

# **Didattica attiva e orientamento narrativo**

## **Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza<sup>1</sup>**

**Irene Dora Maria Scierri**

Università di Perugia

**Giulia Toti**

Università di Perugia

**Gabriella Trapani**

Università di Perugia

### **Abstract**

Vengono qui presentati i risultati del progetto di prevenzione della dispersione scolastica denominato NoOut3. La strategia proposta dal progetto NoOut si fonda su interventi che agiscono direttamente e congiuntamente sui fattori individuali e scolastici connessi alla dispersione. Lo scopo è quello di promuovere i fattori di successo scolastico come prevenzione dell'abbandono e della dispersione. Nello specifico, è stato implementato un percorso integrato di didattica attiva e orientamento narrativo, indirizzato alle prime due classi della scuola secondaria di primo e secondo grado e ne sono stati rilevati gli

---

<sup>1</sup>L'articolo è frutto di lavoro comune, tuttavia possono essere attribuiti a Irene D.M. Scierri i paragrafi 2.2, 4 e 5; a Giulia Toti i paragrafi 2.3 e 3.1-3.5; a Gabriella Trapani i paragrafi 1, 2 e 2.1.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



effetti su autostima, autoefficacia e resilienza, attraverso un disegno quasi sperimentale. I risultati ottenuti sulle dimensioni in oggetto, valutati tramite test ACESS, TMA e RPQ e analizzati tramite ANOVA a misure ripetute, mostrano effetti significativi su tali fattori connessi al successo scolastico.

The results of the NoOut3 project for the prevention of early school leaving are presented here. NoOut project strategy directly affects individual and school factors related to school dispersion. The aim is to foster school success factors as a prevention of early school leaving and dispersion. Specifically, an integrated path of active didactics and narrative guidance has been implemented, addressed to the first two classes of lower and upper secondary school. The project has then detected the effects on self-esteem, self-efficacy and resilience, through an almost experimental design. The results on the dimensions in question, evaluated by ACESS, TMA and RPQ tests and analysed by ANOVA with repeated measurements, show significant effects on these factors related to school success.

**Parole chiave:** didattica attiva, orientamento narrativo, autostima, autoefficacia, resilienza.

**Keywords:** active didactics, narrative guidance, self-esteem, self-efficacy, resiliency.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



## 1. Abbandono e dispersione scolastica: definizione e analisi del fenomeno

Nel 1967 Don Milani in *Lettera a una professoressa* scriveva: «La scuola ha un solo problema, i ragazzi che perde». Esattamente 52 anni dopo, il quadro che ritrae la situazione scolastica italiana non ha mutato lo sfondo. In ambito europeo, come indicatore dell'abbandono scolastico, viene utilizzata la percentuale di *early leaving from education and training* (ELET): giovani compresi tra i 18 e i 24 anni che possiedono al più il titolo di istruzione secondaria inferiore o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e non più inseriti in un percorso di istruzione o formazione. Secondo l'Eurostat<sup>1</sup>, la media UE28 per il 2017 è pari al 10,6% di ELET, mentre quella italiana è del 14%; per il 2018 le medie sono del 10,6% per l'UE e del 14,5% per l'Italia. Il nostro Paese, dunque, dopo un trend che ha visto la percentuale di ELET progressivamente scendere fino al 2016, registra, negli ultimi due anni, un'inversione di tendenza. Tale dato nazionale va poi analizzato alla luce dell'elevata variabilità regionale che ancora caratterizza il nostro territorio: la percentuale di ELET raggiunge il 18,5% nel Mezzogiorno, il 10,7% nel Centro e l'11,3% nel Nord (ISTAT, 2018).

La percentuale di ELET misura solo una delle componenti della dispersione scolastica, cioè l'abbandono, registrando l'interruzione nel percorso di istruzione/formazione a fatti già avvenuti. La scelta dell'indicatore più opportuno per rappresentare il livello di dispersione in un dato Paese non è certo neutra e può fare la differenza nell'impegno politico e nelle risorse economiche da investire per arginare il fenomeno (Batini & Scierri, 2019). La dispersione scolastica è infatti un fenomeno ben più complesso, che comprende una molteplicità di dimensioni e livelli: nel suo senso più ampio, può essere definita come «la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità» (MIUR, 2000, p. 8); nel suo senso più stretto, comprende le varie forme di interruzione della frequenza e le ripetenze. In questo ultimo senso, tra gli indicatori utilizzati per analizzare il livello di dispersione viene utilizzata la percentuale di studenti che completano il percorso di istruzione nel tempo previsto. In base a tale indicatore, la stima della dispersione si attesta, nei Paesi dell'OECD e Paesi partner che utilizzano dati di coorte reale, intorno al 32% (OECD, 2017). In Italia, secondo l'ultima indagine pubblicata da Tuttoscuola (2018), la misura della dispersione nella scuola secondaria superiore statale, per il ciclo scolastico conclusosi nel 2017-18, si stima intorno al 24,7%.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



