa diventa il grande archivio che contiene tutte le informazioni su di loro. Tutti gli insegnanti e gli studenti hanno a disposizione una grande quantità di dati sul sistema, molti dei quali sullo sviluppo dell'apprendimento. Utilizzando adeguatamente tali dati, l'insegnante può ottenere informazioni molto importanti su ciò che accade. Ora non abbiamo più solo le librerie per reperire contenuti, ma la piattaforma è una libreria che contiene tutte le informazioni sugli studenti. Tutto questo porta naturalmente a una formazione centrata sullo studente, e focalizzata su quello che lo studente fa.

I campus virtuali forniscono statistiche di base dei test valutativi, la distribuzione dei voti con indicazione della media, della devianza, del loro livello minimo e massimo, come nell'esempio della fig. 2 che mostra informazioni riguardo all'utilizzo della piattaforma: numero di messaggi nei forum o unità di report per ogni studente, che misura il tempo, il periodo di connessione, la consistenza dei file (MB) da loro elaborati, etc.

Fig.2 - I dati estratti da un LMS



È verosimile che il principiante dia una certa importanza alle statistiche che misurano il rendimento scolastico, ma probabilmente sarà riluttante nel darla all'insieme dei dati puramente quantitativi risultanti dall'uso della piattaforma. Diversi progetti di ricerca, già negli ultimi dieci anni, hanno dimostrato come molte informazioni utili possano essere estratte da entrambe le fonti statistiche. A titolo di esempio, vi esporrò un progetto sulla previsione delle prestazioni degli studenti.

### Analisi delle prestazione e previsione

In questo progetto si indaga il rapporto tra i dati oggettivi relativi all'uso della piattaforma da parte di uno studente e il suo voto finale. Anche se può sembrare sorprendente, abbiamo omesso i dati sulle prestazioni di apprendimento, perché la loro correlazione con la valutazione finale è evidente.

Consideriamo come dati oggettivi misurabili: il numero di accessi al campus virtuale, il tempo di accesso, il numero di visite, i comunicati stampa, i messaggi nei forum, i file caricati e le loro dimensioni. In sostanza si misura il rapporto tra attività o sforzo e il risultato di apprendimento dello studente.

Siamo arrivati a due conclusioni in particolare:

1. La prima è che il voto finale in ogni materia è correlato con alcuni dati specifici. Ad esempio, alcuni sono chiaramente correlati con gli upload, altri con il numero di letture e altri con il numero e la frequenza degli interventi all'interno dei forum. Quel dato che risulta maggiormente correlato al voto finale mostra dove ricade il peso della valutazione.
2. La seconda e più importante. L'attività degli studenti nel campus virtuale è strettamente correlata al voto finale. Nelle qualifiche analizzate potremmo prevedere, già a metà percorso, il risultato finale di uno studente con un errore medio di 0,82 su 10 e deviazione standard di 0,57.

Gli strumenti che oggi un insegnante ha a disposizione erano inimmaginabili 20 anni fa. La comprensione/intuizione di uno stato mentale ogni Professore di scuola esperito lo verifica sui suoi discenti: un gruppo di studenti, la previsione dei risultati finali... possono ora essere rigorosamente esaminati con analisi statistiche.

Un insegnante può avere tutte queste informazioni quando accede alla piattaforma, e osservare che cosa costituisce per gli studenti un serio pericolo di fallimento, in tempo per individuare l'esigenza di un sostegno in un particolare ambito, offrendo ad ogni singolo studente ciò di cui ha bisogno. Inoltre la tecnologia è in grado di offrire automaticamente ad ogni studente attività personalizzate. In questo modo il numero di studenti che può essere seguito da un insegnante si moltiplica, e così, paradossalmente, la formazione online personalizzata rende possibile l'istruzione di un più ampio numero di studenti.

## **ASSISTENTE PER L'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA**

Le stesse tecniche possono essere utilizzate per comprendere il comportamento dei soggetti in un corso, o in un intero percorso scolastico.

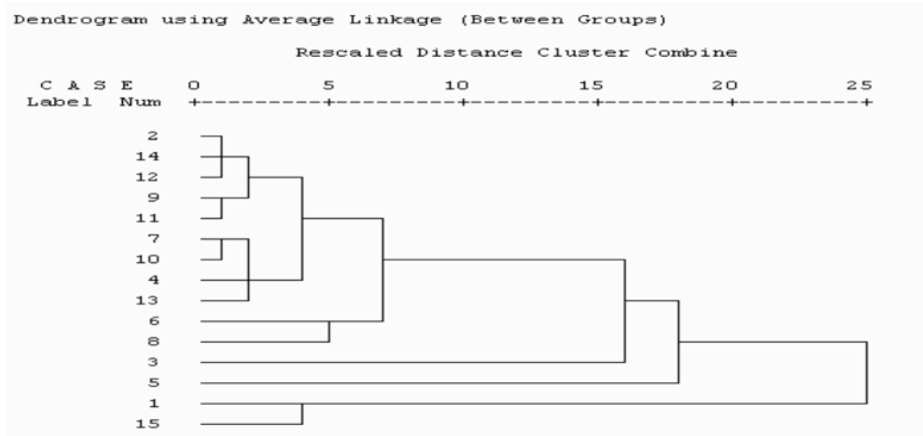
Se gli studenti operano utilizzando un LMS lasciano una quantità enorme di dati, che possono essere elaborati con tecniche statistiche per analizzare l'uso delle risorse presenti sulla piattaforma, sia attive (messaggistica, partecipazione a forum, chat, upload di file) che passive (la lettura dei messaggi, forum, chat e file), e il loro rapporto con i risultati degli studenti.

Questa analisi viene utilizzata per valutare bene (o male) le prestazioni dei soggetti e diventa un supporto per il processo decisionale della gestione dei centri. In un progetto realizzato nel 2007<sup>2</sup> è stata effettuata una cluster analysis (Figura 3) di un corso completo (ad un livello universitario) per sapere come i soggetti stavano lavorando, e in che misura stavano conseguendo i loro obiettivi.

---

2. Mercè Lucas, Lluís Vicent. *Análisis de perfiles de asignaturas a partir de parámetros objetivos obtenidos automáticamente en una plataforma de teleformación*. eUniverSALearning, 2007.

Fig.3-Raggruppamento deisoggetti



Con questa analisi siamo giunti a delineare una tassonomia di quattro tipi di soggetti:

1. Attivi. Gli studenti con un alto grado di partecipazione e nei quali i loro sforzi e quelli degli insegnanti si riflettono nel voto finale.
2. Passivi. Soggetti che, a fronte di un basso livello di attività sul LMS, registrano una elevata correlazione tra il punteggio finale e l'uso delle risorse passive.
3. Atipici, soggetti per i quali l'uso della piattaforma non è correlato con il voto finale.
4. Inefficienti. Sono quelli per i quali, a fronte di maggiori sforzi sia degli studenti che degli insegnanti (sia per quanto riguarda le risorse attive che passive), si registra un risultato peggiore.

Solo con questa analisi semplice e automatica il responsabile dell'intero corso ha un'informazione eccellente su come gli insegnanti stanno gestendo i loro soggetti, e può essere un buon modo per incoraggiare o rettificare il comportamento degli stessi insegnanti.

Questa analisi, inoltre, può fornire chiarimenti circa il rendimento degli studenti. Questa stessa analisi può fornire informazioni su quanti e quali tipologie di studenti partecipano ai corsi.

Nello stesso progetto cluster analysis è stata fatta per tutti gli studenti e questo ha permesso di offrire diverse attività per i vari studenti in funzione del loro comportamento.

La tipica suddivisione degli studenti è la seguente:

1. Attivi: gli studenti che entrano nel campus di continuo, svolgendo le attività e contribuendo con messaggi, forum, etc. Sono gli studenti che esercitano la leadership e i cui risultati scolastici sono soddisfacenti.
2. Passivi (lurkers): gli studenti che entrano nel campus e prendono visione di docu-



menti, notizie, link e forum, ma senza partecipare attivamente. Il loro risultato è variabile a seconda del soggetto.

3. Assenti: che non utilizzano le risorse del campus.

Riassumendo, la tecnologia analizza automaticamente ciò che accade nelle nuove aule. I dirigenti scolastici hanno una conoscenza più affidabile e oggettiva di quello che succede in classe, gli insegnanti sono in grado di gestire un numero maggiore di studenti, diagnosticare e fornire a ciascun studente ciò di cui necessita e possono offrire una formazione più personalizzata.

Questa è una conclusione molto importante: utilizzando la tecnologia, gli insegnanti possono garantire un apprendimento più personalizzato a un maggior numero di studenti.

Sia l'analisi statistica dei dati di apprendimento sia gli ambienti di apprendimento personalizzati sono due fra le linee a maggior impatto nella ricerca educativa attuale.

## **CONCLUSIONE**

Abbiamo visto come la tecnologia è un nuovo alleato per i processi educativi.

In questo capitolo, non volevamo soffermarci sui milioni di applicazioni della tecnologia in materia di istruzione. Volevamo fornire una panoramica su quanto vasto sia, grossomodo, il trasferimento di tecnologie in ambito educativo. La tecnologia permette un apprendimento più efficiente. E ci facilita l'analisi di ciò che accade durante il processo educativo.

Quest'ultimo punto è fondamentale per il progetto QPA. In questo progetto la tecnologia viene utilizzata per sapere quali tipi di studenti sono in classe, e di utilizzare queste informazioni per prescrivere strategie educative a diversi studenti in base alle loro esigenze.

Senza tecnologia quest'ultimo processo è arduo e non automatizzato, e terribilmente sottoposto alla soggettività dell'insegnante. Ora, è automatica, immediata, oggettiva e alla base del processo decisionale.

## CAPITOLO 2

## Capitolo 2

*L'analisi dei bisogni è stata esplorata con tre questionari appositamente strutturati e rivolti ad indagare l'anagrafica scolastica con particolare riferimento alla presenza di ragazzi immigrati e rom di prima e seconda generazione*



# Il metodo QPA

## 2.1 ANALISI DEI BISOGNI DEL CAMPIONE

*Maria Angela Geraci*

L'analisi dei bisogni è stata esplorata con tre questionari appositamente strutturati e rivolti nello specifico ai direttori, agli insegnanti e agli studenti delle scuole coinvolte. Le scuole campione sono

- Liceo Scientifico L. B. Alberti – Minturno
- Istituto Superiore Paolo Baffi – Fiumicino
- Istituto Sacro Cuore – Siracusa, l'Ipssar Tor Carbone - Roma
- Istituto Professionale di Stato “Tor Carbone” - Roma
- Istituto Tecnico Industriale Pascal - Roma
- Istituto Tecnico Economico e Liceo Linguistico Europeo Suore Salesiane del Sacro Cuore – Barletta
- Cnos-Fap Umbria – Perugia
- Liceo Scientifico Salesiano - Frascati (che successivamente ha rinunciato alla partecipazione ed è stato sostituito dall' Istituto Sacro Cuore - Roma)
- Institut Saint-Jean-Baptiste De La Salle - Bruxelles
- Institute St. Joseph De La Salle - Auxerre
- Institute La Salle Comtal – Barcellona
- Institute La Salle Tarragona - Tarragona



L'obiettivo del questionario rivolto ai direttori è stato prettamente finalizzato ad indagare l'anagrafica scolastica con particolare riferimento alla presenza nelle classi di ragazzi immigrati e rom di prima e seconda generazione. Hanno compilato il questionario i 12 dirigenti delle scuole coinvolte. Nello specifico il questionario ha rilevato l'anagrafica scolastica organizzata in relazione alle classi coinvolte, all'indirizzo delle scuole, al totale degli studenti ai studenti stranieri e studenti rom, l'indice di dispersione scolastica analizzando il tasso di ripetenza e di abbandono scolastico, gli scambi di esperienze interculturali, la presenza di mediatori culturali, la progettazione e programmazione per ottimizzare il processo di insegnamento.

Dall'analisi dei dati dell'anagrafica è emerso che le scuole hanno in totale 8138 studenti, con una media di 678,17 studenti per istituto, la presenza totale di 978 alunni stranieri, con una media di 81,5 studenti per istituto e infine la presenza di 15 rom con una media di 1,25 studenti per istituto.

L'indice di dispersione scolastica negli ultimi 3 anni è stato identificato dal tasso di ripetenza e di abbandono scolastico in relazione al totale degli alunni degli istituti partecipanti.

Sono stati rilevati i dati delle prime e seconde classi dei corsi di studio considerati per gli anni scolastici 2010-2011, 2011-2012 e 2012-2013.

Nell'anno scolastico 2010-2011 le prime classi delle scuole coinvolte hanno avuto un tasso di ripetenza dell'8,45% (4,01% maschi e 2,03% femmine), un tasso di abbandono scolastico del 3,87% (3,25% maschi e 0,85% femmine). Le seconde classi delle scuole coinvolte hanno avuto un tasso di ripetenza dell'6,82% (3,52% maschi e 2,01% femmine) e un tasso di abbandono scolastico del 2,51% (1,99% maschi e 0,69% femmine).

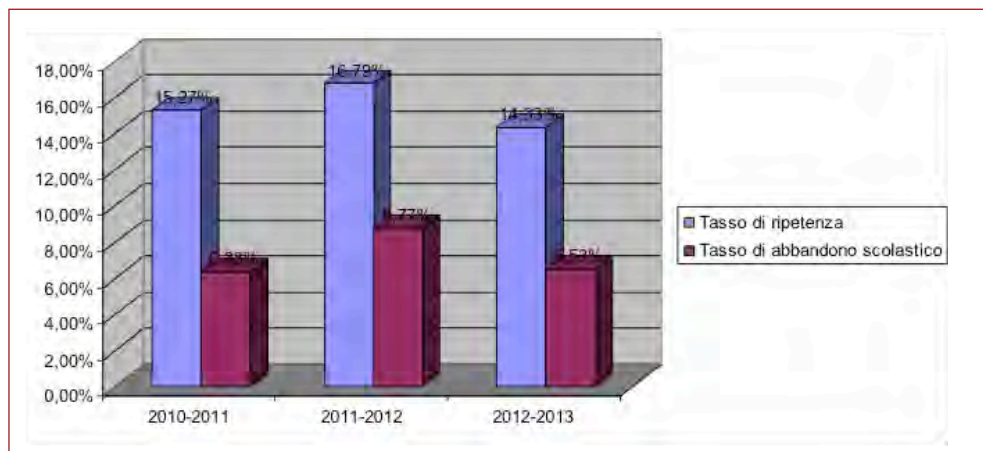
Nell'anno scolastico 2011-2012, le prime classi delle scuole coinvolte hanno avuto un tasso di ripetenza dell'9,90% (4,11% maschi e 2,42% femmine) e un tasso di abbandono scolastico del 4,94% (3,57% maschi e 1,52% femmine). Le seconde classi delle scuole coinvolte hanno avuto un tasso di ripetenza dell'6,89% (3,83% maschi e 1,84% femmine) e un tasso di abbandono scolastico del 3,83% (2,83% maschi e 1% femmine).

Infine nell'anno scolastico 2012-2013, le prime classi delle scuole coinvolte hanno avuto un tasso di ripetenza dell'7,91% (3,89% maschi e 2,04% femmine) e un tasso di abbandono scolastico del 4,30% (3,44% maschi e 0,86% femmine). Le seconde classi delle scuole coinvolte hanno avuto un tasso di ripetenza dell'6,42% (3,10% maschi e 1,97% femmine) e un tasso di abbandono scolastico del 2,23% (1,55% maschi e 0,69% femmine).

I tassi di ripetenza e di abbandono scolastico distribuiti per anno scolastico sono sotto riportati in tabella 1.

In relazione agli scambi di esperienze interculturali è stato rilevato che durante l'anno scolastico 2010/2011 il 66,67% degli istituti ha attivato percorsi di accoglienza nelle prime classi e il 50,00% nelle seconde classi. Questo dato è confermato anche per l'anno scolastico 2011/2012 e per l'anno scolastico 2012/2013. Gli istituti che hanno atti-

TAB. 1 - TASSI DI RIPETENZA E DI ABBANDONO SCOLASTICO



vato almeno un laboratorio interculturale e/o di socializzazione durante gli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012 per le prime e seconde classi sono stati il 66,67%, invece per l'a.s. 2012/2013 la percentuale scende al 58,33%.

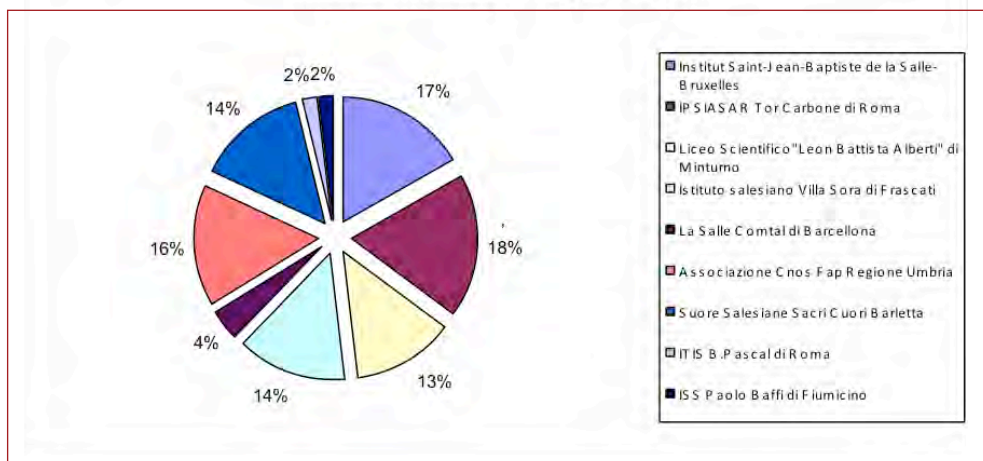
Gli istituti che hanno attivato almeno un'attività con la presenza di mediatori culturali durante l'anno scolastico 2010/2011 sono stati il 41,67% relativamente alle prime classi e il 33,33% per le seconde classi. Nell'anno scolastico 2011/2012 sono stati il 41,67% per le prime classi e del 50,00% per le seconde. Infine nell'anno scolastico 2012-2013 è stata del 33,33% per le prime classi e del 41,67% per le seconde classi.