Ciò che queste statistiche evidenziano, oltre a una povertà educativa<sup>2</sup>, è sicuramente un dispendio di capitale sociale e monetario. Ancor più allarmante appare lo scenario che a livello individuale si prospetta per molti di loro. Con molta probabilità, infatti, questi giovani finiranno per ingrossare le fila dei cosiddetti “Neet”: quella quota di giovani di età compresa tra i 15 e 29 anni che non è né occupata, né inserita in un percorso di istruzione o formazione (Batini, Corallino, Bartolucci, & Toti, 2016).

La dispersione scolastica si configura dunque come un problema sociale complesso, gli elementi che concorrono alla sua formazione risultano infatti interrelati e multidimensionali. Lo studio dei fattori che incidono sul fenomeno è fondamentale per pianificare adeguati interventi di contrasto e prevenzione, che dovranno anch'essi cercare di incidere su più dimensioni. La ricerca ha evidenziato quattro classi di fattori correlati al fenomeno della dispersione scolastica: socio-economici, familiari, scolastici, individuali. In relazione alla natura degli interventi connessi al progetto qui presentato, è utile approfondire gli ultimi due fattori.

I *fattori individuali* riguardano alcune caratteristiche interne agli studenti, come, ad esempio, il disimpegno (Balfanz et al., 2007) o la resistenza ad un'atmosfera noiosa (Bridgeland, DiIulio, & Morison, 2006; Kennelly & Monrad, 2007). Un altro fattore chiave, a livello individuale, è la percezione di inadeguatezza e di bassa autoefficacia, spesso legata all'aver ripetutamente sperimentato l'insuccesso. È noto come l'esperienza di un forte insuccesso scolastico, quale la bocciatura, influisca negativamente sull'abbandono scolastico (Alexander et al., 2001). Il rischio di abbandono, per gli studenti bocciati, risulta essere sei volte maggiore rispetto a chi ha avuto un percorso regolare (Batini, Bartolucci, Bellucci & Toti, 2018). Al contrario, la fiducia nelle proprie capacità costituisce un buon predittore del rendimento scolastico (Henderson & Dweck, 1990; Yusuf, 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Barbero Vignola & Duca, 2016). Dalla letteratura emerge infatti come gli studenti con migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima abbiano maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014; Fan & Wolters, 2014; Renaud-Dubé, et al., 2015).

I *fattori scolastici* riguardano, invece, il modo in cui viene organizzata e sviluppata la didattica, le relazioni interpersonali che si instaurano a scuola, aspetti legati all'organizzazione e al funzionamento della scuola. Diversi studi hanno mostrato la rilevanza della relazione insegnante-studente (Trincherò & Tordini, 2011) e il ruolo che

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



ha sia sul successo o insuccesso scolastico (Fredriksen & Rhodes, 2004; Fortin et al., 2006; Englund, Egeland, & Collins, 2008) che sul disimpegno e l'abbandono (Pierce 1994; Potvin & Paradis, 2000; Velloso & Vadeboncoeur, 2015; Nairz-Wirth & Feldmann, 2017). Al contrario, gli studenti che provano un senso di appartenenza al contesto scolastico e che sono ad esso ben integrati hanno minori probabilità di abbandonarlo (Christle et al., 2007), così come coloro che hanno relazioni più ricche con gli insegnanti (Lehr et al., 2003; Glogowski, 2015).

## **2. Didattica attiva e orientamento narrativo: agire sui fattori scolastici e individuali per favorire lo sviluppo di autostima, autoefficacia e resilienza**

Alla luce dell'analisi dei fattori scolastici e individuali fin qui condotta, emerge come una possibile strada di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica – da realizzarsi all'interno delle stesse istituzioni scolastiche – sia rappresentata dall'agire, da un lato, sulla didattica e, dall'altro, sul rafforzamento di alcune dimensioni individuali connesse al successo formativo. All'interno del progetto proposto sono stati considerati, come obiettivi principali, il rafforzamento dell'autostima e dell'autoefficacia e, per gli studenti delle superiori, della resilienza. L'azione su questi fattori va comunque intesa in modo interrelato, attraverso pratiche didattiche attive e orientamento narrativo, offerte all'interno di un approccio olistico che mira ad agire contestualmente sulla dimensione cognitiva, emotiva e relazionale dello studente e di tutto il contesto classe.