Nel lavoro di progettazione e programmazione per ottimizzare il processo di insegnamento e apprendimento è emerso che 12 dirigenti su 12 hanno sottolineato l'importanza della stimolazione dell'apprendimento, 12 dirigenti su 12 hanno sottolineato l'importanza dell'insegnamento delle strategie di apprendimento, 12 dirigenti su 12 hanno sottolineato l'importanza dell'accertamento delle difficoltà riscontrate nell'apprendimento, 11 dirigenti su 12 hanno sottolineato l'importanza dell'autoregolazione dell'apprendimento e infine 9 dirigenti su 12 hanno sottolineato l'importanza dell'effetto dell'uso dei giochi elettronici sulla capacità di attenzione e concentrazione durante le lezioni.

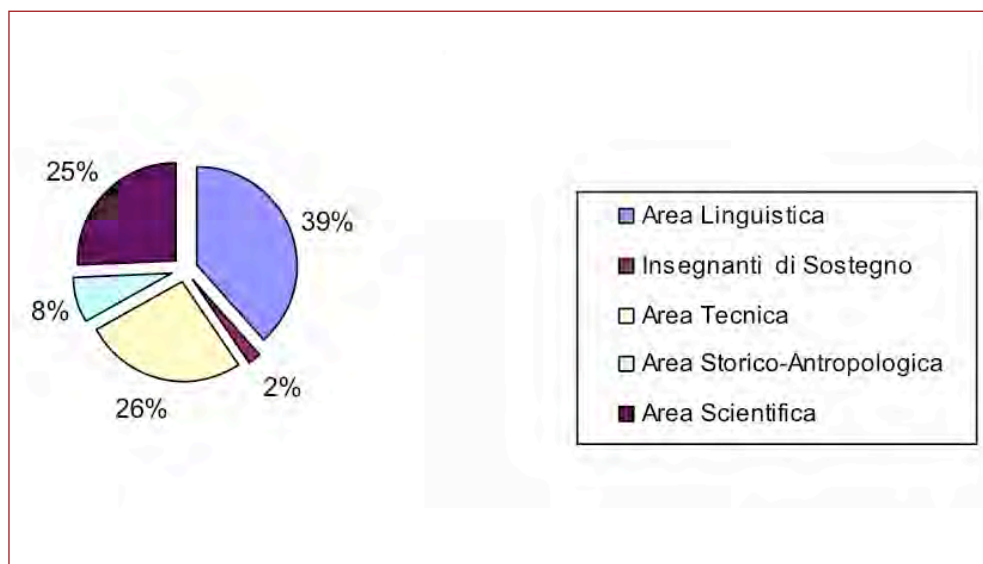
L'obiettivo del questionario rivolto agli insegnanti è stato finalizzato ad indagare le difficoltà che ostacolano lo sviluppo della competenza chiave "imparare ad imparare", competenza trasversale fondamentale nel processo d'insegnamento e apprendimento.

I questionari sono stati compilati da 106 insegnanti delle scuole partecipanti (tab. 2). Le aree di insegnamento degli insegnanti partecipanti sono articolati in area linguistica, area tecnica, area storico-antropologica, area scientifica e insegnanti di sostegno (tab. 3).

**TAB. 2 - INSEGNANTI SCUOLE PARTECIPANTI**



**TAB. 3 - AREE INSEGNAMENTI**



Nello specifico il questionario ha rilevato le difficoltà che incontrano gli studenti di fronte all’insegnamento e all’apprendimento, considerando due indici: il primo riferito alla gestione del gruppo classe e il secondo alla percezione del docente sulle difficoltà dei propri studenti.

Dall’analisi dei dati sui questionari emerge che all’item difficoltà nel mantenere l’attenzione durante le lezioni il 15,09 % degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.



All'item carenza di motivazione ad apprendere il 20,75% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

All'item difficoltà degli studenti a fare domande al docente solo il 5,66% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

All'item memorizzare senza capire il 14,15% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

All'item difficoltà nel prendere appunti il 27,36% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

All'item poco impegno nello studio il 36,79% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

All'item difficoltà nel fare i compiti il 18,87% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

All'item frequentemente gli studenti sono disturbati dai compagni di classe durante la lezione il 15,09% degli insegnanti risponde che è una difficoltà molto frequente nei loro alunni.

Da questa analisi degli item può essere individuata la misura di alcuni indici. In particolare può essere rilevato un indice della gestione del gruppo classe con riferimento agli item:

- difficoltà degli studenti nel mantenere l'attenzione durante la lezione,
- difficoltà degli studenti a fare domande al docente,
- la frequenza degli studenti disturbati dai compagni di classe durante la lezione.

L'indice riscontra che l'11,94 degli insegnanti ha difficoltà nella gestione del gruppo classe.

Un altro indice è identificabile nella percezione del docente sulle difficoltà dei propri studenti connesse al processo di apprendimento riferito a

- carenza di motivazione ad apprendere,
- memorizzazione senza capire,
- difficoltà nel prendere appunti,
- poco impegno nello studio
- alla difficoltà nel fare i compiti.

L'indice riscontrata che il 23,58% degli insegnanti ha la percezione di una difficoltà frequente nei propri studenti.

L'obiettivo del questionario rivolto agli studenti è stato finalizzato ad indagare le difficoltà che ostacolano lo sviluppo dell'apprendimento.

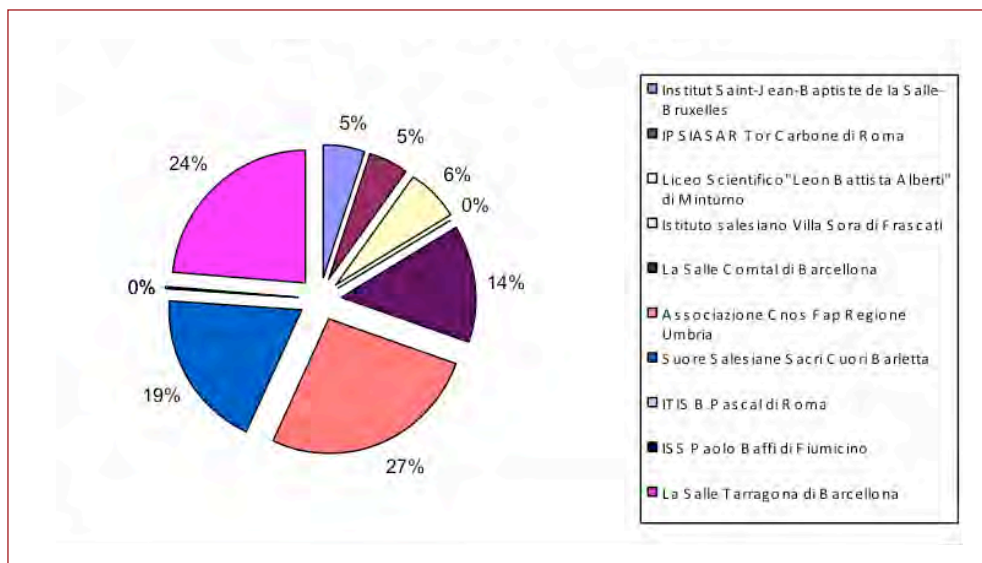
Hanno compilato il questionario 617 studenti distribuiti nelle diverse scuole coinvolte (tabella 4).

Nello specifico il questionario ha rilevato le difficoltà che incontrano gli studenti di fronte all'insegnamento e l'apprendimento, dal quale è stato possibile rilevare l'auto-percezione che gli studenti hanno dei loro processi di apprendimento.

Dall'analisi dei dati emerge che all'item ho difficoltà a seguire la lezione con attenzione



TAB. 4 - STUDENTI DELLE SCUOLE COINVOLTE



l'8,03% degli studenti risponde sì, il 49,92% risponde no e il 42,05% risponde a volte.  
 All'item mi risulta difficile prendere appunti l'11,24% risponde sì, il 65,49% risponde no e il 23,27% risponde a volte.  
 All'item ho difficoltà a capire la lezione dell'insegnante il 7,22% risponde sì, il 55,22% risponde no e il 37,56% risponde a volte.  
 All'item l'insegnante usa un tono di voce basso e perciò mi distraigo facilmente il 9,47% risponde sì il 65,17% risponde no e il 25,36% risponde a volte.  
 All'item l'insegnamento è noioso e perdo l'entusiasmo il 21,35% risponde sì, il 39,97% risponde no e il 38,68% risponde a volte.  
 All'item memorizzo la lezione senza capire il 10,27% risponde sì, il 55,22% risponde no e il 34,51% risponde a volte.  
 All'item i compagni di classe mi distragono durante la lezione il 19,10% risponde sì, il 31,78% risponde no e il 49,12% risponde a volte.  
 All'item non ho un buon metodo di studio il 26,00% risponde sì, il 49,92% risponde no e il 24,08% risponde a volte.  
 All'item l'insegnante non fa la mappa concettuale e il riassunto dopo ogni lezione il 26,16% risponde sì, il 46,07% risponde no e il 27,77% risponde a volte.  
 All'item non uso le strategie di apprendimento adeguate il 20,55% risponde sì, il 49,60% risponde no e il 29,86% risponde a volte.  
 All'item non faccio i compiti perché non li ritengo utili l'11,72% risponde sì, il 67,74% risponde no e il 20,55% risponde a volte. A  
 ll'item non ripasso la lezione il 20,55% risponde sì, il 45,43% risponde no e il 34,03% risponde a volte.



All'item non trovo senso allo studio il 14,93% risponde sì, il 63,24% risponde no e il 21,83% risponde a volte.

Infine all'item l'insegnante si sbriga perché deve finire il programma, io non riesco a seguire, ho bisogno di tempo il 20,22% risponde sì, il 48,31% risponde no e il 31,46% risponde a volte.

Complessivamente dall'analisi del questionario emerge un'autopercezione degli studenti positiva. Significativa per il nostro lavoro e per l'implementazione del metodo QPA è la percentuale di studenti che non ripassano la lezione, pari al 45,43%. La percentuale di studenti che pensa di non avere un buon metodo di studio, invece, è pari al 49,92%. La percentuale di studenti che non usa le strategie di apprendimento adeguate è del 49,60%. Infine la percentuale degli studenti che non fa i compiti perché non li ritiene utili è del 67,74%.

In conclusione, dall'analisi dei risultati emersi viene confermata che sui processi di apprendimento hanno rilevanza e incidenza le caratteristiche dei processi cognitivi, quelle dei contesti socio-economici di appartenenza e i fattori di natura emotiva. È stato necessario indagare, al fine di definire la situazione di partenza, i dati anagrafici significativi ai fini della ricerca; le difficoltà incontrate per dare senso all'esigenza di "imparare ad imparare"; gli ostacoli individuati come rilevanti ai fini dello sviluppo degli apprendimenti.

Si ha conferma della complessità e della problematicità cui va incontro una didattica che ha voglia di migliorare le condizioni in cui si attuano i processi di apprendimento. La numerosità non insignificante della presenza di alunni provenienti da altri paesi nelle classi seguite, la considerazione di esperienze di pedagogia e didattica interculturale attuate, i dati relativi al fenomeno della dispersione scolastica, variamente declinati in (ripetenze, abbandoni), sono tutti fattori riducibili alle caratteristiche di indicatori, vale a dire di fattori fortemente correlati, non spiegabili autonomamente. La conclusione necessariamente provvisoria che si può trarre dalla lettura dei bisogni evidenziati (difficoltà, ostacoli, percezione di questi da parte degli stessi studenti) fa ritenere plausibile l'applicazione di una metodologia di ricerca e di lavoro in grado di indagare sulle "correlazioni" di cui si è detto, e in grado, inoltre, di introdurre elementi migliorativi di una strategia volta a ridurre il fenomeno di depauperamento della risorsa umana.

Merita di essere rilevata la necessità che gli insegnanti di intercettare tutti quei fattori d'insuccesso che hanno incidenza sui risultati dell'apprendimento: scarsa voglia di studiare, indifferenza o noia, insoddisfazione, conflittualità dei rapporti, vissuti personali che emarginano anche nella vita del gruppo classe, disadattamento. In molti casi si è in presenza di cause multifattoriali, una somma di variabili di natura generativa, ambientale, soggettiva.

Rafforzare una metodologia di affiancamento nei confronti degli studenti con interventi piegati sui bisogni personali può avere senso ai fini dell'assunzione di un comportamento volto ad "imparare ad imparare", competenza trasversale, come prima si è detto, fondamentale nel processo insegnamento-apprendimento.

## 2.2 DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO: I MODULI

*Catia Pepe - Maria Filomena Casale*

### ASPETTI TEORICI DEL METODO QPA

La presenza nelle scuole di alunni di diversa provenienza sociale, culturale etnica e con differenti capacità ed esperienze di apprendimento, costituisce un dato in continuo aumento. La diversa tipologia di studenti nelle scuole richiede alle istituzioni un continuo adeguamento per garantire il successo degli esiti formativi.

Da quanto emerge dalle rilevazioni dell'UNESCO degli Stati Membri e della comunità internazionale, attualmente ci troviamo di fronte a una situazione complessa e generalizzata nel settore dell'Istruzione con talune criticità di non facile gestione, che incidono negativamente sull'efficacia dei servizi scolastici e sull'apprendimento.

Il metodo QPA vuole contribuire a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica che si evidenzia soprattutto nei primi anni della scuola secondaria di secondo grado. La metodologia QPA propone di sviluppare un percorso educativo che parte dall'individuazione delle risorse e dalle difficoltà degli alunni di fronte all'apprendimento per arrivare, alla presa di coscienza del funzionamento dei propri processi di apprendimento in un'ottica interculturale.

A partire dai risultati che emergono dal questionario QPA (Polàček, 2005), e in riferimento alle scale che compongono lo strumento, si intende stimolare la collaborazione tra studenti e insegnanti attraverso una metodologia didattica interattiva che prevede uno scambio di esperienze riguardo all'apprendimento. Attraverso tale metodologia gli alunni vengono aiutati a gestire e sviluppare il proprio apprendimento al fine di incoraggiare la crescita della persona nella sua piena realizzazione.

Il metodo prevede anche il coinvolgimento delle famiglie tenendo in considerazione che l'apprendimento è un processo che unisce i diversi agenti coinvolti (studenti, docenti e genitori). Ognuno si assume la propria responsabilità in base al proprio ruolo e risponde ai bisogni di imparare a gestire il rischio di dispersione e di abbandono scolastico.

Gli obiettivi del metodo QPA sono quelli di fornire agli studenti autoctoni, immigrati e rom gli strumenti per conoscere il funzionamento dei propri processi di apprendimento e sviluppare le tecniche e le strategie di apprendimento personalizzate. Ciò permetterà di gestire in maniera autonoma l'acquisizione delle proprie conoscenze e di promuovere e consolidare nel ragazzo anche l'autoefficacia e l'autostima personale. Il primo concetto fa riferimento alla convinzione circa le proprie capacità di orga-



nizzare ed eseguire azioni necessarie per produrre determinati risultati. Attraverso l'autoefficacia gli studenti si costruiscono le credenze circa le loro capacità di studiare alcune materie scolastiche (matematica, italiano, lingue), regolano la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche e trovano supporto al proprio apprendimento (Caprara 2001).

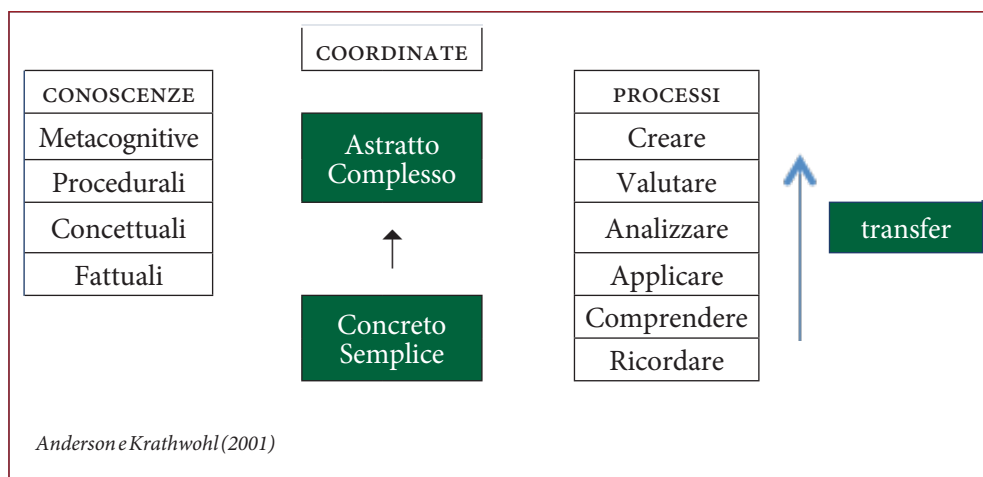
L'autostima personale, invece, si costruisce sulla base delle valutazioni apprese che gli individui esprimono su se stessi, basandosi sui propri successi o fallimenti (Bracken, 2003). Il modo in cui noi definiamo noi stessi influenza enormemente le nostre motivazioni, i nostri atteggiamenti, il nostro comportamento. Una bassa autostima, infatti, incide negativamente sulle aspettative che il soggetto ha su se stesso creando ansia e scarso impegno. L'assenza di impegno determina un fallimento reale a livello scolastico rafforzando un'autovalutazione negativa che conferma nuovamente una bassa autostima, creando un meccanismo ricorsivo circolare o circolo vizioso (Di Pietro, 2007). La scuola svolge un ruolo importante nella definizione dell'autostima dell'alunno pertanto un insegnante non può educare se prima non è riuscito a convincere gli allievi che ce la possono fare. Perché una pedagogia sia di successo è essenziale saper ascoltare gli allievi, incoraggiarli, non colpevolizzarli, rispettarli ed entrare con loro in un rapporto di empatia. I progressi potranno esserci solo se ci saranno "ostacoli" superabili, né troppo difficili poiché scoraggiano, né troppo facili poiché potrebbero indurre disinteresse (De Vecchi, 1998).