Di seguito viene illustrato, dopo un approfondimento sul rapporto tra autostima, autoefficacia e resilienza e successo formativo, il ruolo che le metodologie didattiche attive da un lato, e la pratica dell'orientamento narrativo dall'altro, hanno su questi fattori.

### **2.1 Autostima, autoefficacia e resilienza nel contesto scolastico**

Il contesto scolastico, luogo dove avviene la maggior parte delle interazioni sociali di adolescenti e preadolescenti e il confronto con le proprie capacità, riveste un'importanza notevole per l'affermazione del proprio sé (Vermiglio et al., 2002). Sebbene i fattori ambientali (caratteristiche di scuole, famiglie e comunità) si trovino spesso in relazione con gli abbandoni scolastici, gli effetti più diretti e immediati sulla decisione di

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



abbandonare la scuola sono associati alle caratteristiche personali dello studente, come, ad esempio, l'autostima e l'autoefficacia (Lan & Lanthier, 2003).

L'*autostima* si riferisce alla componente valutativa del sé che emerge dal processo di confronto e negoziazione tra il sé percepito e il sé ideale (Alesi et al., 2012). Nello specifico, l'autostima scolastica è una valutazione personale che riflette la visione e il vissuto dello studente rispetto ai propri esiti in ambito scolastico e consente la predizione di come lo stesso studente riuscirà a scuola in futuro (Bracken, 1992). L'autostima scolastica non coincide con le competenze scolastiche, ma viene comunque sviluppata attraverso i successi e i fallimenti incontrati nel contesto e nel percorso d'istruzione (Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006; Pullmann & Allik, 2008). Numerosi autori hanno riscontrato una forte correlazione tra bassa autostima e insuccessi scolastici (Crocker & Luhtanen, 2003) e, in aggiunta, tra bassa autostima, calo della motivazione, assenteismo scolastico e alti livelli di angoscia (Liu et al., 1992). Al contrario, un'adeguata autostima è stata correlata alla capacità di far fronte ai compiti scolastici utilizzando metodi di studio efficaci e partecipando attivamente al processo di apprendimento (Crocker & Wolfe, 2001, Vermiglio et al., 2002). L'autostima, in ultima analisi, sembra essere un ottimo predittore del successo scolastico (Vermiglio et al., 2002; Lan & Lanthier, 2003).

Bandura (2000) definisce l'*autoefficacia* come la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati. Questo concetto, applicato al contesto scolastico e formativo, viene definito "autoefficacia accademica": il modo in cui l'individuo opera sul proprio apprendimento per "regolarne" la padronanza. L'autoefficacia accademica ha un'influenza diretta sul progresso educativo e sul successo formativo (Bandura, 2000). Diversi studi hanno dimostrato come l'alto senso di autoefficacia si associ positivamente al rendimento scolastico (Urduan & Pajares, 2005) e negativamente all'abbandono (Caprara et al., 2008; Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014). Il ruolo del senso di autoefficacia pare decisivo anche per il fenomeno della rinuncia selettiva ad affrontare specifiche discipline (Di Martino & Zan, 2009). Inoltre, le convinzioni di autoefficacia risultano predittrici della performace e della persistenza nello studio (Gore, 2006; Robbins et al., 2004).

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



Sperimentare l'insuccesso scolastico, in particolare attraverso una bocciatura, ha ripercussioni negative dal punto di vista socioemotivo e comportamentale (Jacob & Lefgren, 2009), e spesso spinge la maggior parte degli studenti che lo vivono ad un abbandono precoce (Martínez et al., 2010). In tal senso, la promozione della resilienza può aiutare a far fronte a situazioni più o meno forti di fallimento e insuccesso a scuola. La *resilienza* si definisce come adattamento positivo del soggetto, inteso come capacità di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, a seguito di esperienze critiche (Milani & Ius, 2010). La resilienza è dunque l'abilità di far fronte alle sfide della vita, comprendendo le risorse da attivare per ritrovare una dimensione positiva (Walsh, 2003). I fattori di resilienza, al contrario di fattori fissi (ad es. la provenienza etnica) o al di fuori del controllo dei singoli (ad es. la struttura familiare o lo status socio-economico), sono potenzialmente modificabili e quindi possono costituire aree di interesse sulle quali dirigere sforzi di prevenzione efficaci. I fattori protettivi che promuovono la resilienza tra i giovani possono provenire da molteplici fonti, compresi i giovani stessi, i pari, la famiglia, la scuola e la comunità (Hupfeld, 2010). Le scuole e gli insegnanti possono sviluppare intenzionalmente abilità e tratti chiave di resilienza negli studenti per fornire protezione contro i fattori facilitanti l'abbandono. Lo sviluppo di questi tratti sarebbe impossibile per gli studenti senza il supporto, l'orientamento, il sostegno e il riconoscimento da parte degli adulti (Pianta et al., 2012).