L'intervento sui moduli QPA si propone di promuovere negli studenti quella che viene definita dalle linee guida europee la competenza chiave imparare ad imparare che consiste in linea generale nel sapere organizzare il proprio apprendimento. A seconda delle necessità e della consapevolezza relativa a metodi e opportunità la persona può perseguire i propri obiettivi di apprendimento mediante scelte e decisioni assunte in modo consapevole ed autonomo per apprendere lungo tutto l'arco della vita in vista di un apprendimento come processo socialmente definito.

Apprendere lungo tutto l'arco della vita vuol dire promuovere capacità di lavorare in gruppo, risolvere in modo strategico i problemi e possedere delle conoscenze rispetto a quanto viene richiesto dall'ambiente e dalla società. Conoscere e comprendere le proprie strategie di apprendimento preferite, i propri punti di forza e di debolezza, le proprie abilità e qualifiche permettono alla persona di orientarsi verso scelte di vita consapevoli. Le abilità per l'acquisizione della competenza imparare ad imparare richiedono innanzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura e il calcolo. Di seguito risulta necessario riuscire a sviluppare un metodo di studio. Avere un buon metodo di studio vuol dire apprendere da un testo in modo intenzionale e autodiretto scegliendo obiettivi, tempi e strategie attraverso alcune fasi: prelettura, comprensione ed elaborazione del testo, memorizzazione e recupero.

L'abilità di studio si configura dunque come un apprendimento complesso che richiede la comprensione e l'elaborazione attiva dei testi, la messa in atto di strategie specifiche per la loro memorizzazione e l'uso di strategie per il recupero dell'informazione (Friso et al., 2011).

**FIG. 1 - RAPPRESENTAZIONE DELLE CATEGORIE DELLE DIMENSIONI CONOSCENZE E PROCESSI**



Gli studenti di successo si caratterizzano per le buone abilità organizzative, per la capacità di elaborare personalmente il materiale di studio, per le abilità di riflessione metacognitiva e per la flessibilità nella scelta delle strategie più opportune. Di fronte a compiti di apprendimento mostrano un'adeguata motivazione allo studio e preferiscono scegliere situazioni impegnative e difficili che consentono loro di sviluppare le proprie competenze (De Beni, Moè, 2000). Sicuramente per sviluppare un buon metodo di studio gli studenti devono essere stimolati e portati a riflettere sulle proprie motivazioni e strategie modificando, laddove necessario, il proprio approccio allo studio per apprendere in modo autonomo e l'atteggiamento motivazionale a partire da quanto già fanno, sanno e pensano (Cornoldi, 1995). A scuola diventa necessario organizzare un ambiente di apprendimento in cui si possa offrire l'occasione per poter realizzare esperienze mirate allo sviluppo delle abilità, per sperimentare il lavoro di gruppo e l'autovalutazione del proprio lavoro.

Il metodo QPA partendo da tali premesse si ispira ai contributi teorici offerti dalla psicologia cognitiva e in particolare alla Tassonomia di Apprendimento (Bloom et al., 1956) recentemente riveduta da Anderson e Krathwohl (2001). Tale modello considera l'apprendimento come l'interazione tra due dimensioni: le Conoscenze e i Processi che si influenzano dando origine ad un ricco sviluppo del sapere e dell'agire. Le Conoscenze implicano dimensioni di tipo fattuali, concettuali, procedurali e metacognitive, importanti per l'apprendimento degli studenti in riferimento alla gestione e dell'attività didattica e per la valutazione del rendimento.

I Processi nella tassonomia di apprendimento (Anderson, Krathwohl 2001) si configurano come categorie cognitive: ricordare, comprendere, applicare, analizzare, valutare e creare. La disposizione delle dimensioni è di tipo gerarchico; sono ordinate dal concreto all'astratto e dal semplice al complesso (esempio ricordare è meno complesso di comprendere e comprendere lo è meno di applicare). Avere questa



consapevolezza diventa di fondamentale importanza nella programmazione e nella conduzione dell'insegnamento in rapporto ai livelli di scolarità e alle abilità individuali. Le categorie più semplici rappresentano un prerequisito necessario a quelle più complesse. I processi appresi solo parzialmente e in modo frammentario non possono fondare processi superiori e le conoscenze non possono essere integrate in unità significative. La disposizione gerarchica delle categorie dà la possibilità di gestire anche il transfer (Mayer, 2002).

Man mano che si passa da una categoria all'altra diventa difficile operare il transfert poiché può essere raggiunto solo da studenti particolarmente dotati: di questo gli insegnanti devono tenerne conto. Ad esempio la categoria del creare è assai complessa e non tutti gli studenti possono accedervi, mentre quella del ricordare non prevede un trasferimento ad altri ambiti richiedendo solo un processo di tipo meccanico. Le conoscenze acquisite con il procedimento di contenuti significativi invece possono essere utilizzate in altri contesti ed ambiti. L'approccio superficiale all'apprendimento non solo non può essere trasferito in altri ambiti affini ma non può essere utilizzato nelle categorie successive, limitando lo sviluppo del pensiero di ordine superiore (figura 1). Le singole dimensioni delle Conoscenze e dei Processi, nel modello di Anderson e Krathwohl (2001), osserviamo che le categorie metacognitive rappresentano le conoscenze dei processi cognitivi e riproducono la coscienza dei relativi processi personali. Sono rappresentate da competenze strategiche che permettono ad esempio di cogliere la struttura complessa di un argomento e di utilizzare un procedimento di tipo euristico. La conoscenza di compiti cognitivi e dell'autocoscienza permette allo studente di avere consapevolezza del proprio livello di conoscenza. Le conoscenze procedurali implicano il saper fare qualcosa; il saper stabilire criteri per l'uso di abilità e l'essere in grado di condurre una ricerca. Le conoscenze concettuali consentono all'alunno di apprendere la relazione tra alcuni concetti di base e il funzionamento globale. Le conoscenze fattuali, invece, trattano elementi di base che gli studenti devono conoscere di ogni disciplina e consentono la risoluzione dei problemi.

Nella dimensione dei Processi (Anderson, Krathwohl 2001), il ricordare consente di recuperare dalla memoria a lungo termine conoscenze pertinenti all'argomento; il comprendere permette di dare significato a contenuti appresi comunicandoli oralmente o per iscritto o graficamente e offre la possibilità di esemplificare, classificare, riassumere, dedurre e/o confrontare; l'applicare implica l'eseguire una procedura in una determinata situazione come ad esempio in un problema semplice o complesso. Attraverso l'analisi, lo studente è in grado di dividere, discriminare, organizzare, scomporre un determinato materiale al fine di ottenere una struttura globale. Ad esempio mediante l'analisi è in grado di distinguere nel materiale presentato le parti importanti da quelle meno importanti, in funzione di un obiettivo. Attraverso la valutazione lo studente è in grado di fissare un'informazione in base a criteri e norme. Ad esempio mediante la valutazione può determinare l'efficacia di una procedura utilizzata per lo svolgimento di un compito. Infine nella dimensione del creare lo studente applica gli elementi per formare un'unità coerente e funzionale oppure rior-

ganizza gli elementi in una nuova struttura per progettare una ricerca attraverso un'ipotesi, una struttura e un'applicazione progettuale.

Tra le categorie di Conoscenze e Processi si instaura un dinamico e fruttuoso rapporto per le varie discipline scolastiche, che si concretizza nella progressiva formazione di elevati processi cognitivi a tutti i livelli di scolarità. L'incrocio teorico tra tali categorie offre molte opportunità di analisi ai docenti, utili per la progettazione e la conduzione dell'attività didattica (Polacek, 2005). Infatti nell'insegnamento è importante creare situazioni e contesti significativi che rendano gli studenti interessati e disponibili a sviluppare atteggiamenti e competenze adeguate a intraprendere autonomamente un processo di ricerca, di documentazione, di riflessione e cioè di imparare ad imparare. I docenti efficaci aiutano i discenti a sviluppare la motivazione offrendo opportunità, tecniche e strategie di apprendimento per rendere l'esperienza scolastica significativa e arricchente.

Il processo di acquisizione delle conoscenze infatti richiede la partecipazione attiva del soggetto che sarà esperta nella misura in cui si imparerà ad imparare, avviando il percorso della conoscenza dei propri processi di apprendimento per poterli gestire consapevolmente. L'acquisizione della competenza chiave imparare ad imparare implica la consapevolezza che lo studente non può essere considerato un soggetto passivo, non in grado di costruire il costruirsi un proprio sapere, egli è attivo, protagonista del proprio processo di formazione.

Gli incessanti apporti diretti di insegnamento impediscono agli allievi di costruirsi un proprio sapere e frenano lo sviluppo della persona che finisce con il subire il sapere con un bisogno di dipendenza (De Vecchi 1998). In una più ampia visione del concetto di apprendimento, a livello internazionale vengono utilizzate varie metodologie e tecniche per stimolare l'apprendimento, così che il modo di imparare di ciascuno può essere influenzato anche dall'ambiente culturale. In questa cornice l'apprendimento assume una funzione psicosociale universale alla base della conoscenza, dove il coinvolgimento delle famiglie e l'interazione con le istituzioni scolastiche contribuiscono al raggiungimento del successo formativo e scolastico dello studente.

## **LA METODOLOGIA DEI MODULI QPA**

Il metodo QPA nasce dall'idea di implementare un intervento in classe strettamente correlato alle scale dello strumento QPA (Polacek 2005), per promuovere la competenza chiave dell'apprendimento imparare ad imparare. La ricerca avviata ha inteso promuovere, attraverso i moduli QPA, negli studenti la conoscenza dei propri processi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze personali. I contenuti dei Moduli, proposti, riguardano la motivazione intrinseca, la metacognizione e l'apprendimento autoregolato, le strategie di apprendimento e il consolidamento dell'apprendimento.

I moduli sono stati sviluppati attraverso attività laboratoriali: gli studenti imparano a conoscere come funziona il proprio apprendimento, quali strategie utilizzano



per imparare e come consolidano le proprie conoscenze. Mediante tale percorso gli studenti selezionano le strategie in maniera attiva per rendere il proprio processo di apprendimento efficace. Allo stesso tempo si chiede agli insegnanti di sperimentare nuove forme di strategie nella progettazione e conduzione dell'attività didattica e vengono coinvolti i genitori per condividere e generalizzare le strategie utili a promuovere nel ragazzo un apprendimento autonomo e responsabile anche a casa. Il metodo prevede dunque la partecipazione di tutte le figure che, a vario titolo, sono coinvolte nell'apprendimento del ragazzo in maniera attiva e responsabile.

I moduli da implementare sono sette e vengono attivati subito dopo la prima compilazione dello strumento QPA (Polaceck 2005) e cioè dopo che gli studenti e gli insegnanti hanno avuto modo di conoscere lo strumento, i primi negli aspetti teorici e metodologici, mentre i secondi poiché lo hanno utilizzato e compilato in prima persona. Al termine dei moduli, che solitamente si svolgono con una cadenza mensile, per una durata dalle due alle tre ore a sessione, è prevista una seconda compilazione dello strumento QPA che coincide con la fine dell'anno scolastico. Si attendono cambiamenti nei processi di apprendimento degli studenti sugli aspetti che sono stati implementati nel corso dello svolgimento dei moduli. Di seguito si riporta la descrizione e i contenuti dei singoli moduli.

Nel **modulo 1** gli studenti vengono invitati a riflettere sul proprio stile di apprendimento mediante attività laboratoriali su alcuni contenuti specifici quali: gli approcci universali all'apprendimento, i sistemi educativi nazionali ed internazionali, gli atteggiamenti interculturali e le caratteristiche di genere che incidono sui modi di acquisizione delle conoscenze fra maschi e femmine. Viene inoltre spiegato loro qual è il ruolo dello strumento QPA (Polaceck, 2005) nell'apprendimento.

Nel **modulo 2** si affrontano gli aspetti legati alla relazione che intercorre tra la motivazione intrinseca (Friso, Moè, Pazzaglia, 2005) di ognuno e le strategie di apprendimento. In questo modulo gli studenti costruiscono con l'aiuto dell'adulto dei percorsi motivazionali, partendo ad esempio da alcune strategie utilizzate nei giochi elettronici che stimolano la propria attenzione e concentrazione per poi generalizzare tali strategie anche nello studio delle materie scolastiche. Per la realizzazione del modulo 2, gli insegnanti vengono guidati nello svolgimento delle attività mediante schede e materiali costruiti dal Gruppo Scientifico del Consorzio Fortune.

Nel **modulo 3** si lavora con la metodologia dell'apprendimento cooperativo (AC) che rappresenta un metodo di insegnamento/apprendimento che fa leva sulla risorsa del gruppo con l'obiettivo principale di migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali. L'insegnamento/apprendimento non è un processo di trasmissione dall'insegnante agli alunni ma di partecipazione e scambio tra tutte le persone coinvolte (Johnson, Johnson e Holubec, 1996). Attraverso tale metodologia gli studenti lavorano ad alcuni contenuti quali l'apprendimento e i comportamenti, l'autostima e l'apprendimento superficiale, l'autoefficacia e il consolidamento dell'apprendimento, l'apprendimento e la socializzazione, l'apprendimento nell'intercultura, il supporto dell'autoefficacia e l'autostima nell'apprendimento. Anche per la realizzazione di tale modulo



gli insegnanti e gli studenti vengono guidati nello svolgimento delle attività mediante schede e materiali costruiti dal Gruppo Scientifico del Consorzio Fortune.

Nel **modulo 4** viene approfondito il legame fra l'apprendimento e il futuro lavorativo degli studenti. In particolare mediante la metodologia dell'apprendimento cooperativo (AC), vengono svolte attività laboratoriali che vertono su tematiche quali la meta-cognizione, il funzionamento della memoria, la tecnologia e il tempo libero, le qualifiche per il lavoro e le scelte di vita. Anche per la realizzazione di tale modulo gli insegnanti e gli studenti vengono guidati nello svolgimento delle attività mediante schede e materiali costruiti dal Gruppo Scientifico del Consorzio Fortune.

Nel modulo 5 gli insegnanti restituiscono agli studenti i risultati della prima somministrazione del QPA per promuovere un lavoro di riflessione individuale per la progettazione e il rafforzamento delle risorse personali e per il potenziamento delle strategie per l'apprendimento scolastico e comportamentale.

Il modulo 6 prevede la partecipazione dei genitori degli studenti coinvolti per promuovere la comunicazione attiva. Con l'aiuto dei docenti i genitori vengono coinvolti mediante lo svolgimento di attività in gruppo finalizzate alla conoscenza delle diverse strategie di apprendimento scolastico e sociale. Nel corso del presente modulo vengono presentati i risultati del QPA e promossa la conoscenza dello strumento. Infine il modulo 7 poiché è quello conclusivo prevede il Monitoraggio e la valutazione dell'intervento in aula insieme agli studenti per individuare i risultati raggiunti e gestire la progettazione educativa. Vengono inoltre elaborati i risultati della seconda somministrazione del QPA e rivalutato il lavoro svolto.

## **L'IMPLEMENTAZIONE DEI MODULI IN CLASSE**

Le scuole coinvolte nel progetto hanno avviato la fase di implementazione dei moduli QPA subito dopo la prima compilazione del questionario QPA (Polàček 2005) e hanno concluso entro la fine dell'anno scolastico. Le giornate individuate per la realizzazione dei moduli sono state scelte tenendo conto delle esigenze delle classi coinvolte e ogni modulo ha avuto una durata dalle due alle tre ore. La cadenza dello svolgimento dei moduli è stata in alcuni casi settimanale, mentre in altri bisettimanale. Abbiamo voluto lasciare alle scuole la libertà di organizzarsi i tempi dell'implementazione dei moduli nel corso dell'anno scolastico. Abbiamo tenuto conto che avevamo scuole italiane e estere che svolgevano stage presso le aziende in alcuni periodi dell'anno o che avevano periodi di chiusura delle scuole per le festività che non coincidevano con le altre.

Complessivamente il periodo per la realizzazione dei moduli è stato dicembre-maggio. In alcune scuole alcuni moduli hanno richiesto più incontri poiché gli insegnanti hanno ritenuto utile approfondire alcuni contenuti con i ragazzi in più momenti. Anche in questo caso abbiamo ritenuto che fossero gli insegnanti a scegliere se vi fosse meno la necessità di approfondire alcuni moduli in più incontri con i loro studenti. Per documentare il lavoro abbiamo richiesto alle scuole di compilare il Meeting Template,



dove annotare il numero del modulo, la descrizione delle attività svolte, gli argomenti trattati ed eventuali note o suggerimenti ritenuti significativi da condividere. I moduli, le schede e i Meeting Template sono stati tradotti in tutte le lingue delle scuole partecipanti al progetto al fine di agevolare la piena comprensione di ciò che veniva richiesto. L'analisi qualitativa dei moduli svolti ci ha permesso di fare una sintesi del lavoro sviluppato dalle scuole. In particolare per quanto riguarda il modulo n. 1 le classi coinvolte hanno realizzato attività di Brainstorming guidate dagli insegnanti sui seguenti argomenti: gli approcci universali all'apprendimento, i sistemi nazionali ed internazionali, gli atteggiamenti interculturali e le caratteristiche di genere che incidono sui modi di acquisizione delle conoscenze fra maschi e femmine.