In definitiva il senso di autoefficacia, di autostima e la resilienza ai fattori di stress sono elementi strettamente collegati tra loro e al successo scolastico. Come mostra una review della letteratura condotta da Hupfeld (2010), le migliori strategie di prevenzione dell'abbandono si collegano agli studenti come individui, coinvolgendoli nel contesto scolastico e insegnando loro le abilità di cui hanno bisogno per affrontare momenti difficili a scuola e nelle proprie vite. Favorire la creazione di un ambiente ricco di fiducia e supporto può fare la differenza tra abbandonare o portare a termine il percorso scolastico.

## **2.2 Pratiche didattiche incentrate sull'attivazione degli studenti**

Sul contesto scolastico e, più nello specifico, sui meccanismi di insegnamento-apprendimento, è possibile intervenire in maniera efficace grazie a una adeguata progettazione delle attività e al coinvolgimento di docenti ed educatori (Alivernini,

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



Manganelli, & Lucidi, 2017; Scierri, Bartolucci, & Salvato, 2018). Come già richiamato nella disanima dei fattori individuali connessi alla dispersione, la fiducia degli studenti nelle proprie capacità (percezione di autoefficacia) e maggiori livelli di autostima aumentano la motivazione e diminuiscono la probabilità di abbandono, costituendo dei buoni predittori del rendimento scolastico. Per stimolare motivazione e senso di autoefficacia, la metodologia didattica che risulta più adeguata è quella centrata sull'attivazione dello studente, modalità capace di agire sulle sue aspettative e stimolarne meccanismi di autovalutazione, incidendo così positivamente sull'apprendimento (Hattie, 2009). Creare contesti di insegnamento-apprendimento in cui gli allievi sono gli attori protagonisti è fondamentale per promuovere, più in generale, la capacità di apprendere ad apprendere (Hattie & Clinton, 2011; Hattie, 2012).

Una delle metodologie attive scelte e implementate nelle attività del progetto è quella che fa uso dei compiti autentici: problemi complessi e aperti che vengono presentati agli studenti come mezzo per promuovere e imparare a usare conoscenze, abilità e capacità personali e per dimostrare la competenza acquisita (Glatthorn, 1999). I compiti autentici vengono adoperati come strumenti didattici, finalizzati a offrire agli studenti un contesto vicino ai propri interessi, con effetti positivi, oltre che sulla capacità di individuare strategie di soluzioni di problemi, sulla motivazione e sulla percezione di autoefficacia<sup>3</sup>.

### **2.3 L'orientamento narrativo**

L'orientamento narrativo (Batini & Salvarani, 1999a; 1999b; Batini & Zaccaria, 2000; Batini & Giusti, 2008; Batini, 2015) ha lo scopo di favorire la dimensione riflessiva nella costruzione (e ricostruzione) dell'identità personale, lo sviluppo di competenze per la progettazione di sé e per la definizione e il raggiungimento dei propri progetti personali e professionali e di incrementare il potere e il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte. Attraverso l'uso di narrazioni stimolo, vengono offerte agli studenti esperienze di riflessione su determinate dimensioni: relative al sé, ai propri progetti, alle proprie risorse e ai propri limiti. Attraverso la metodologia dell'orientamento narrativo è dunque possibile sviluppare la capacità di espressione di sé, la progettualità, ma anche l'autostima e la percezione delle proprie capacità. Questo metodo, negli ultimi dieci anni, è stato sottoposto a verifiche di efficacia e gli esiti complessivi forniscono conferme

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>





promettenti circa gli effetti di percorsi di orientamento sia come intervento singolo, con effetti specifici rilevati anche sulla resilienza (Batini & Bartolucci, 2017), sia associato ad altri strumenti (Scierrì, Bartolucci, & Batini, 2018).

### 3. Metodologia

#### 3.1 Presentazione della ricerca

La ricerca qui presentata rientra in un progetto triennale di prevenzione della dispersione scolastica denominato NoOut<sup>4</sup>. Tale progetto nasce con l'intenzione di comprendere le dinamiche della dispersione scolastica e diffondere metodi, strumenti e percorsi incentrati sulla prevenzione, con il fine ultimo di rimotivare gli studenti rispetto al proprio percorso di istruzione, aiutandoli anche a potenziare le competenze di auto-orientamento. Nel quadro complessivo del progetto NoOut gli interventi sono stati rivolti parallelamente agli insegnanti e agli studenti, mentre la ricerca sperimentale riguarda esclusivamente gli effetti degli interventi didattici rivolti agli studenti. Il progetto, inoltre, si colloca in continuità con una esperienza pluriennale di interventi legati al recupero e al rafforzamento delle competenze di base in italiano e matematica e all'orientamento narrativo come modalità per sviluppare le capacità riflessive e progettuali degli individui. Dal momento che l'insuccesso formativo è una delle principali cause della dispersione, si è scelto di centrare le azioni di prevenzione agendo direttamente all'interno del contesto scolastico, tramite le tipologie di intervento già richiamate. Per verificare gli effetti di questo approccio, nelle prime due annualità del progetto sono stati presi in esame alcuni fattori considerati predittivi del successo formativo stesso, quali: livello delle funzioni cognitive di base (NoOut1); benessere scolastico (NoOut1); fiducia nei propri livelli intellettivi e nelle proprie abilità (NoOut2); possesso di buone strategie di autoapprendimento (NoOut2); motivazione (NoOut2).

In quest'ultima annualità il focus di rilevazione, come già accennato, si è concentrato su: autostima, autoefficacia e resilienza.

Irene Doria Maria Scierrì, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



### 3.2 Il campione

La ricerca è stata condotta su un campione non probabilistico, individuato in base alle scuole aderenti spontaneamente al progetto. Quest'ultimo ha coinvolto studenti appartenenti a 27 classi, divise tra istituti fiorentini e aretini, per un totale di 417 studenti (270 del gruppo sperimentale e 147 del gruppo di controllo). Tra questi, 232 studenti frequentavano le classi prime e seconde della scuola secondaria di I grado (rispettivamente 158 gruppo sperimentale e 74 gruppo di controllo) e i restanti 185 le classi prime e seconde della scuola secondaria di II grado (rispettivamente 112 gruppo sperimentale e 73 gruppo di controllo). La ricerca presenta un disegno quasi sperimentale, in quanto è stata condotta su campioni preesistenti (le classi delle scuole coinvolte), con i limiti connessi a un campione non probabilistico in relazione alla validità esterna della ricerca.

### 3.3 Ipotesi di ricerca

L'ipotesi che guida il percorso di ricerca è la seguente: una didattica attiva, attuata tramite l'implementazione di un percorso didattico centrato su compiti autentici e orientamento narrativo ha effetti positivi sulle seguenti dimensioni: autostima, autoefficacia e resilienza.

Il nesso tra queste dimensioni e l'approccio didattico proposto, approfondito nella disamina della letteratura, è così riassumibile: l'azione di un percorso didattico che pone al centro lo studente (didattica attiva) e sviluppa l'autoriflessione sulla propria identità e capacità (orientamento narrativo) dovrebbe accrescere il senso di autoefficacia, autostima e resilienza in quanto intenzionalmente finalizzato a fornire feedback positivi e formativi in relazioni all'impegno e alle azioni connesse alle prestazioni scolastiche, promuovere la motivazione ad apprendere e stimolare la riflessione su di sé e, soprattutto, sulle proprie capacità e potenzialità.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



Variabile dipendente	Strumento di rilevazione e sotto-scale utilizzate
Autoefficacia scolastica	Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali per il successo scolastico (ACCESS): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scala dell'adattamento scolastico</li> </ul>
Autostima	Test Multidimensionale Autostima (TMA): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scala dell'emotività</li> <li>• Scala delle relazioni interpersonali</li> <li>• Scala della competenza del controllo dell'ambiente</li> <li>• Scala del successo scolastico</li> </ul>
Resilienza	Resilience Process Questionnaire (RPQ): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale</li> <li>• Reintegrazione Resiliente</li> <li>• Ritorno all'Omeostasi</li> </ul>

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

### 3.4 Gli strumenti

Per le classi delle scuole secondarie di I grado sono stati somministrati i test ACCESS e TMA, mentre nelle classi delle scuole secondarie di II grado è stato somministrato, in aggiunta, anche il Test RPQ.