Le attività svolte hanno sollecitato gli studenti alla personale riflessione circa i temi trattati. Gli allievi ad esempio sono stati "intervistati" sul loro personale modo di studiare e sulle strategie di apprendimento da loro privilegiate. Nel corso del presente modulo sono state condotte riflessioni sulle differenti caratteristiche dell'apprendimento nei soggetti maschi e femmine, sul metodo di studio e sugli atteggiamenti interculturali nel contesto universale in relazione allo strumento QPA. Tale modulo ha permesso agli studenti di riflettere sul proprio modo di studiare, sulle strategie per migliorare la comprensione e la memorizzazione di un testo e quindi potenziare il proprio metodo di studio. Nel modulo 2 gli studenti sono stati sollecitati mediante attività di Brainstorming alla riflessione sulla propria motivazione all'apprendimento, evidenziando ostacoli ed eventuali impedimenti legati ad esempio alla mancanza di un'efficace grado di motivazione intrinseca. La metodologia utilizzata dai diversi gruppi è stata inizialmente una lezione frontale seguita dallo svolgimento di lavori di gruppo sui contenuti con l'utilizzo del materiale fornito dal gruppo scientifico del Consorzio Fortune. Gli studenti, a partire da fatti quotidiani di vita scolastica (voti, interrogazioni, verifiche, scelte scolastiche etc...) hanno attivato momenti di riflessione sulla propria motivazione all'apprendimento che dopo hanno rappresentato attraverso storie con fumetti. Tali attività hanno promosso riflessioni sulle concezioni e sui modi di pensare di ognuno, sulle attese proprie e dei propri genitori e insegnanti, sugli obiettivi a breve e medio termine e le modalità o strategie per conseguirli. Individualmente e in gruppo, gli studenti hanno anche elaborato delle mappe concettuali sulle diverse motivazioni che favoriscono l'attitudine di ogni singolo studente all'apprendimento. Hanno realizzato anche delle vignette sulla relazione tra motivazione e apprendimento e sulle diverse strategie di ognuno. Un'altra attività svolta è stata quella delle simulate dove sono state verbalizzate le differenze comportamentali degli alunni mossi da motivazione intrinseca e da motivazione estrinseca. Alcune scuole hanno anche chiesto di compilare dei questionari sulla motivazione e in base ai dati emersi è stata avviata una riflessione su motivazione e scelta scolastica. I ragazzi con un'elevata motivazione intrinseca alla scelta della scuola mostravano maggiori risultati scolastici, mentre quelli con motivazione estrinseca alla scelta mostravano minori risultati scolastici. Per monitorare il metodo di studio degli allievi gli insegnanti hanno proposto la lettura di alcuni brani e, dopo avergli fatto sottolineare le principali informazioni, hanno verificato le corrette

strategie per migliorare la comprensione e la memorizzazione di un testo.

Nel **modulo 3** le attività hanno interessato gli argomenti riguardanti l'autostima, l'autoefficacia e il consolidamento dell'apprendimento. Le attività svolte sono state realizzate sia attraverso lezioni frontali e sia discussioni e lavori di gruppo. In questo modulo sono stati affrontati principalmente gli aspetti legati ai vissuti e alle emozioni. Sono state realizzate vignette dove ognuno annotava i propri pensieri e emozioni legati alla scuola, allo studio, alle interrogazioni ai giudizi dei compagni e dei loro genitori e insegnanti. Sono state attivate discussioni sui successi e insuccessi scolastici e sui legami tra questi e gli aspetti emotivi. Sono state realizzate vignette in cui gli allievi riportavano i loro pensieri personali legati a situazioni scolastiche di bassa, media e alta autostima e allo stesso tempo bassa media e alta autoefficacia. Sono state anche realizzate attività dove ognuno doveva riportare situazioni in cui si sono sentiti particolarmente orgogliosi di se stessi, grazie ad un particolare talento o abilità. In alcuni casi sono stati utilizzati questionari per la valutazione dell'autostima e dell'autoefficacia dei ragazzi. Di seguito sono state attivate discussioni di gruppo al fine di migliorare l'apprendimento sottolineando l'importanza dell'attribuzione di valore alla propria persona rispetto al proprio operato e spiegando l'importanza della fiducia e dell'amor proprio come base del successo scolastico e personale.

Nel **modulo 4** le attività svolte hanno riguardato l'apprendimento e il futuro lavorativo. Le attività pratiche tenendo conto del materiale fornito dal gruppo scientifico del Consorzio Fortune, sia mediante role playing sia mediante lezioni frontali hanno riguardato la metacognizione e il funzionamento della memoria sia a breve che a lungo termine nei processi di apprendimento. Gli studenti hanno svolto attività di lettura e approfondimento di brani, ricerche sulla metacognizione e creato mappe sull'argomento. Altre prove pratiche hanno riguardato lavori in piccolo gruppo su come funziona la memoria e quali strategie utilizzare per memorizzare. Sono state fatte simulate anche per esercitarsi ad esporre un argomento orale e allenarsi a ripetere un argomento mediante una buona comunicazione e trasmettendo informazioni coerenti e adeguate attraverso la supervisione dell'insegnante. Alcuni argomenti di approfondimento hanno riguardato l'orientamento sia accademico che professionale. Sono stati letti alcuni dossier sull'orientamento e presentate conferenze sul tema. In alcuni casi sono state coinvolte figure esperte di orientamento per i futuri sbocchi universitari e professionali. Hanno partecipato anche esperti di settore di istituti di previdenza sociale, presentando la normativa vigente e le agenzie per il lavoro del territorio.

Nel modulo 5 gli allievi hanno preso visione e discusso con gli insegnanti i risultati e i profili emersi dalla somministrazione dello strumento QPA (Polaceck, 2005) individuando le specifiche aree di potenziamento dell'apprendimento. Individualmente poi gli allievi hanno riflettuto sulle proprie risorse personali e sugli sviluppi e potenziamenti possibili per rendere più efficace il proprio metodo di studio.

Nel **modulo 6** sono state coinvolte le famiglie degli studenti per condividere i risultati dello strumento e per spiegare il ruolo dell'apprendimento nelle abilità di studio. In alcuni casi sono state svolte delle interviste con le famiglie per la conoscenza del con-



testo e per migliorare e valorizzare le strategie di apprendimento nel contesto sociale. Per migliorare il metodo di studio sono state illustrate alcune strategie di didattica per un efficace metodo di studio per i ragazzi che potesse essere svolto a casa in maniera autonoma. Infine insegnanti, allievi e genitori hanno riflettuto sull'importanza dell'autostima e della motivazione personale per un apprendimento efficace. Per lo svolgimento delle attività i gruppi sono stati formati in modo che genitori e figli potessero lavorare insieme e confrontare le proprie idee riguardo all'argomento proposto. Alla fine del lavoro sono stati prodotti dei cartelloni che, mediante fumetti o disegni, rappresentassero l'idea principale. Quello che è emerso dalle riflessioni degli insegnanti è che l'esperienza è stata sicuramente positiva. I genitori sono stati molto contenti per vari motivi: innanzitutto hanno partecipato attivamente all'esperienza scolastica del proprio figlio e sono venuti a conoscenza di ciò che si svolge a scuola. Inoltre è stata positiva l'idea che adulti e ragazzi lavorassero insieme ad un progetto e si sentissero parte della stessa squadra: per un paio d'ore entrambi hanno dismesso i loro ruoli e hanno collaborato insieme per lo stesso obiettivo. Anche i ragazzi sono stati felici di collaborare alla pari con i propri genitori per un progetto scolastico. Ciò ha sicuramente contribuito ad un approccio positivo da parte degli studenti nei confronti dei contenuti affrontati; inoltre la partecipazione attiva dei genitori li ha resi più consapevoli del loro ruolo nel lavoro di gruppo svolto a scuola. Gli insegnanti hanno sicuramente messo in evidenza che affinché il processo di apprendimento dello studente possa essere efficace è necessario pianificare un programma d'incontri sistematici con le famiglie che sono parte integrante nel percorso formativo.

Infine nel **modulo 7**, gli allievi hanno visionato e discusso insieme ai docenti referenti i risultati del QPA, della seconda somministrazione. Ciascuno ha potuto prendere visione del proprio profilo emerso dalle risposte del questionario ed insieme ai docenti sono stati restituiti per ciascun allievo sia i punti di forza che le debolezze rilevate nel processo di apprendimento. In alcune scuole l'incontro è avvenuto con l'ausilio degli insegnanti di psicologia e di pedagogia che hanno chiarito i profili di ciascun allievo. Gli esiti sono stati poi comunicati anche alle famiglie che hanno potuto prendere visione diretta del questionario somministrato ai ragazzi. Si è rilevato un netto miglioramento delle prestazioni scolastiche e, in generale, nel rendimento della maggioranza degli allievi inseriti nel progetto. Per ogni singola disciplina sono stati confrontati i voti riportati nel precedente anno scolastico, e del primo trimestre e questi sono stati poi messi a confronto con quelli finali. Le valutazioni dei ragazzi che hanno svolto questo percorso sono state espresse da docenti esterni alle attività del progetto e sono risultate migliori rispetto a quelle espresse alla fine dello scorso anno. Una ricaduta positiva si è avuta anche sul voto di condotta. Sicuramente una maggiore consapevolezza nel processo di apprendimento può portare ad una crescita dell'autostima e di conseguenza ad una partecipazione più attenta ed efficace alle lezioni in aula. Gli allievi hanno manifestato molta soddisfazione per le attività che sono state proposte esprimendo giudizi molto positivi sul percorso svolto ed è stato chiesto da molti di poter proseguire anche nel futuro il monitoraggio sui metodi di studio e sulle strategie didattiche.

## MODULO 1

- Obiettivo:**
- acquisire una visione ampia dell'apprendimento inteso come una funzione psicosociale universale che è alla base della conoscenza e degli atteggiamenti scolastici, sociali ed interculturali
  - sviluppo della consapevolezza che il proprio modo d'imparare è influenzato dall'ambiente culturale e dalle differenze individuali.
  - conoscere il ruolo del QPA nell'apprendimento.

**Metodologia:** Interdisciplinarietà e lavoro di gruppo.

**Partecipanti:** Studenti autoctoni, stranieri e rom, operatori scolastici e mediatori interculturali.

**Contenuti.** *L'apprendimento nel contesto universale*

1. gli approcci universali all'apprendimento
2. i sistemi educativi nazionali ed internazionali
3. l'apprendimento e gli atteggiamenti interculturali
4. le caratteristiche di genere che incidono sui modi di acquisizione delle conoscenze fra maschi e femmine
5. presentazione del Q.P.A.

**Training:** Il mio stile di apprendimento

## MODULO 2

**Obiettivo** Conoscere l'importanza della motivazione intrinseca e delle strategie di apprendimento seguendo le indicazioni del QPA.

**Metodologia:** Ricerca-azione e lavoro di gruppo

**Partecipanti:** Studenti autoctoni, stranieri e rom, operatori scolastici e mediatori interculturali.

**Contenuti:** La motivazione intrinseca e le strategie nell'apprendimento

- i giochi elettronici e la stimolazione della propria attenzione e concentrazione
- la motivazione intrinseca e i pensieri costruttivi
- le strategie di apprendimento e i compiti in classe
- l'apprendimento e le caratteristiche di genere
- la didattica meta-cognitiva e di genere.

**Training:** Costruzione di percorsi motivazionali concreti e di strategie di apprendimento utilizzando il QPA (cartelloni colorati).

**Materiali:** Schede 1,2,3,4,5



## SCHEDA 1 - LA MOTIVAZIONE INTRINSECA ED ESTRINSECA

### Finalità

Far riflettere gli alunni sulla differenza tra motivazione intrinseca ed estrinseca

### Prova pratica:

- creare delle vignette dove siano esplicitate le motivazioni degli studenti verso lo studio
- fare delle simulate dove vengano verbalizzate le differenze comportamentali degli alunni mossi da motivazione intrinseca
- fare delle simulate dove vengano verbalizzate le differenze comportamentali degli alunni mossi da motivazione estrinseca

## SCHEDA 2 - PRENDERE APPUNTI: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

### Finalità:

- far emergere importanti contenuti del testo;
- cogliere argomenti importanti del docente;
- definire punti importanti della lezione;
- far emergere lacune personali nelle conoscenze;
- capire punti chiave del corso e dell'argomento trattato.

### Prova pratica:

- lettura/spiegazione di un testo (insegnante)
- raccolta degli appunti (studenti)
- controllo degli appunti (insegnante e studenti)

## SCHEDA 3 - CREARE MAPPE MENTALI: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

### Finalità:

1. memorizzare velocemente
2. memorizzare facilmente
3. “registrare” in maniera quasi indelebile i concetti che studiate, tanto che anche a distanza di anni potrete facilmente ricordare ciò che avevate memorizzato molto tempo prima.

### Prova pratica:

- lettura/spiegazione di un testo (insegnante)
- creazione di mappe mentali (studenti)
- controllo delle mappe (insegnante e studenti)
- ove possibile utilizzo delle mappe per l'esposizione dell'intervento

#### SCHEDA 4 - SOTTOLINEATURA DI UN TESTO: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

##### Finalità:

1. memorizzare velocemente
2. memorizzare facilmente
3. “registrare” in maniera quasi indelebile i concetti che devono essere studiati, tanto che anche a distanza di anni si possa ricordare ciò che è stato memorizzato molto tempo prima.

##### Prova pratica:

- lettura/spiegazione di un testo (insegnante)
- sottolineatura del testo (studenti)
- controllo della sottolineatura (insegnante e studenti)

#### SCHEDA 5 - RIASSUMERE UN ARGOMENTO: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

##### Finalità:

4. analisi del testo
5. selezione del testo
6. stesura del riassunto

##### Prova pratica:

- lettura/spiegazione di un testo (insegnante)
- prova di riassunto di un testo (studenti)
- controllo del riassunto (insegnante e studenti)

## MODULO 3

**Obiettivo:** Conoscere il ruolo dell'apprendimento nell'acquisizione delle conoscenze e dei comportamenti sociali.

**Metodologia:** Cooperative learning e Lavoro di gruppo.

**Partecipanti:** Studenti autoctoni, stranieri e rom, operatori scolastici e mediatori interculturali.

**Contenuti:** L'apprendimento e i comportamenti

- l'autostima e l'apprendimento superficiale
- l'autoefficacia e il consolidamento dell'apprendimento
- l'apprendimento e la socializzazione
- l'apprendimento nell'intercultura
- il supporto dell'autoefficacia e l'autostima nell'apprendimento.

**Training:** Il potenziamento dell'apprendimento e dell'autostima e il Q.P.A. (cartelloni colorati).

**Materiali:** Schede 1,2,3,4



### SCHEDA 1 - L'AUTOSTIMA

**Finalità:** spiegare l'importanza dell'attribuzione di valore alla propria persona rispetto al proprio operato. sottolineare l'importanza della fiducia e dell'amor proprio come la base del successo scolastico

**Prova pratica:**

- individuare le possibili attribuzioni di valore in relazione ai risultati scolastici raggiunti, mediante lavoro di gruppo,
- vignette con rappresentazione dei pensieri personali legati a situazioni di bassa, media o alta autostima
- cartelloni
- discussione di gruppo

### SCHEDA 2 - L'AUTOEFFICACIA

**Finalità:** spiegare l'interdipendenza tra apprendimento e il senso di capacità rispetto al compito che vivono gli studenti

**Prova pratica:**

- individuare le cause dei propri successi e insuccessi scolastici, mediante lavoro di gruppo,
- vignette con rappresentazione dei pensieri personali legati a situazioni di successo e insuccesso scolastico (es. cosa penso se prendo un brutto voto da cosa dipende?),
- cartelloni
- discussione di gruppo

### SCHEDA 3 - APPRENDIMENTO COOPERATIVO: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

**Finalità**

Spiegazione dei principi della metodologia:

7. positiva interdipendenza.
8. responsabilità individuale.
9. interazione faccia a faccia.
10. uso appropriato delle abilità nella collaborazione.
11. valutazione del lavoro.

**Prova pratica**

- scelta dell'argomento da discutere (insegnante)
- prova pratica (studenti) – supervisione (insegnante)
- relazione sull'argomento trattato (studenti)



## SCHEDA 4 - BRAINSTORMING: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

### Finalità:

il brainstorming non è una attività esclusiva dell'universo aziendale, al contrario, nella scuola occupa un posto importante nella formazione dei bambini e ragazzi.

### Prova pratica

- scelta dell'argomento da discutere (insegnante)
- prova pratica (studenti) – supervisione (insegnante)
- relazione sull'argomento trattato (studenti)

## MODULO 4

**Obiettivo:** Approfondire il legame fra l'apprendimento e il futuro lavorativo degli studenti.

**Metodologia:** Apprendimento cooperativo e lavoro di gruppo.

**Partecipanti:** Studenti autoctoni, stranieri e rom, operatori scolastici e mediatori interculturali.

**Contenuti:** La gestione dell'apprendimento e il lavoro

- la meta-cognizione e l'indagine dell'apprendimento
- il funzionamento della memoria e il consolidamento dell'apprendimento
- l'apprendimento autoregolato, la tecnologia e il tempo libero.
- l'apprendimento autoregolato e le qualifiche per il lavoro
- la gestione dell'apprendimento e la scelta di vita.

**Training:** Il QPA, la gestione dell'apprendimento e il lavoro (cartelloni colorati)

**Materiali** Schede 1,2,3

## SCHEDA 1 - CHE COS'È LA METACOGNIZIONE

**Finalità:** approfondire il legame fra l'apprendimento e la metacognizione

### Prova pratica

- lettura/spiegazione da parte dell'insegnante
- ricerca in classe da parte degli studenti sulla metacognizione
- creare una mappa concettuale sull'argomento
- materiali: cartelloni, libri, internet



## SCHEDA 2 - IL RUOLO DELLA MEMORIA NELL' APPRENDIMENTO

### Finalità

conoscere come funziona la memoria nei propri processi di apprendimento

### Prova pratica

- lavoro in piccolo gruppo su come funziona la memoria e quali strategie si possono utilizzare per memorizzare
- discussione di gruppo

## SCHEDA 3 - SAPER ESPORRE UN ARGOMENTO: DISCUSSIONE LIBERA E PROVA PRATICA

### Finalità

come migliorare l'esposizione orale.

fornire i segreti è allenarsi e ripetere favorendo una buona comunicazione trasmettendo informazioni coerenti e adeguate.

### Prova pratica

- scelta dell'argomento da discutere (come vogliamo venga esposta la lezione) (insegnante)
- prova pratica (studenti) – supervisione (insegnante)

## MODULO 5

**Obiettivo** Gestione dell'apprendimento sulla base della restituzione della somministrazione del QPA e lavoro di progettazione individuale e collettiva.

**Metodologia** Apprendimento cooperativo e lavoro di gruppo.

**Partecipanti** Studenti autoctoni, stranieri e rom, operatori scolastici e mediatori interculturali.

**Contenuti** Gestione e progettazione del potenziamento dei propri processi di apprendimento

- restituzione dei risultati della somministrazione del QPA
- lo sviluppo dei processi di apprendimento e le risorse personali
- le tecniche di potenziamento dell'apprendimento e il QPA
- la progettazione dell'apprendimento scolastico e comportamentale.

**Training:** Progettazione individuale e collettiva del potenziamento dell'apprendimento.

## **MODULO 6**

**Obiettivo:** Partecipazione attiva dei genitori insieme agli studenti e i docenti nel lavoro di gruppo da svolgere a scuola.

**Metodologia:** Apprendimento cooperativo e lavoro di gruppo.

**Partecipanti:** Studenti autoctoni, stranieri e rom, genitori, operatori scolastici e mediatori interculturali.

**Training** Il QPA e le strategie dell'apprendimento scolastico e sociale (cartelloni colorati)

## **MODULO 7**

**Obiettivo:** Monitoraggio e valutazione dell'intervento in aula.

**Attività:**

- Supporto telematico al lavoro svolto dai Partner e monitoraggio nell'implementazione in aula del percorso educativo.
- Incontro con gli operatori per individuare i risultati e gestire la progettazione educativa.
- Nuova Somministrazione del QPA per valutare il lavoro svolto.
- Elaborazione dei risultati finali e ri-progettazione educativa

## **MEETING TEMPLATE**

Modulo N. \_\_\_\_\_

### **DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE**

---

---

---

### **ARGOMENTI TRATTATI**

---

---

---

### **NOTE/SUGGERIMENTI**

---

---

---

## 2.3 REPORT FINALE PROGETTO QPA ANALISI DEI DATI

*Paolo Roma*

### **IPOTESI INIZIALI**

Le ipotesi iniziali, in merito all'implementazione del metodo QPA nel progetto, erano le seguenti:

- a) il progetto QPA permetterà un miglioramento negli studenti partecipanti nelle aree della consapevolezza dell'apprendimento e della capacità di focalizzare gli sforzi;
- b) il miglioramento di cui al punto a) sarà maggiormente evidente nella fasce di studenti con particolari difficoltà nell'apprendimento;
- c) il miglioramento di cui al punto a) sarà più evidente nelle scuole professionali (ove statisticamente la dispersione scolastica è maggiore) rispetto ai Licei;
- d) verificare il funzionamento del test QPA, in particolare accertando se
  - la scala "Apprendimento superficiale" abbia delle correlazioni inverse con le votazioni raggiunte dai soggetti, e
  - le altre scale del test abbiano correlazioni positive con le votazioni;
- e) studiare la relazione tra le scale del QPA e le votazioni ottenute dagli studenti partecipanti, ipotizzando l'indipendenza dei costrutti tra queste misure.

### **IMPLEMENTAZIONE DEL QPA NELLA FASE PILOTA**

Le analisi sono state compiute su un campione di 167 questionari compilati da studenti dalle prime due classi delle scuole superiori interessate dalla fase pilota (WP 4), così ripartiti:

Spagna – Scuola La Salle Tarragona: 102 casi (61,1%),

Italia – Istituto P. Baffi: 38 casi (22,8%),

Belgio - Institut Saint-Jean-Baptiste De La Salle: 27 casi (16,2%).

Al fine di effettuare una statistica valida sono stati presi in riferimento un solo QPA

per soggetto perché molti studenti hanno compilato il questionario o in prima somministrazione o solo in seconda. Non è stato possibile effettuare una correlazione valida tra un prima e un dopo perché il numero dei test validi avrebbe fornito dati statisticamente irrilevanti.

I dati ottenuti hanno però permesso di validare la struttura del test e soprattutto valutare la descrizione del fenomeno.

Sono state effettuate:

1. analisi degli item;
2. omogeneità e coerenza interna delle scale e degli item nelle scale;
3. correlazioni tra le scale;
4. analisi dei punteggi stanine delle scale.

L'obiettivo dello studio era volto principalmente a confermare la coerenza interna alle scale e la loro affidabilità in un contesto di operatività transnazionale.

Al fine di individuare la coerenza interna delle 5 scale misurate dal QPA-B, è stato calcolato l'indice alpha di Cronbach (1951).

Esso è un indicatore di attendibilità che misura l'omogeneità degli stimoli che compongono una scala. Il valore del coefficiente alpha varia tra 0 e 1. Più ci si avvicina ad 1, maggiore è il grado di affidabilità dello strumento. Generalmente può essere interpretato come un coefficiente di correlazione degli stimoli intra-classe.

Gli esiti dell'analisi hanno confermato l'alto livello di affidabilità del testo QPA, anche in un contesto transnazionale. Ecco il quadro emerso con riferimento ad ogni singola scala del questionario:

**STATISTICHE DI AFFIDABILITÀ SCALA MOTIVAZIONE INTRINSECA**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su elementi standardizzati	n. di elementi
,874	,874	16

**STATISTICHE DI AFFIDABILITÀ SCALA METACOGNIZIONE E APPRENDIMENTO AUTOREGOLATO**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su elementi standardizzati	n. di elementi
,769	,772	16

**STATISTICHE DI AFFIDABILITÀ SCALA STRATEGIE DI APPRENDIMENTO**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su elementi standardizzati	n. di elementi
,839	,837	16

**STATISTICHE DI AFFIDABILITÀ SCALAC ONSOLIDAMENTO DELLA' APPRENDIMENTO**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su elementi standardizzati	n. di elementi
,842	,843	16

**STATISTICHE DI AFFIDABILITÀ SCALA APPRENDIMENTO SUPERFICIALE**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach basata su elementi standardizzati	n. di elementi
,848	,851	16

## POPOLAZIONE OGGETTO DELLA RICERCA

La tab. 1 presenta i dati finali di adesione alla ricerca/intervento compiuta nell'ambito del WP 6. Tutti i soggetti erano ragazzi tra i 13 e i 15 anni che frequentavano il secondo anno delle scuole superiori.

TAB. 1 – STATISTICHE DEI PARTECIPANTI AL PROGETTO				
Nazione	Istituto	QPA iniziale	QPA finale	Votazioni intermedie e finali
Italia	IPSSAR Roma	35	23	21
	ITIS Roma	32	20	14
	CNOS-FAP Umbria	35	21	24
	Licei Siracusa	29	28	28
	Liceo Minturno	47	25	25
	Liceo Roma	19	17	17
	Liceo Barletta	21	16	14
	<b>Totale Italia</b>		<b>218</b>	<b>150</b>
Francia	BTS	35	15	0
Spagna	La Salle Comtal	66	58	57

## ANALISI DELLA DISPERSIONE

Per quanto concerne la somministrazione prima/dopo del QPA, la dispersione dei partecipanti è stata la seguente: nel contesto italiano circa il 36%; in quello spagnolo circa il 11%; in quello francese circa il 65%.

## DIFFERENZE SIGNIFICATIVE NELLE SCALE QPA TRA PRIMA E SECONDA SOMMINISTRAZIONE

Tra le 9 scuole coinvolte, tra la prima e seconda somministrazione del QPA, si hanno differenze significative nei due seguenti istituti.

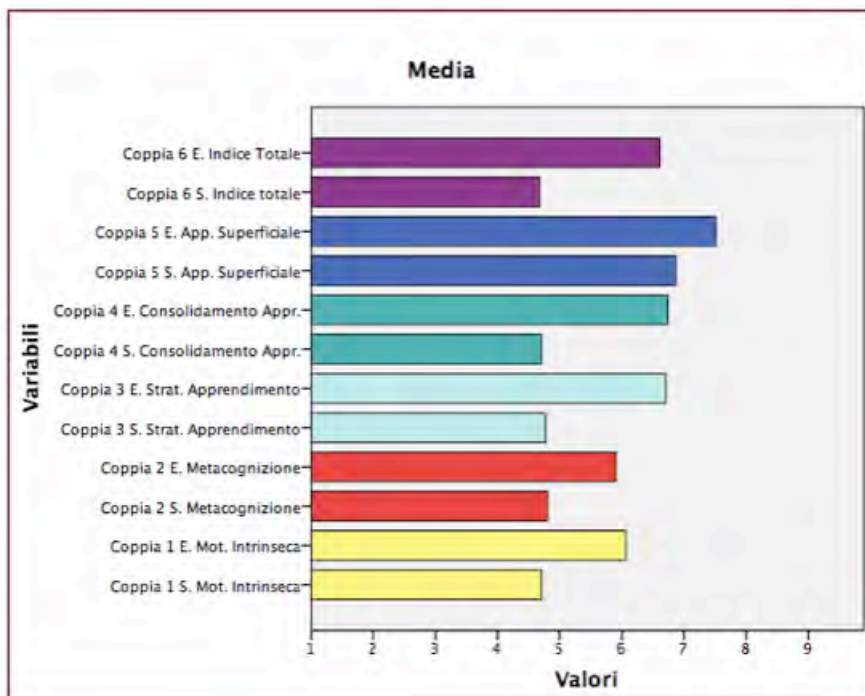
Presso il CNOS-FAP Umbria le scale del QPA risultano tutte significativamente migliori nella seconda somministrazione. In contrasto con ciò, risulta più elevata anche la scala dell'apprendimento superficiale (Tab. 2 e Fig. 1).



**TAB. 2 - RISULTATI DELLA SOMMINISTRAZIONE DEL QPA (PRIMA / DOPO) NELL'IST. CONOS-FAP**

	N. Soggetti	Punteggio medio iniziale (DS)	Punteggio medio finale (DS)	t	Significatività (2 code)
Motivazione intrinseca	31	4.71 (1.79)	6.06 (1.57)	-3.930	.001
Metacognizione	31	4.81 (1.83)	5.90 (1.64)	-2.761	.010
Strat. di App.	31	4.77 (2.06)	6.71 (2.16)	-4.471	.001
Consolidamento apprendimento	31	4.71 (1.79)	6.74 (1.81)	-5.730	.001
Apprendimento superficiale*	31	6.87 (1.43)	7.52 (1.65)	-2.402	.023

**FIG. 1. RISULTATI GRAFICI DELLA SOMMINISTRAZIONE DEL QPA (PRIMA/DOPO) NELL'IST. CNOS-FAP**

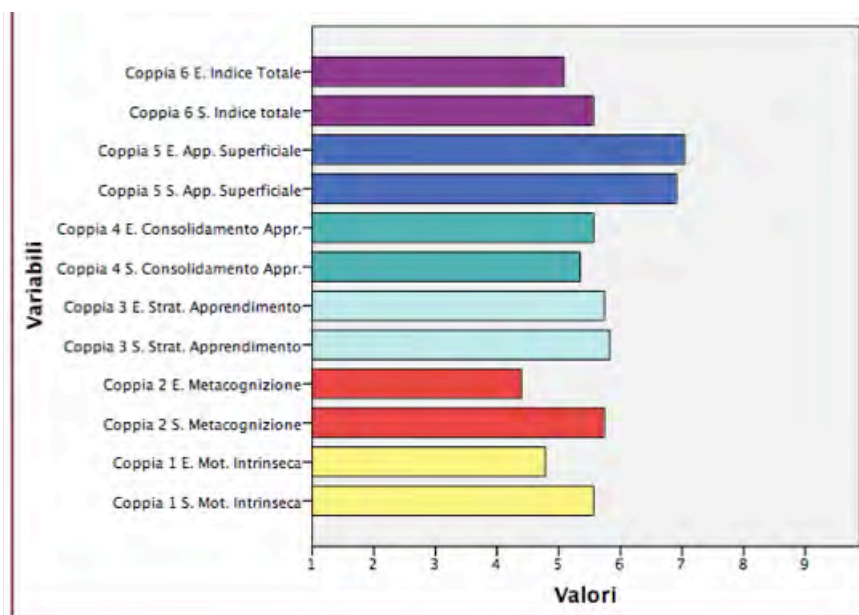


Presso l'Istituto IPSSAR di Roma, la seconda somministrazione del QPA rileva una significativa elevazione delle scale Metacognizione e Motivazione Intrinseca (Tab.3 e Fig.2).



**TAB. 3 - RISULTATI DELLA SOMMINISTRAZIONE DEL QPA (PRIMA / DOPO) NELL'IST. IPSSAR**

	N. Soggetti	Punteggio medio iniziale (DS)	Punteggio medio finale (DS)	t	Significatività (2 code)
Motivazione intrinseca	23	5.57 (1.20)	4.78 (1.88)	2.354	.028
Metacognizione	23	5.74 (1.21)	4.39 (1.78)	3.044	.006
Strat.di App.	23	5.83 (1.97)	5.74 (1.98)	.198	.845
Consolidamento apprendimento	23	5.35 (1.70)	5.57 (1.80)	-.484	.633
Apprendimento superficiale*	23	6.91 (1.62)	7.04 (1.69)	-.340	.737

**FIG. 2 - RISULTATI GRAFICI DELLA SOMMINISTRAZIONE DEL QPA (PRIMA / DOPO) NELL'ISTITUTO IPSSAR**

Nessuna differenza significativa nella prima e seconda somministrazione del QPA si riscontra nei licei italiani (sedi di Roma, Siracusa, Barletta e Minturno), nell'istituto spagnolo e in quello francese (in quest'ultimo i dato sono stati analizzati con statistiche non parametriche a causa del basso numero di partecipanti).



## MIGLIORAMENTI DEI PROFILI QPA NELLE FASCE DI PUNTEGGIO PIÙ DEBOLI

Selezionando i soggetti con prestazioni iniziali del QPA più deficitarie, nelle diverse scale, si riscontrano i dati mostrati in Tab. 4.

I dati risultano significativi per tutte le scale, indicando quindi un sostanziale incremento nelle scale del QPA nei soggetti con valori iniziali bassi. Inoltre nella scala Apprendimento Superficiale i punteggi risultano significativamente diminuiti.

Un dato inatteso è l'elevata numerosità di soggetti che riportano un apprendimento superficiale.

**TAB. 4- SOMMINISTRAZIONE DEL QPA (PRIMA/DOPO) NEGLI STUDENTI CON PUNTEGGI INFERIORI A 4**

	N. Soggetti < 4 nel QPA iniziale	Punteggio medio iniziale (DS)	Punteggio medio finale (DS)	f	Significatività (2 code)
Motivazione intrinseca	32	2.41 (.76)	3.72 (1.78)	-4.43	.001
Metacognizione	41	2.17 (.86)	3.73 (2.30)	-4.58	.001
Strat. di App.	34	2.29 (.72)	4.88 (2.25)	-6.57	.001
Consolidamento apprendimento	27	2.26 (.81)	4.78 (1.98)	-5.79	.001
Apprendimento superficiale*	145	8.00 (1.31)	8.23 (.84)	2.07	.040

\* Per questa scala sono stati considerati i soggetti con punteggi superiori al 6

## ANALISI DI CORRELAZIONE

Sono state eseguite le analisi di correlazione al fine di comprendere quale interazione fosse presente tra le scale del QPA e le votazioni scolastiche degli allievi nelle varie discipline, specialmente al fine di accertare l'ipotesi d) della ricerca. La Tab. 5 mostra i risultati delle correlazioni.

**TAB. 5 - CORRELAZIONI SIGNIFICATIVE (P<.05) NEI 189 SOGGETTI PARTECIPANTI**

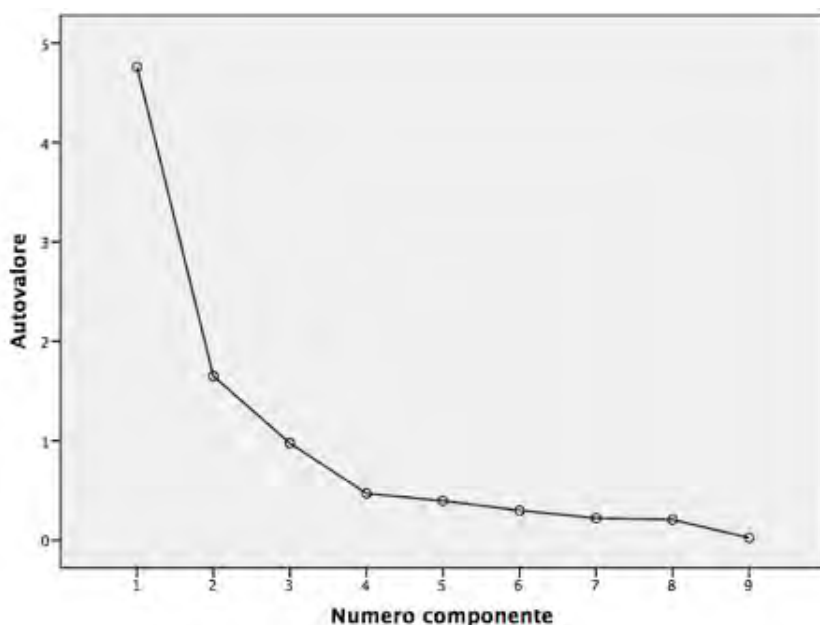
	votazioni lingua nazionale	votazioni matematica	votazioni scienze*
Motivazione Intrinseca	,454	,474	,469
Metacognizione	,446	,417	,389
Strat. Apprendimento	,248	,314	,217
Consolidamento Appr.	,384	,344	,384
App. Superficiale	-,316	-,239	-,260
Indice Totale	,422	,433	,413

\* Per questa materia i soggetti sono 108

## ANALISI FATTORIALE

Allo scopo di esaminare le variabili che spiegano l'andamento scolastico, i dati di valutazione finale dell'anno scolastico 2014/2015, raccolti dal campione di soggetti per il quale erano disponibili, e il QPA finale (per 189 soggetti) sono stati sottoposti ad una analisi delle componenti principali. La valutazione dello screeplot (fig. 3) delinea la possibilità di estrarre 3 fattori/variabili. In Tab. 6 è presentata la matrice delle componenti ruotate. Il primo fattore (che spiega 53% varianza) è composto da tutte le variabili del QPA tranne che dall'apprendimento superficiale. Il secondo fattore (che spiega 18% varianza) è composto prevalentemente dai voti delle tre materie scolastiche selezionate (lingua, matematica, scienze). Il terzo fattore (che spiega il 10% della varianza totale) è composto prevalentemente da un unico componente riscontrabile nella scala "apprendimento superficiale".