**Il test ACCESS** – *Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali per il successo scolastico* (Vermiglio et al., 2002) è finalizzato a individuare in quali aree ragazze e ragazzi possono incontrare difficoltà che incidono sui livelli di rendimento e adattamento scolastico. ACCESS è un test multidimensionale in quanto il soggetto è tenuto a fornire una risposta rispetto ai vissuti, ai comportamenti e alle emozioni sperimentate in cinque ambiti differenti: *adattamento scolastico, emotività, identità corporea, adattamento sociale, relazioni familiari*. Ogni area rappresenta una scala in grado di valutare il livello di adattabilità e poiché presenta una sua validità interna può essere somministrata anche separatamente. Ai fini della verifica della nostra ipotesi sull'incidenza dell'intervento proposto sulla dimensione dell'autoefficacia scolastica è stata utilizzata la sola scala di adattamento scolastico. Essa infatti misura, nello specifico, l'area in cui l'individuo verifica le proprie capacità scolastiche in relazione al rendimento nelle materie didattiche, alla capacità di svolgimento dei compiti, alla propria capacità di mantenere l'attenzione durante le lezioni, a concentrarsi e a perseverare per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il tipo di adattamento dello studente in questo ambito è dato dalla

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



corrispondenza o meno tra l'autopercezione delle proprie capacità scolastiche ed i risultati conseguiti, insieme ai giudizi di valore emessi dagli altri, coetanei e/o adulti.

Il **TMA** – *Test Multidimensionale Autostima* (Bracken, 1992; Bergamini & Pedrabissi, 2003) è finalizzato a misurare varie componenti dell'autostima, secondo quanto teorizzato da Bracken. Esso valuta la percezione di sé in ognuno dei sei seguenti sottodomini o scale: *emotività, relazioni interpersonali, vissuto corporeo, competenza di controllo dell'ambiente, successo scolastico, vita familiare*. Tali scale per quanto intercorrelate, sono sufficientemente indipendenti da poter essere trattate come ambiti singoli, possedendo una varianza specifica sufficiente da permettere di considerarla una misura singolarmente valida dell'autostima (Bracken, 2003). Pertanto, ai fini della verifica della nostra ipotesi circa l'incidenza dell'intervento sulla dimensione dell'autostima sono state utilizzate le seguenti scale: *emotività, relazioni interpersonali, competenza di controllo dell'ambiente e successo scolastico*.

Il test **RPQ** – *Resilience Process Questionnaire* (Laudadio, Pérez, & Mazzocchetti, 2011) è finalizzato a misurare la resilienza negli adolescenti. Il test è uno strumento di misurazione della resilienza, intesa come capacità di un individuo di sollevarsi dopo un trauma, superarlo e utilizzare gli aspetti positivi come elementi di crescita individuale. Nello specifico, tale strumento misura tre dimensioni relative alle diverse risorse connesse alla gestione di eventi traumatici:

- *Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale* (RPD): fa riferimento all'incapacità di superare gli eventi traumatici e di non avere la forza necessaria per affrontarli o accettarli;
- *Reintegrazione Resiliente* (RR): è associata ad una forte capacità di resilienza del soggetto, quindi a strategie di coping funzionali e ad alti livelli di consapevolezza e accettazione della vita anche in relazione ad aspetti spiacevoli;
- *Ritorno all'Omeostasi* (RO): rappresenta il tentativo della persona di far fronte agli eventi traumatici per ripristinare lo stato precedente allo stress senza che ci sia una crescita individuale o lo sviluppo di caratteristiche resilienti.

### 3.5 L'intervento didattico-orientativo

L'intervento, della durata complessiva di 14 ore, suddivise in 7 incontri della durata di due ore ciascuno, si è incentrato su un doppio focus: l'attivazione continua dello

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



studente con la strutturazione di modalità didattiche attive, in particolare attraverso compiti autentici; l'utilizzo dell'orientamento narrativo. La presenza di storie e stimoli narrativi ha rappresentato, comunque, il filo conduttore delle attività proposte (sia didattiche che orientative). Gli interventi sono stati svolti da orientatori e formatori dell'agenzia Pratika in affiancamento agli insegnanti, coinvolti nella micro-progettazione didattica delle unità di apprendimento realizzate. Nello specifico, le attività autentiche inserite nella progettazione didattica sono state finalizzate al potenziamento delle competenze di base dell'asse linguistico e matematico e, in maniera trasversale, al rinforzo di autostima e autoefficacia. Ampio spazio è stato dato alla riflessione individuale e di gruppo – anche grazie all'uso di “letture stimolo” scelte per suscitare la discussione sui temi legati alle attività da svolgere – e all'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti alla fine di ogni attività. Per quanto riguarda le ore di attività di orientamento narrativo, il percorso si basa sulla lettura di testi opportunamente scelti, in relazione all'età di riferimento, per stimolare la riflessione su di sé, il confronto con gli altri e la rievocazione di episodi della propria vita connessi, ad esempio, ai momenti di riuscita o di fronteggiamento di piccole difficoltà, con l'obiettivo di rinforzare l'autostima, la fiducia nelle proprie capacità, la resilienza.