FIG. 3 - GRAFICO DECRESCENTE DEGLI AUTOVALORI





TAB. 6 - MATRICE DEI COMPONENTI RUOTATA

	Componente		
	1	2	3
LINGUA NAZIONALE	,101	,834	-,176
MATEMATICA	,187	,841	,072
SCIENZE	,260	,757	-,159
Mot. Intrinseca	,837	,298	-,195
Metacognizione	,892	,145	-,208
Strat. Apprendimento	,881	,092	,231
Consolidamento Appr.	,859	,210	-,035
App. Superficiale	-,073	-,154	,962
Indice Totale	,969	,201	-,059

## CONCLUSIONI

I dati raccolti nei 9 istituti scolastici sono risultati sufficienti per elaborare statistiche adeguate per riscontrare le ipotesi di ricerca.

Rispetto all'ipotesi a), l'analisi della performance prima/dopo al test QPA rileva delle significatività solo in due dei 9 istituti scolastici coinvolti. I due istituti nei quali sono significative le differenze tra la prima e la seconda somministrazione del QPA sono entrambi istituti professionali (IPSSAR e CNOS-FAP).

In tutti i licei non si rilevano miglioramenti nelle scale del questionario. Tale dato conferma parzialmente l'ipotesi b), anche se il confronto diretto scuole professionali /licei non risulta significativo.

Per quanto attiene l'ipotesi c) l'analisi delle performance nei soggetti più deboli rileva un miglioramento significativo nelle scale motivazione intrinseca, metacognizione, strategie di apprendimento, consolidamento dell'apprendimento e una riduzione lieve ma significativa nella scala apprendimento superficiale. Il risultato quindi conferma l'ipotesi di ricerca specifica.

L'analisi di correlazione mostra che il QPA funziona adeguatamente rispetto alle ipotesi formulate - punto d - dimostrando quindi la stabilità dei costrutti misurati.

La riduzione fattoriale rinforza la validità del test QPA, differenziandolo dalle materie scolastiche e distribuendo su due diversi fattori le scale positive (motivazione intrinseca, metacognizione, consolidamento dell'apprendimento, indice totale) e la scala negativa (apprendimento superficiale) del QPA. L'ipotesi e) risulta quindi soddisfatta.



## CAPITOLO 3

## Capitolo 3

*Il processo di monitoraggio e controllo svolto da un auditor ha accompagnato la costante verifica dell'andamento del programma, del conseguimento degli obiettivi, e la loro realizzabilità, della qualità delle performance delle persone e dei gruppi*



# Monitoraggio e Valutazione

## 3.1 IL PROCESSO DI MONITORAGGIO E CONTROLLO

*Pietro Miraglia - Anna Tancredi*

Il processo di monitoraggio e controllo ha accompagnato la costante verifica dell'andamento del programma, del conseguimento degli obiettivi, e la loro realizzabilità, della qualità delle performance delle persone e dei gruppi.

Tale processo è stato organizzato con procedure, tecniche e attività volte alla rilevazione e al trattamento dei dati relativi allo stato di attuazione finanziaria, fisica e procedurale del progetto in modo da identificarne per tempo i rischi e i potenziali problemi e intraprendere, quando necessarie, le azioni correttive volte a rimettere il progetto in linea con i propri obiettivi.

La finalità primaria è stata quella di mettere in luce gli eventuali scostamenti rispetto al Piano, le loro cause e, soprattutto, adottare azioni correttive, evitando che le situazioni diventino irrimediabili e che, di conseguenza, il progetto non persegua gli obiettivi.

Tali finalità sono ancora più essenziali in quanto il progetto ha coinvolto una pluralità di partner, portatori di culture, competenze e modalità di lavoro differenti, con una durata lunga che avrebbe potuto generare deviazioni rispetto al piano originale.



La funzione di monitoraggio e controllo è stata svolta da un auditor che ha fatto parte del team di progetto in modo da garantire la massima oggettività nel rilevarne l'andamento. Tale attività è stata avviata contestualmente alla fase di pianificazione, attraversando ogni fase del progetto, e concludendosi con la verifica di attività, documenti e risultati raggiunti.

Il sistema di monitoraggio ha seguito un appropriato equilibrato livello di controllo e ha realizzato:

- la misurazione dell'avanzamento delle attività del progetto (dove ci troviamo);
- il confronto con le previsioni del Project Management Plan che costituiscono la baseline del progetto (dove dovremmo essere);
- la messa a punto e il controllo delle azioni correttive volte a rimuovere i problemi e/o evitare i rischi in modo da ristabilire la produttività desiderata del progetto (come dobbiamo continuare);
- la sorveglianza verso l'adozione implicita di variazioni di scopo non concordate e approvate.

L'attività di identificazione dei problemi e dei rischi, ovviamente, ha richiesto un fattivo continuo apporto degli attori chiave: partners, coordinatori, formatori, esperti.

## **STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE, RISULTATI E OUTPUT**

Nel processo di monitoraggio e controllo effettuati sono stati fondamentali ai fini della rilevazione: la documentazione relative alle fasi di implementazione, i report redatti, le news lettere, indirizzate agli altri attori, sullo stato del progetto.

Le informazioni principali hanno riguardato:

- deliverable rilasciati (in rapporto al piano);
- costi e tempi maturati (in rapporto al piano);
- problemi e rischi, sia aperti sia risolti;
- azioni in corso (“chi fa che cosa entro quando”) per l'indirizzamento dei problemi e dei rischi aperti;

in modo da consentire al Team di progetto di conoscere:

- quali sono le aree di inefficacia e inefficienza del progetto;
- chi si deve attivare per individuare gli interventi correttivi;
- quali eventuali modifiche andranno introdotte al piano di progetto.

## **ANALISI DEI REQUISITI E INDIVIDUAZIONE DEGLI INDICATORI**

Il modello di monitoraggio e valutazione proposto, sulla base di quanto già delineato, ha tenuto conto del Piano presentato e approvato, con particolare riferimento alle linee guida specificate nel Piano, in particolare il WP8 e sua stretta correlazione con il WP5.

Sulla base delle premesse teoriche, il modello impiegato ha operato con due distinte azioni: il monitoraggio e la valutazione, aspetto quest'ultimo che costituisce la fase



finale dell'analisi. I "livelli" di verifica, ovviamente, sono stati differenti: da un lato è stato monitorato e valutato l'intero progetto; dall'altro l'azione si è concentrata sulle attività previste nei singoli WP. I primi sono stati caratterizzati da controlli di processo (ovvero sullo svolgimento corretto delle attività e del progetto); i secondi di risultato (ovvero rilevazioni inerenti i "prodotti" connessi ai singoli WP).

Le tipologie di strumenti utilizzati sono:

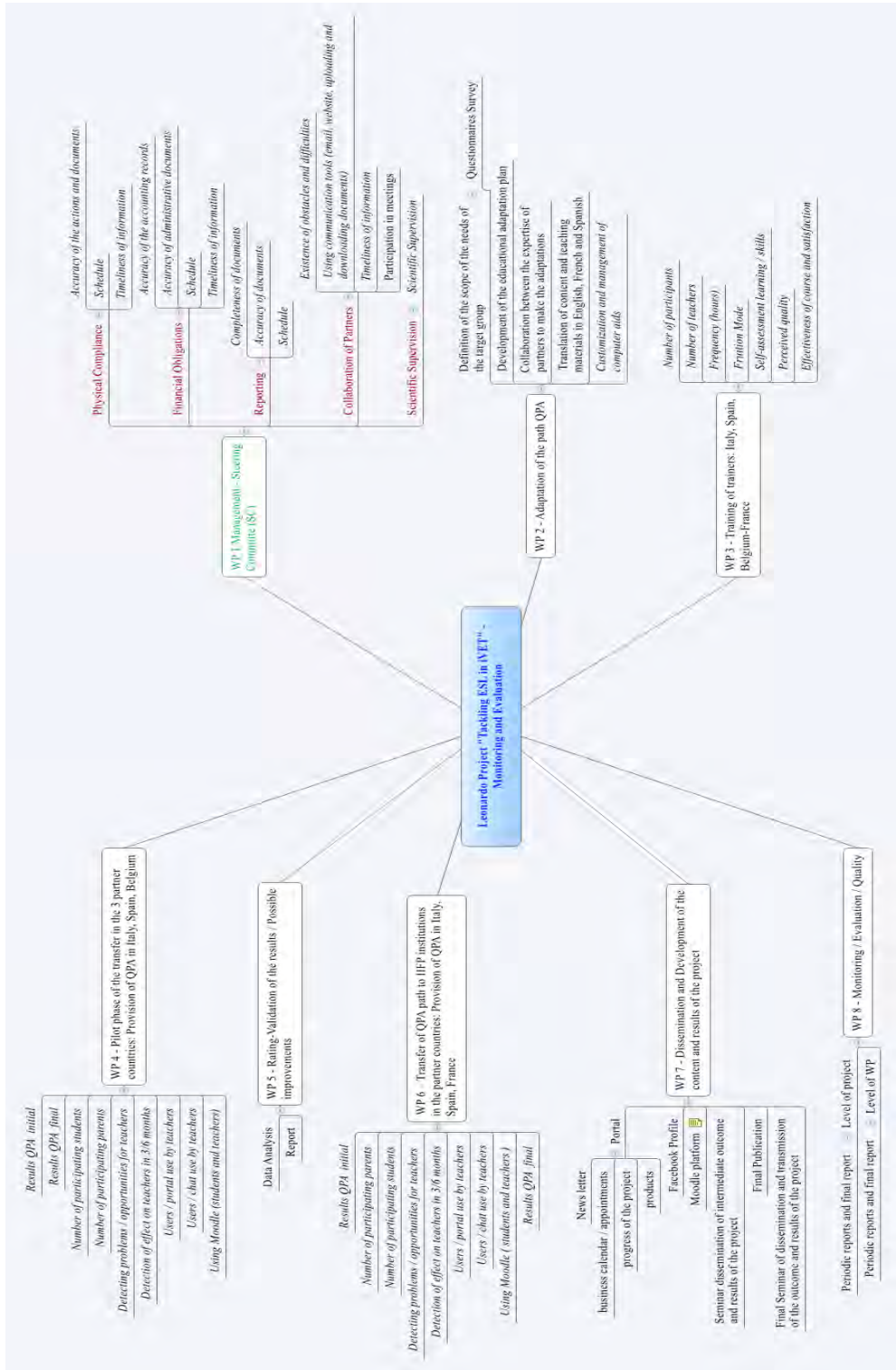
- check-list di controllo, utilizzati per monitorare soprattutto indicatori di processo, quali: produzione documenti, rispetto dei tempi, partecipanti a incontri e riunioni, ecc.
- questionari di opinione, utilizzati per verificare l'impatto e le opinioni sulle azioni: questionario per la verifica della formazione dei formatori, questionario per la verifica dell'impatto del programma formativo, rilevazione delle difficoltà e dei ritardi, ecc...
- autovalutazione dell'apprendimento.

Nella pagina che segue si propone uno schema riassuntivo delle fasi e degli strumenti. Come evidenziato dall'immagine sono stati individuati indicatori specifici per ogni WP, in modo da restituire una immagine precisa e funzionale delle attività.

Nelle tabelle sottostanti i principali fattori monitorati.

**TAB. 1 – STATISTICHE DI FRUIZIONE QPA DEI PARTECIPANTI AL PROGETTO**

NAZIONE	ISTITUTO	QPA INIZIALE	QPA FINALE	VOTAZIONI INTERMEDIE E FINALI
Italia	IPSSAR	35	23	21
	ITIS	32	20	14
	CNOS-FAP	35	21	24
	Licei Siracusa	29	28	28
	Liceo Minturno	47	25	25
	Liceo Roma	19	17	17
	Liceo Barletta	21	16	14
<b>Totale Italia</b>		<b>218</b>	<b>150</b>	<b>143</b>
Francia	BTS	35	15	0
Spagna	La Salle	66	58	57



**TAB. 2 – STATISTICHE DI USO DEL PORTALE E DELLA PIATTAFORMA MOODLE DEI PARTECIPANTI**

PAESE	INDICATORE	N° ACCESSI
Erogazione QPA Spagna	Utenti/utilizzo portale da docenti	191
	Utilizzo Moodle (docenti e studenti)	1.830
Erogazione QPA Italia	Utenti/utilizzo portale da docenti	874
	Utilizzo Moodle (docenti e studenti)	4.164
Erogazione QPA Francia - Belgio	Utenti/utilizzo portale da docenti	300
	Utilizzo Moodle (docenti e studenti)	730

**TAB. 3 – STATISTICHE DI DISSEMINAZIONE E VALORIZZAZIONE DEI CONTENUTI E DEI RISULTATI**

ATTIVITÀ	INDICATORE	QUANTITÀ AL 14/07/2015
Portale	News letter pubblicate	8
	agenda di lavoro /appuntamenti	2
Profilo Facebook	Like	31
Piattaforma Moodle	Accessi	55.263
Sito web (attivo da 1/1/2015)	Visitatori	2.752
	Pagine visitate	3.917

### IL MONITORAGGIO DELLA FORMAZIONE FORMATORI

Un approccio particolare è stato utilizzato per rilevare i risultati connessi al WP 3 finalizzato alla formazione dei formatori.

La corretta evoluzione di un percorso formativo, in particolare per i destinatari a cui si rivolge, necessita di un sistema di monitoraggio e valutazione specialistico, essendo finalizzato alla verifica di una serie di elementi del percorso, dall'inizio alla fine, ed in particolare:

1. il percorso formativo
2. la singola persona in formazione

A livello di progetto nel suo complesso è stata svolta una valutazione di sistema attraverso i dati raccolti durante le valutazioni globali delle singole azioni previste.

A livello di attività di formazione sono stati rilevati gli output in termini di corsi attivati, durata media pro-capite degli interventi e tasso di soddisfazione dei destinatari delle azioni ed in senso più ampio, l'acquisizione delle competenze.

A livello della singola persona in formazione sono state attuate:

- la valutazione didattica o della valutazione degli apprendimenti;
- la valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata nel singolo percorso formativo;
- la valutazione della qualità formativa percepita dai soggetti coinvolti nel singolo percorso formativo.

Gli strumenti utilizzati sono stati check-list e questionari.

I focus valutativi, riferiti ad una dimensione multisistemica del "valore della qualità", hanno presidiato:

- La coerenza tra fabbisogno di competenze e risultati di apprendimento;
- L'integrazione;
- Le competenze;
- La patrimonializzazione.

Per rispondere adeguatamente ai bisogni espressi nel progetto approvato si è ritenuto di utilizzare nella maggior parte dei casi questionari di rilevazione, opportunamente elaborati per i fini del progetto.

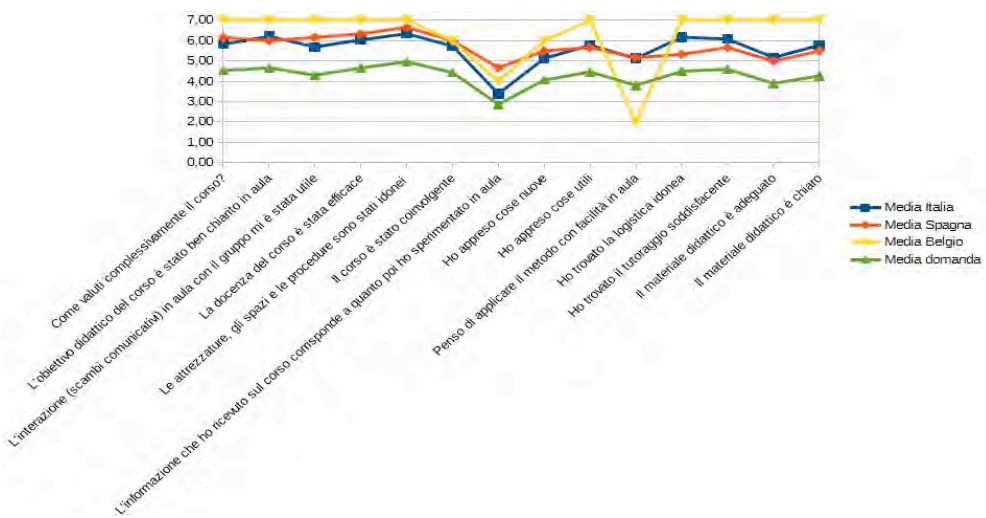
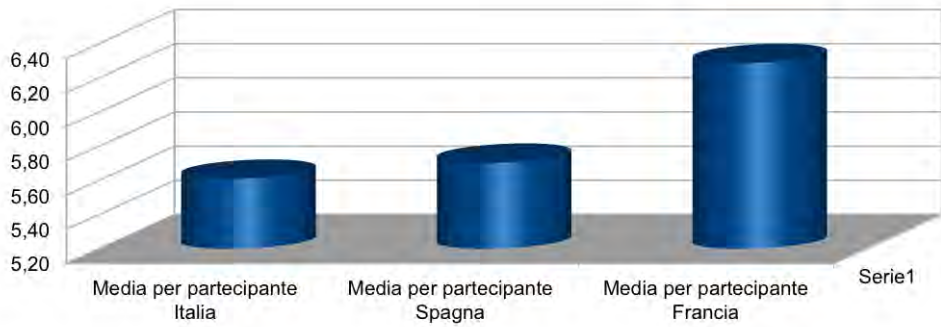
In particolare, sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- questionario di opinione: compilato dai partecipanti al termine del modulo formativo;
- questionario docente: compilato dal/i docente/i al termine di ogni modulo.

Le rilevazioni hanno fornito le seguenti informazioni:

1. Verifica della coerenza tra bisogni ed apprendimento,
2. Qualità dell'offerta formativa,
3. Qualità percepita, giudizio globale ed analitico dei fattori di soddisfazione del modulo formativo,
4. Monitoraggio del percorso formativo, che è stato attuato verificando i seguenti fattori: Output in termini di moduli erogati, Statistica degli interventi: durata, numero di partecipanti, ecc.,
5. Tasso di soddisfazione dei partecipanti.