#### 4. Risultati

Per verificare l'efficacia dell'intervento sono stati confrontati gli effetti del cambiamento tra i gruppi sperimentali e i gruppi di controllo. I gruppi di controllo hanno seguito la didattica tradizionale, mentre i gruppi sperimentali hanno seguito l'approccio sopra descritto, durante le ore curriculari. Prima dell'inizio della sperimentazione didattica sono stati somministrati i test ad entrambi i gruppi e comparati i punteggi, attraverso un *t test*, al fine di verificare l'esistenza di differenze nelle medie di partenza.

Per le classi appartenenti alle scuole secondarie di primo grado, dall'analisi delle baseline, non emergono differenze significative tra il gruppo sperimentale e di controllo, in nessuna delle scale utilizzate (Tab. 2). Per le classi delle scuole superiori, l'unica scala in cui si registra una differenza tra le medie iniziali è quella della *reintegrazione resiliente* del test RPQ, con una media superiore per il gruppo di controllo (Tab. 3). Per quest'ultima scala, dopo il post-test, sono stati normalizzati i punteggi e confrontate le percentuali di

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



cambiamento tramite  $t$  test: i risultati restano invariati rispetto ai punteggi non normalizzati (incremento superiore nel gruppo sperimentale).

Scala	Gruppo	N	Media	Deviazione stand.	Sign. t-test per l'eguaglianza delle medie
Adattamento scolastico (ACCESS)	sperimentale	158	30,35	4,76	,390
	controllo	74	30,34	4,77	
Scala delle relazioni interpersonali (TMA)	sperimentale	158	97,65	11,68	,233
	controllo	65	95,31	16,52	
Scala della competenza del controllo dell'ambiente (TMA)	sperimentale	158	96,79	13,15	,611
	controllo	65	95,75	15,33	
Scala dell'emotività (TMA)	sperimentale	158	99,62	11,21	,182
	controllo	65	97,20	14,50	
Scala del successo scolastico (TMA)	sperimentale	158	96,71	11,94	,479
	controllo	65	95,18	15,51	

Tabella 2. Baseline classi secondaria di I grado

Scala	Gruppo	N	Media	Deviazione stand.	Sign. t-test per l'eguaglianza delle medie
Adattamento scolastico (ACCESS)	sperimentale	100	30,35	4,76	,992
	controllo	73	30,34	4,77	
Scala delle relazioni interpersonali (TMA)	sperimentale	81	96,56	12,04	,993
	controllo	66	96,58	14,50	
Scala della competenza del controllo dell'ambiente (TMA)	sperimentale	81	91,15	13,23	,681
	controllo	66	92,08	13,99	
Scala dell'emotività (TMA)	sperimentale	81	92,04	10,17	,226
	controllo	66	94,62	14,60	
Scala del successo scolastico (TMA)	sperimentale	81	88,21	11,71	,384
	controllo	66	86,47	12,37	
Reintegrazione con perdita o disfunzionale (RPQ)	sperimentale	112	15,63	4,74	,676
	controllo	71	15,32	5,10	
Reintegrazione resiliente (RPQ)	sperimentale	112	12,87	3,48	,031
	controllo	71	13,99	3,26	
Ritorno all'Omeostasi (RPQ)	sperimentale	112	18,37	3,37	,741
	controllo	71	18,53	3,36	

Tabella 3. Baseline classi secondaria di II grado

Al termine dell'intervento didattico sono stati somministrati gli stessi test, l'effetto dell'intervento è stato quindi analizzato in base al confronto degli effect size<sup>5</sup> (Nieuwenhuis, Forstmann, & Wagenmakers, 2011) tra gruppo sperimentale e gruppo di

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

controllo, attraverso una analisi della varianza fattoriale 2x2 (Tempo x Gruppo). Di seguito verranno illustrati i risultati ottenuti.

In relazione alla scala dell'adattamento scolastico dell'ACCESS si registra un incremento significativo nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, sia per le classi delle scuole di primo grado ( $F(1, 230) = 5,886; p < .05$ ) sia per le classi di secondo grado ( $F(1, 171) = 4,182; p < .05$ ) (Figg. 1-2). La scala indica un miglioramento nell'autopercezione delle proprie capacità scolastiche, registrando quindi un effetto significativo sul senso di autoefficacia nello studio negli studenti che hanno partecipato alla didattica alternativa rispetto a quella tradizionale.