Di seguito alcuni grafici illustrano i risultati rilevati. Nella lettura dei dati bisogna tener conto che i questionari compilati sono stati complessivamente 30: 23 per l'Italia, 6 per la Spagna e 1 per il Belgio.



**LA SWOT ANALISYS: STRUMENTO DI TUTELA DEL PROGETTO**

L'analisi SWOT ha avuto la finalità di esplicitare gli effetti dei percorsi QPA implementati sui processi di apprendimento degli studenti, valorizzando gli effetti positivi sulla motivazione per il completamento del ciclo di studi ed evidenziando i fattori di debolezza del processo di trasferimento rispetto al contesto di ricezione, anche con riferimento ai benchmark applicativi conseguiti nel corso del tempo dal metodo QPA.

L'elaborazione della SWOT analysis è stata la base sulla quale lo Steering Committee ha effettuato la validazione delle attività inerenti al trasferimento pilota.

L'analisi SWOT mira ad individuare i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce di un determinato progetto o programma.

I PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA, sono i fattori endogeni, ovvero propri del

contesto di analisi; sono modificabili grazie alla politica o all'intervento proposto. LE OPPORTUNITÀ E LE MINACCE, sono i fattori esogeni in quanto derivano dal contesto esterno; sono difficilmente modificabili, ma è necessario tenerli sotto controllo in modo da sfruttare le opportunità e ridurre le minacce.

All'interno del progetto la Swot Analysis è stata attuata in due fasi. Nella Fase 1 i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce sono stati individuati sulla base dei dati raccolti. Nella Fase 2, nel corso del seminario intermedio del 18 settembre 2014 tenutosi a Barcellona, è stato attuato un confronto con i partner (co-working) per verificare e integrare i punti di forza, debolezza, le opportunità e le minacce rilevate. La Swot Analysis ha consentito di verificare se, in relazione alla fase pilota e ad eventuali cambiamenti intervenuti nel contesto, le linee di azione individuate erano ancora valide.

Inoltre, sono stati evidenziati il ruolo e le funzioni dei dispositivi tecnologici e dei software impiegati nel progetto nonché sono stati presi in esame l'insieme delle funzionalità.

Sulla base delle informazioni raccolte sono state riviste le condizioni di applicazione nella fase estensiva e delle eventuali modifiche necessarie.

Per la realizzazione della Swot Analysis sono state utilizzate fonti documentali, quali

- Manuale di Monitoraggio e Valutazione
- Analisi della survey
- Questionari di opinione partecipanti alla formazione dei formatori (pilota)
- Report docenti corsi di formazione dei formatori (pilota)
- Report assistenza a distanza degli esperti
- Analisi risultati QPA Iniziale e Finale
- Report descrittivi delle azioni svolte nel quadro di implementazione dei moduli del percorso QPA nelle scuole.

Di seguito, lo schema sintetizza i rilievi proposti dalla Swot Analysis.





Tra i fattori messi in luce dalla Swot Analysis molti sono stati oggetto di intervento sia da parte dei partner scientifici sia da parte dei partner operativi. Alcuni di tali fattori meritano una particolare attenzione.

L'applicazione del metodo QPA richiede che le Direzioni e gli insegnanti debbano essere adeguatamente motivati all'uso, prevedendo fin dall'inizio dell'Anno Scolastico tempi adeguati e l'integrazione con le altre attività didattiche.

La resistenza al cambiamento organizzativo e culturale può ostacolare l'uso del QPA, spingendo gli Istituti Scolastici a non adottare strumenti innovativi che richiedono ri-organizzazione e impegno.

Concludendo, si esprime soddisfazione per il successo del progetto, come verrà ampiamente spiegato nei capitoli che seguono.

L'apprendimento, un bene comune, è la leva della vita personale, sociale, economica, pertanto occuparsene per garantirlo e migliorarlo è stato ed è essenziale. Trascurarlo vuol dire indebolire la persona, rimuovendo stimoli di crescita e di sviluppo consapevole che consentano a tutti di porsi sullo stesso livello e di tentare la scalata sociale senza discriminanti e emarginazioni di sorta.

Il programma ha confermato come gli stimoli, diversi o a sostegno di quelli soliti codificati, se correlati alla soddisfazione di una motivazione agiscono producendo un apprendimento efficace.

Il monitoraggio, che ha accompagnato tutte le fasi di lavoro, ha avuto la sua importanza nel perseguimento di tale finalità, collaborando sia nei momenti di preparazione delle diverse azioni sia nella verifica in itinere, cogliendone feedback di potenziamento e di tesaurizzazione del modello QPA.

Tuttavia, l'esperienza fatta dovrebbe trovare una nuova realizzazione in nuovi e diversi contesti didattici, riproponendo il progetto su una popolazione più ampia e variegata aperta ad un'analisi più profonda delle variabili emerse, trattate nell'esposizione statistica delle informazioni, funzionali all'efficacia del Questionario.





# Conclusioni



Il metodo QPA, applicato nelle scuole che hanno promosso il progetto *Tackling ESL in iVET*, ha permesso un maggiore coinvolgimento nel processo educativo e formativo degli alunni, i quali, progressivamente, hanno avuto l'opportunità di scoprire le proprie strategie di apprendimento, di migliorare le performance e di incrementare la motivazione intrinseca. La somministrazione del questionario QPA con modalità interattiva ha incentivato una fiducia reciproca tra alunni e docenti; ha consentito l'utilizzo di strategie didattiche e di metodologie collaborative di tutoring, permettendo a quegli studenti con maggiori difficoltà di essere aiutati a gestire il proprio apprendimento e di uscire dall'isolamento, preludio di insuccesso e di abbandono scolastico.

Il processo di apprendimento orientato al successo formativo e scolastico, partendo dalla consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento e dai propri punti di forza porta all'acquisizione della competenza "imparare ad imparare". La scuola, luogo di incontro interculturale, di crescita, di apprendimento, deve riuscire a far sentire gli alunni persone autonome e consapevoli del proprio apprendimento e protagonisti attivi nella scuola e nella società. L'implementazione dei moduli didattici, dopo la prima somministrazione del QPA, partiva dal presupposto di offrire ai docenti metodologie, tecniche e strategie didattiche che rendessero attiva e partecipata l'attività scolastica. Le nuove tecniche proposte hanno offerto l'opportunità di superare i comportamenti critici di scarsa efficacia in favore di azioni cooperative, socializzanti ed efficaci. Ciò ha favorito negli studenti una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento promuovendo

lo sviluppo di maggiori strategie di studio basate sul consolidamento a scapito di strategie di apprendimento superficiali. Nello svolgimento dei moduli, oltre agli studenti, sempre al centro di ogni azione didattica, sono state coinvolte anche le famiglie degli alunni. Lo scopo del progetto è stato quello, infatti, di favorire il successo scolastico, in scuole di istruzione generale e professionale di Paesi diversi, con una presenza di studenti immigrati e rom, rendendo protagonisti attivi tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento (studenti, famiglie e docenti). I dati e gli esiti finali del progetto, esposti in questa pubblicazione, mostrano il conseguimento dei risultati attesi, confermando la maggiore efficacia dello strumento oggetto del trasferimento (il metodo QPA) nei contesti educativi dove più alto è il rischio di un abbandono precoce degli studi, come l'ambito dell'istruzione e formazione professionale. Una prosecuzione futura del progetto, coinvolgendo realtà educative presenti in altri Paesi europei, è auspicabile e permetterebbe una ulteriore disseminazione e valorizzazione della metodologie implementata. L'impegno dei partner di progetto a collaborare in un contesto transnazionale è stato intenso e ha permesso di sviluppare sinergie incentrate su una reciproca comprensione delle *differenze*: culturali, ordinamentali, pedagogiche e didattiche. Esse, infatti, non hanno mai rappresentato un ostacolo ma, sempre, un arricchimento funzionale a livelli sempre maggiori di interazione. **Al termine del progetto europeo, visti gli esiti significativi emersi, appare chiaro che tale esperienza si è dimostrata di interesse sia per gli alunni che per i docenti.**

Si desidera, infine, ringraziare i veri protagonisti del progetto, in particolare gli alunni per l'impegno e la determinazione, i docenti, le famiglie, i dirigenti scolastici, che rappresentano i testimoni della "piena integrazione nella scuola di tutti" dove l'educazione interculturale assurge a dimensione trasversale e diventa facilitatore per l'acquisizione delle capacità di "capire ed essere capiti".

# APPENDICE



# QUESTIONARI

## SUI PROCESSI DI APPRENDIMENTO

Antonio Poláček

### QUESTIONARIO B

Cognome e Nome _____	Data _____
Scuola _____	Classe _____

#### ISTRUZIONI

Lo scopo del presente questionario è quello di aiutarti a capire il tuo modo di studiare: potrai così sapere in che misura le tue abitudini e i tuoi metodi contribuiscono al successo scolastico ed individuare eventuali mancanze in tal senso.

Il questionario contiene 80 affermazioni, alle quali dovrai rispondere tenendo presente la frequenza con cui avvengono alcuni fatti oppure esprimendo l'intensità del tuo atteggiamento riguardo ad alcune situazioni scolastiche su una scala-punteggio da 1 ("Quasi mai o mai") a 5 ("Quasi sempre o sempre").

Per rispondere a ciascuna affermazione segna con una croce (X), sul foglio di risposta, la risposta che indica la tua situazione e il tuo modo abituale di fare. Rispondi pertanto secondo ciò che fai davvero e non come vorresti o dovresti fare. Solo alle domande su fatti dei quali non hai esperienza, risponderai secondo ciò che probabilmente faresti in quelle circostanze. Dal seguente esempio puoi vedere come segnare la risposta:

1	X	3	4	5
---	---	---	---	---

Se vuoi modificare una scelta già fatta, segna con un cerchietto (O) la risposta data e metti una croce (X) sulla nuova risposta, così:

1	X	3	4	X
---	---	---	---	---

Lavora rapidamente, ma con attenzione ed accuratezza, senza tralasciare alcuna affermazione. Hai il tempo sufficiente per rispondere a tutto il questionario.

**UTILIZZA IL FOGLIO DI RISPOSTA E NON SCRIVERE NIENTE SU QUESTO LIBRETTO!**

## AFFERMAZIONI QPA - B

1= Quasi mai o mai   2= Raramente   3= Talvolta   4= Frequentemente   5= Quasi sempre o sempre

1. Cerco di ottenere il successo a scuola grazie ad un impegno continuo.
2. Riconosco se ho capito o meno una lezione.
3. Mi faccio interrogare dai miei compagni sugli argomenti di studio.
4. Mi piace scambiare idee sugli argomenti studiati con persone che ne sanno più di me.
5. Anche se ricordo un argomento faccio fatica a capire cosa vuol dire.
6. Se non capisco qualcosa, continuo a pensarci finché non mi è chiara.
7. Durante le interrogazioni cerco di esprimermi in modo corretto.
8. Prima di iniziare a scrivere un tema preparo uno schema.
9. Trovo stimolante esplorare nuovi argomenti.
10. Mi capita di non riuscire a capire quali siano le parti più importanti da studiare.
11. Quando rimango indietro nello studio cerco di colmare da solo le mie lacune.
12. So valutare in modo realistico come è andata una mia interrogazione.
13. Quando studio faccio schemi e riassunti per imparare meglio.
14. Penso che le varie materie possano essere più interessanti se vengono studiate di più.
15. Mi limito a studiare solo quanto detto dall'insegnante.
16. Anche se un compito è noioso continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.
17. Quando studio una materia cerco di memorizzare i concetti principali.
18. Ripasso le risposte alle possibili domande di un'interrogazione.
19. Utilizzo nella mia esperienza quotidiana quello che imparo studiando.
20. Anche se ho capito un argomento, non riesco poi a trovare un modo per ricordarlo al momento dell'interrogazione.
21. Dopo aver preso un brutto voto, raddoppio il mio sforzo.
22. Quando studio trovo dei modi (somiglianze, abbreviazioni) per ricordare più facilmente il contenuto.
23. Dopo aver svolto un compito lo faccio vedere a qualcun altro per avere dei suggerimenti.
24. Per capire meglio un argomento importante, lo studio su più libri.
25. Ho difficoltà a cogliere le differenze fra argomenti simili.
26. Seguo i consigli che mi danno i miei insegnanti per apprendere meglio.
27. Durante la lezione cerco di capire cosa potrà essermi utile per l'interrogazione.
28. Organizzo le varie parti di una materia per capirle ed impararle meglio.
29. Cerco di capire a cosa possono servirmi le materie che studio.
30. Trovo difficile farmi un'idea su un argomento.
31. Organizzo il tempo dedicato allo studio per imparare meglio.
32. Ad una domanda impegnativa esamino le diverse possibilità di risposta.
33. Mentre studio un testo, sottolineo le frasi più importanti.
34. Mi piace apprendere cose nuove anche se non sono di immediata utilità.
35. Durante l'interrogazione ho difficoltà ad esporre quello che ho studiato.
36. Quando mi viene assegnato un compito difficile, mi impegno per portarlo a termine.
37. Anche se studio un testo difficile, riesco ad individuare i concetti principali.
38. Dopo la lezione rivedo sul libro di testo quello che l'insegnante ha spiegato in classe.

39. Ritengo che gli argomenti proposti in classe siano una buona occasione per rifletterci sopra.
40. Quando un argomento è molto difficile, studio solo la parte che capisco meglio.
41. Seguo attentamente la spiegazione dell'insegnante.
42. Dopo aver letto un testo riesco a riassumerlo con parole mie.
43. Mentre studio segno le cose che non capisco, per poi riprenderle in un secondo momento.
44. Affrontando argomenti nuovi arricchisco le mie conoscenze.
45. Quando studio mi capita di perdermi nei dettagli.
46. Cerco di svolgere tutti i compiti assegnati dall'insegnante.
47. Quando studio, do maggiore attenzione agli argomenti più importanti.
48. Capisco meglio la materia che sto studiando se faccio i riassunti.
49. Quando apprendo nuovi concetti, li metto in relazione con altri simili.
50. Ho difficoltà a capire un argomento appena spiegato dall'insegnante.
51. Riesco ad essere attento anche durante una lezione noiosa.
52. Quando incontro un nuovo termine, cerco di spiegarlo con parole mie.
53. Chiedo all'insegnante ulteriori spiegazioni se non ho capito qualcosa della lezione.
54. Quando si dicono cose diverse sullo stesso argomento, cerco di scoprire qual è quella giusta.
55. Mi accontento di conoscere la risposta, anche se non capisco le ragioni per cui viene data.
56. Solo dopo aver imparato bene un argomento, passo a quello successivo.
57. Riesco a distinguere tra fatti ed opinioni.
58. Quando studio evidenzio i concetti principali con colori diversi.
59. Per memorizzare delle cose nuove cerco degli esempi attinenti ad esse.
60. Mi capita di imparare a memoria quello che non capisco.
61. Quando studio dedico maggiore attenzione ai concetti e agli argomenti che ho capito meno.
62. Prima di mettermi a studiare cerco di capire quali sono le cose più importanti da imparare.
63. Accolgo i consigli degli insegnanti su come imparare la loro materia.
64. Mentre studio, mi faccio delle domande per verificare se ho capito bene l'argomento.
65. Ho difficoltà a memorizzare le definizioni.
66. Riesco a rispettare gli orari che stabilisco per lo studio.
67. Nello studio so riconoscere quali sono le mie capacità e i miei limiti.
68. Per verificare se ho capito bene una parte di una materia, cerco di spiegarla ad un compagno.
69. Mentre studio una materia cerco di imparare i termini nuovi che incontro.
70. Quando incontro un argomento troppo difficile, lo lascio perdere.
71. Cerco di imparare i contenuti di ogni materia nei tempi stabiliti dall'insegnante.
72. Preferisco gli argomenti che suscitano la mia curiosità anche se sono difficili da imparare.
73. Sono solito suddividere un capitolo in alcuni punti principali.
74. Durante le vacanze dedico del tempo a rivedere gli argomenti studiati durante l'anno.
75. Mi capita di usare un metodo di studio senza conoscerne la ragione.
76. Dedico parte del mio tempo libero per studiare la mia materia preferita.
77. Cerco i punti in comune tra gli argomenti delle diverse materie.
78. Quando trovo un testo poco comprensibile lo rileggo più volte fino a che non lo capisco.
79. Approfito delle ricerche proposte dall'insegnante per approfondire certi argomenti.
80. Tralascio parti di un argomento sperando che l'insegnante non me le chieda durante l'interrogazione



# FOGLIO DI RISPOSTA QPA -B

COGNOME					NOME					SCUOLA					CLASSE														
1.	1	2	3	4	5	2.	1	2	3	4	5	3.	1	2	3	4	5	4.	1	2	3	4	5	5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5	7.	1	2	3	4	5	8.	1	2	3	4	5	9.	1	2	3	4	5	10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5	12.	1	2	3	4	5	13.	1	2	3	4	5	14.	1	2	3	4	5	15.	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5	17	1	2	3	4	5	18	1	2	3	4	5	19	1	2	3	4	5	20	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5	22.	1	2	3	4	5	23.	1	2	3	4	5	24.	1	2	3	4	5	25.	1	2	3	4	5
26.	1	2	3	4	5	27.	1	2	3	4	5	28.	1	2	3	4	5	29.	1	2	3	4	5	30.	1	2	3	4	5
31.	1	2	3	4	5	32.	1	2	3	4	5	33.	1	2	3	4	5	34.	1	2	3	4	5	35.	1	2	3	4	5
36.	1	2	3	4	5	37.	1	2	3	4	5	38.	1	2	3	4	5	39.	1	2	3	4	5	40.	1	2	3	4	5
41.	1	2	3	4	5	42.	1	2	3	4	5	43.	1	2	3	4	5	44.	1	2	3	4	5	45.	1	2	3	4	5
46.	1	2	3	4	5	47.	1	2	3	4	5	48.	1	2	3	4	5	49.	1	2	3	4	5	50.	1	2	3	4	5
51.	1	2	3	4	5	55.	1	2	3	4	5	53.	1	2	3	4	5	54.	1	2	3	4	5	55.	1	2	3	4	5
56.	1	2	3	4	5	57.	1	2	3	4	5	58.	1	2	3	4	5	59.	1	2	3	4	5	60.	1	2	3	4	5
61	1	2	3	4	5	62	1	2	3	4	5	63	1	2	3	4	5	64	1	2	3	4	5	65	1	2	3	4	5
66.	1	2	3	4	5	67.	1	2	3	4	5	68.	1	2	3	4	5	69.	1	2	3	4	5	70	1	2	3	4	5
71	1	2	3	4	5	72	1	2	3	4	5	73	1	2	3	4	5	74	1	2	3	4	5	75	1	2	3	4	5
76.	1	2	3	4	5	77.	1	2	3	4	5	78.	1	2	3	4	5	79.	1	2	3	4	5	80.	1	2	3	4	5
1. MI					2. MA					3. SA					4. CA					5. AS									
P. grezzo					p. grezzo					P. grezzo					P. grezzo					p. grezzo									

Cognome e Nome _____	Data _____
Scuola _____	Classe _____

## ISTRUZIONI

Lo scopo del presente questionario è quello di aiutarti a capire il tuo modo di studiare: potrai così sapere in che misura le tue abitudini e i tuoi metodi contribuiscono al successo scolastico ed individuare eventuali mancanze in tal senso.

Il questionario contiene 100 affermazioni, alle quali dovrai rispondere tenendo presente la frequenza con cui avvengono alcuni fatti oppure esprimendo l'intensità del tuo atteggiamento riguardo ad alcune situazioni scolastiche su una scala-punteggio da 1 ("Quasi mai o mai") a 5 ("Quasi sempre o sempre").

Per rispondere a ciascuna affermazione segna con una croce (X), sul foglio di risposta, la risposta che indica la tua situazione e il tuo modo abituale di fare. Rispondi pertanto secondo ciò che fai davvero e non come vorresti o dovresti fare. Solo alle domande su fatti dei quali non hai esperienza, risponderai secondo ciò che probabilmente faresti in quelle circostanze. Dal seguente esempio puoi vedere come segnare la risposta:

1	X	3	4	5
---	---	---	---	---

Se vuoi modificare una scelta già fatta, segna con un cerchietto (O) la risposta data e metti una croce (X) sulla nuova risposta, così:

1	X	3	4	X
---	---	---	---	---

Lavora rapidamente, ma con attenzione ed accuratezza, senza tralasciare alcuna affermazione. Hai il tempo sufficiente per rispondere a tutto il questionario.

**UTILIZZA IL FOGLIO DI RISPOSTA E NON SCRIVERE NIENTE SU QUESTO LIBRETTO!**

## AFFERMAZIONI QPA - C

1= Quasi mai o mai   2= Raramente   3= Talvolta   4= Frequentemente   5= Quasi sempre o sempre

1. Cerco di ottenere i successi scolastici grazie ad un impegno continuo.
2. Durante le interrogazioni cerco di esprimermi con un linguaggio appropriato.
3. Mi faccio interrogare dai miei compagni sugli argomenti di studio.
4. Trovo stimolante esplorare nuove idee.
5. Mi limito a studiare solo quanto detto dall'insegnante in classe.
6. Cerco di apprendere i contenuti di ogni materia nei tempi stabiliti dall'insegnante.
7. Riconosco se ho capito o meno una lezione.
8. Prima di iniziare a scrivere un tema preparo uno schema.
9. Integro i concetti e le teorie che imparo in una struttura coerente.
10. Quando incontro un argomento troppo difficile, lo salto per ritornarci successivamente.
11. Nello studio cerco di raggiungere gli obiettivi che mi sono prefissato.
12. Quando studio una materia cerco di memorizzare i concetti principali.
13. Tengo i miei appunti in ordine per materia ed argomento.
14. Metto in rapporto i contenuti da apprendere con ciò che già conosco.
15. In alcune materie ho difficoltà a memorizzare le definizioni.
16. Mi sforzo di studiare tutti gli argomenti così che l'insegnante non mi colga impreparato all'interrogazione.
17. Adatto il mio metodo di studio in base alla materia da imparare.
18. Mentre studio segno le cose che non capisco, per poi riprenderle in un secondo momento.
19. Quando studio una materia cerco di imparare i termini nuovi che incontro.
20. Nello studio mi prefiggo solo obiettivi facilmente raggiungibili.
21. Quando mi viene assegnato un compito lungo e difficile, mi impegno a portarlo a termine.
22. Preferisco gli argomenti che suscitano la mia curiosità anche se sono difficili da apprendere.
23. Quando studio evidenzio i concetti principali con colori diversi.
24. Per apprendere delle nuove conoscenze cerco degli esempi attinenti ad esse.
25. Mi capita di usare un metodo di studio senza conoscerne la ragione.
26. Riesco a rispettare gli orari che mi prefiggo per lo studio.
27. Quando rielaboro un testo, cerco di dargli una struttura per me significativa.
28. Per poter cogliere i concetti principali di un testo impegnativo, cerco di articolarlo in paragrafi.
29. Quando do una risposta ad una domanda, cerco di collocarla in un contesto più ampio.
30. Sebbene ricordi facilmente i concetti di un argomento, faccio fatica ad organizzarli in una unità coerente.
31. Seguo attentamente la spiegazione dell'insegnante.
32. Nello studio so riconoscere quali sono le mie capacità e i miei limiti.
33. Sono solito suddividere un capitolo in diversi punti principali.
34. Mi piace scambiare idee sugli argomenti studiati con persone competenti.
35. Quando non capisco qualcosa, la imparo a memoria.
36. Studio con regolarità tutte le materie per non avere sorprese alla fine dell'anno.
37. So valutare in modo realistico come è andata una mia interrogazione.
38. Organizzo i vari argomenti in una struttura logica che mi aiuti a ricordarli meglio.

39. Mentre studio mi capita di farmi delle domande per verificare il mio grado di comprensione.
40. Mi capita di imparare a memoria varie parti di una materia.
41. Se non capisco un argomento continuo a rifletterci sopra finché non lo padroneggio pienamente.
42. Prima di mettermi a studiare cerco di capire quali sono le cose più importanti da imparare.
43. Quando studio faccio schemi e riassunti per apprendere meglio il materiale.
44. Penso che le varie materie possano diventare ancora più interessanti se studiate approfonditamente.
45. Trovo difficile formulare una valutazione critica su un argomento.
46. Esamino e studio approfonditamente gli argomenti più complessi.
47. Quando studio trovo degli espedienti (somiglianze, abbreviazioni, immagini mentali) per ricordare più facilmente il contenuto.
48. Per verificare se ho capito bene un argomento, cerco di spiegarlo ad un compagno.
49. Mi piace esaminare le differenti tesi relative allo stesso argomento.
50. Mi accontento di conoscere la risposta, anche se non ho ben capito il ragionamento per ottenerla.
51. Quando studio dedico maggiore attenzione ai concetti e agli argomenti che ho capito meno.
52. Seguo le interrogazioni dei miei compagni per avere indicazioni su come sarò interrogato.
53. Ripasso le risposte alle possibili domande di un'interrogazione.
54. Applico alla mia esperienza quotidiana quello che imparo studiando.
55. Ho difficoltà a cogliere le differenze fra idee apparentemente simili.
56. Organizzo il tempo dedicato allo studio affinché sia produttivo per l'apprendimento.
57. Quando studio, mi rendo conto di quale metodo sto usando.
58. Sistemo gli appunti presi a lezione appena posso.
59. Preferisco leggere un testo per intero piuttosto che una sua sintesi.
60. Ho difficoltà a trarre ulteriori conclusioni da un argomento già sviluppato in classe.
61. Sono interessato ad adottare i metodi di studio più efficaci per migliorare il mio rendimento.
62. Anche se studio un testo complesso, non ho difficoltà ad identificare i concetti principali.
63. Accolgo i consigli degli insegnanti su come apprendere meglio la loro materia.
64. Per capire meglio un argomento importante, consulto varie fonti.
65. Evito quei compiti e quelle interrogazioni nei quali prevedo di non poter ottenere un buon risultato.
66. Solo dopo aver imparato bene un argomento passo a quello successivo.
67. Durante la lezione cerco di capire cosa potrà essermi utile per l'interrogazione.
68. Risolvo più facilmente i problemi se procedo passo dopo passo.
69. Quando apprendo nuovi concetti, li metto in relazione con altri concetti simili.
70. Quando studio mi capita di perdermi nei dettagli.
71. Cerco di svolgere subito tutti i compiti assegnati dall'insegnante.
72. Mentre studio ripongo maggiore attenzione negli argomenti più importanti.
73. Organizzo i vari argomenti di una materia in modo unitario per capirli ed apprenderli meglio.
74. Cerco di chiarirmi il senso e la finalità di tutte le materie che studio.
75. Quando un argomento è particolarmente difficile, studio solo la parte che capisco più facilmente.
76. Dopo aver preso un brutto voto raddoppio il mio sforzo.
77. Ad una domanda impegnativa esamino le diverse possibilità di risposta.
78. Quando studio mi appunto i termini nuovi e annoto le nuove definizioni.

79. Mi piace apprendere cose nuove anche se non sono di immediata utilità.
80. Mi capita di non riuscire a distinguere quali siano gli argomenti più importanti da studiare.
81. Quando per qualche motivo rimango indietro con il lavoro scolastico, cerco di colmare da solo le mie lacune.
82. Dalle premesse e dai dati disponibili sono capace di trarre delle conseguenze logiche.
83. Mentre studio un testo sottolineo le frasi più importanti.
84. Verifico la completezza delle conoscenze acquisite.
85. Nelle letture assegnate mi capita di dare importanza a dati che poi risultano poco utili.
86. Seguo i consigli che mi danno i miei insegnanti per apprendere meglio.
87. Quando incontro un nuovo termine cerco di spiegarlo con parole mie.
88. Chiedo all'insegnante ulteriori spiegazioni se non ho capito qualcosa della lezione.
89. Preferisco corsi impegnativi per poter imparare a ragionare in maniera complessa.
90. Quando studio salto subito alle conclusioni senza un'accurata analisi dell'argomento.
91. Anche se un compito è noioso continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.
92. Esamino passo dopo passo una teoria nelle sue componenti principali.
93. Dopo la lezione rivedo i miei appunti per ricordare meglio quello che è stato spiegato in classe.
94. Affrontando argomenti nuovi rivedo in un'ottica diversa le mie conoscenze precedenti.
95. Trovo difficile esporre un argomento sebbene lo conosca.
96. Riesco ad essere attento anche durante una lezione noiosa.
97. Dopo aver letto un testo, riesco a riassumerlo con parole mie.
98. Capisco meglio la materia che sto studiando se faccio degli schemi.
99. Ritengo che gli argomenti proposti in classe siano una buona occasione per avviare una riflessione personale.
100. Sebbene conosca un argomento, non riesco poi ad organizzarlo in modo da ricordarlo

# FOGLIO DI RISPOSTA - QPA - C

COGNOME					NOME					SCUOLA					CLASSE														
1.	1	2	3	4	5	2.	1	2	3	4	5	3.	1	2	3	4	5	4.	1	2	3	4	5	5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5	7.	1	2	3	4	5	8.	1	2	3	4	5	9.	1	2	3	4	5	10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5	12.	1	2	3	4	5	13.	1	2	3	4	5	14.	1	2	3	4	5	15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5	17.	1	2	3	4	5	18.	1	2	3	4	5	19.	1	2	3	4	5	20.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5	22.	1	2	3	4	5	23.	1	2	3	4	5	24.	1	2	3	4	5	25.	1	2	3	4	5
26.	1	2	3	4	5	27.	1	2	3	4	5	28.	1	2	3	4	5	29.	1	2	3	4	5	30.	1	2	3	4	5
31.	1	2	3	4	5	32.	1	2	3	4	5	33.	1	2	3	4	5	34.	1	2	3	4	5	35.	1	2	3	4	5
36.	1	2	3	4	5	37.	1	2	3	4	5	38.	1	2	3	4	5	39.	1	2	3	4	5	40.	1	2	3	4	5
41.	1	2	3	4	5	42.	1	2	3	4	5	43.	1	2	3	4	5	44.	1	2	3	4	5	45.	1	2	3	4	5
46.	1	2	3	4	5	47.	1	2	3	4	5	48.	1	2	3	4	5	49.	1	2	3	4	5	50.	1	2	3	4	5
51.	1	2	3	4	5	55.	1	2	3	4	5	53.	1	2	3	4	5	54.	1	2	3	4	5	55.	1	2	3	4	5
56.	1	2	3	4	5	57.	1	2	3	4	5	58.	1	2	3	4	5	59.	1	2	3	4	5	60.	1	2	3	4	5
61.	1	2	3	4	5	62.	1	2	3	4	5	63.	1	2	3	4	5	64.	1	2	3	4	5	65.	1	2	3	4	5
66.	1	2	3	4	5	67.	1	2	3	4	5	68.	1	2	3	4	5	69.	1	2	3	4	5	70.	1	2	3	4	5
71.	1	2	3	4	5	72.	1	2	3	4	5	73.	1	2	3	4	5	74.	1	2	3	4	5	75.	1	2	3	4	5
76.	1	2	3	4	5	77.	1	2	3	4	5	78.	1	2	3	4	5	79.	1	2	3	4	5	80.	1	2	3	4	5
81.	1	2	3	4	5	82.	1	2	3	4	5	83.	1	2	3	4	5	84.	1	2	3	4	5	85.	1	2	3	4	5
86.	1	2	3	4	5	87.	1	2	3	4	5	88.	1	2	3	4	5	89.	1	2	3	4	5	90.	1	2	3	4	5
91.	1	2	3	4	5	92.	1	2	3	4	5	93.	1	2	3	4	5	94.	1	2	3	4	5	95.	1	2	3	4	5
96.	1	2	3	4	5	97.	1	2	3	4	5	98.	1	2	3	4	5	99.	1	2	3	4	5	100.	1	2	3	4	5
P. grezzo					P. grezzo					P. grezzo					P. grezzo														
1. MI					2. MA					3. SA					4. CA					5. AS									



---

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

- ALEVENV., STAHL E., SCHWORMS., FISCHER F. E WALLACE R.M., (2003). Help seeking and help design in interactive learning environments. *Review of Educational Research*, 73(2),277-320.
- ARMSTRONG P. e MCDANIEL E.(1986). *Relationships between learning styles and performance on problem-solving tasks. Psychology*, 31, 86-96.
- BAILEY P.D. e ONWUEGBURZIE A.J. (2002).*The role of study habits in foreign language courses. Assessment and evaluation in Higher Education*, 27, 463-473.
- BANDOLOS D.L., FINNEYS.J e GESKE J.A., (2003). *A model of statistics performance based on achievement goal theory. Journal of Educational Psychology*, 95, 604-616.
- BRATENI.,SAMUELSTUEN M.S.e STROMSO H.I.,(2004). *Do students' self-efficacy beliefs moderate the effect of performance goals on self-regulatory strategy use? Educational Psychology*, 24, 231-247.
- BRUNING R.H.,SCHRAW G.J.e RONNING R.R.,(1999). *Cognitive psychology and instruction* (3<sup>a</sup> Ed). Merrill, Columbus,OH.
- BUSATO V.V., PRINS F.J., ELSHOUT J.J. e HAMAKER C., (2000). *Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- CHANC.C., TSUIM.S., CHAN M.Y.C. e HONG J.H.,(2002). *Applying the structure of the observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomy on student's learning outcomes: An empirical study. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 511-527;
- COKLEY K.O., (2003). *What do we know about the motivation of African American students? Challenging the "anti-intellectual" myth. Harvard Educational Review*, 73, 524-558.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A. e ZAMPERLIN C., (2003) *Psicologia cognitiva dell'apprendimento: Aspetti teorici e applicazioni* (2<sup>a</sup> Ed.). Erickson, Trento.
- GADZELLA B.M. e MASTEN W.G.,(1988). *Relation between measures of critical thinking and learning styles. Psychological Reports*, 83, 1248-1250.
- KEMBE D., JAMIESON Q.W., POMFRET M. e WONG E.T.T., (1995). *Learning approaches, study time and academic performance. Higher Education*, 29,329-343.
- ORMROD J.E., (1990). *Declarative and procedural knowledge*. In E. De Corte e F.E. Weinert (a cura di), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Elsevier, Kidlington. UK.
- POLACEK K., (2010) *Il Q.P.A. – Questionario sui Processi di Apprendimento – Manuale – Giunti Organizzazioni Speciali*, Firenze, 15-23.
- PURDIE N. e HATTIE J., (1999). *The relationship between study skills and learning outcomes: a meta-analysis. Australian Journal of Education*, 43,72-86.



- ROESER R.W., MIDGLEY C. e URDAN T.C., (1996). *Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goal and belonging*. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- SAVE THE CHILDREN, *Illuminiamo il futuro. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Roma, 2015
- SCHRAW G., (2001). *Promoting general metacognitive awareness*. In H.J.Hartman (a cura di), *Metacognition in learning and instruction*. Kluwer, Dordrecht, Netherlands.
- SKAALVIK S. e SKAALVIK E.M. (2004). *Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation*. *Sex Roles*, 50, 241-252.
- TRAUTWEIN U. e KOLLER O., (2003). *The relationship between homework and achievement – still much of a mystery*. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145.
- WADE S.E., TRATHENW. e SCHRAW G., (1990). *An analysis of spontaneous study strategies*. *Reading Research Quarterly*, 25, 147-166.
- WATKINS D. e ISMAIL M. (1994) *Is the Asian learner a rote learner? A Malaysian perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 483-488.

Finito di stampare nel mese di Settembre 2015



**H**UMANITAS  
edizioni



**U**LS  
OPEN UNIVERSITY LA SALLE



**ISFOL**  
ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA  
FORMAZIONE PROFESSIONALE  
DEI LAVORATORI



*This project has been funded with support from the European Commission.  
This publication (communication) reflects the views only of the author,  
and the Commission cannot be held responsible for any use  
which may be made of the information contained therein.*





DL: AND.541-2015