Per il test TMA, si registra un incremento significativo, per entrambi i gruppi sperimentali, nella scala della competenza del controllo dell'ambiente (scuole di I grado:  $F(1, 221) = 4,507; p < .05$  – Scuole di II grado:  $F(1, 145) = 8,361; p < .01$ ) e nella scala del successo scolastico (I grado:  $F(1, 221) = 10,492; p < .01$  – II grado:  $F(1, 145) = 7,164; p < .01$ ). Per quanto riguarda la scala dell'emotività, si registra, in entrambi i gruppi sperimentali, un incremento rispetto a quelli di controllo, ma la significatività statistica è raggiunta solo per le classi di I grado ( $F(1, 221) = 5,225; p < .05$ ) (Figg. 1-2).

L'incremento in queste scale indica complessivamente un aumento dell'autostima. Secondo il modello che sta dietro lo strumento utilizzato, infatti, l'autostima rappresenta il risultato delle valutazioni espresse nei vari ambiti, in base sia alla percezione dei propri successi e fallimenti che all'interazione con gli altri (Bracker, 1992). Secondo il modello, i vari ambiti, presentano un forte grado di sovrapposibilità e intercorrelazione, contribuendo tutti ad influire sul successo scolastico (Bracker, 1992). Nello specifico, la scala della competenza di controllo dell'ambiente valuta il livello di percezione di funzionamento nel proprio ambiente, attraverso, ad esempio, la percezione di riuscita o meno nella risoluzione di problemi, o del raggiungimento di obiettivi prefissati. La scala del successo scolastico, riguarda, invece, l'autovalutazione relativa ad attività connesse con la scuola (rendimento, studio, prove). Un miglioramento in tale scala indica un incremento nell'autovalutazione delle proprie capacità scolastiche. Infine, la scala dell'emotività valuta l'autopercezione delle proprie emozioni, sia positive che negative, del controllo su di esse, nonché di accettazione di sé. Un incremento di questa scala indica pertanto uno sviluppo positivo della propria emotività, dell'autocontrollo e/o dell'accettazione di sé. Per la scala delle relazioni interpersonali non si registrano differenze significative tra i gruppi di controllo e quelli

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



sperimentali; tuttavia bisogna sottolineare che, per le classi superiori del gruppo di controllo, le prestazioni nella scala scendono, mentre per il gruppo sperimentale si registra comunque un incremento (Fig. 2).

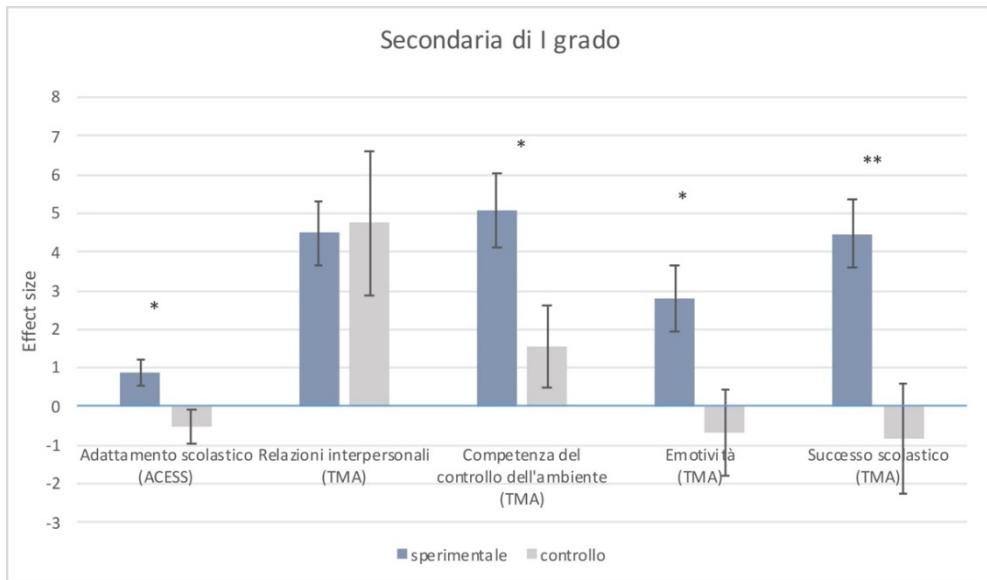


Figura 1. Risultati Test TMA e Scala dell'adattamento scolastico (ACCESS) per le classi di I grado. Confronto degli effect size. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Il test RPQ, per la valutazione degli effetti sulla resilienza, è stato somministrato solo alle classi degli istituti superiori. Rispetto alle tre scale del test, si registra un incremento significativo del gruppo sperimentale sulla scala della *reintegrazione resiliente* (RR) ( $F_{(1, 181)} = 5,565$ ;  $p < .05$ ) (Fig. 3).



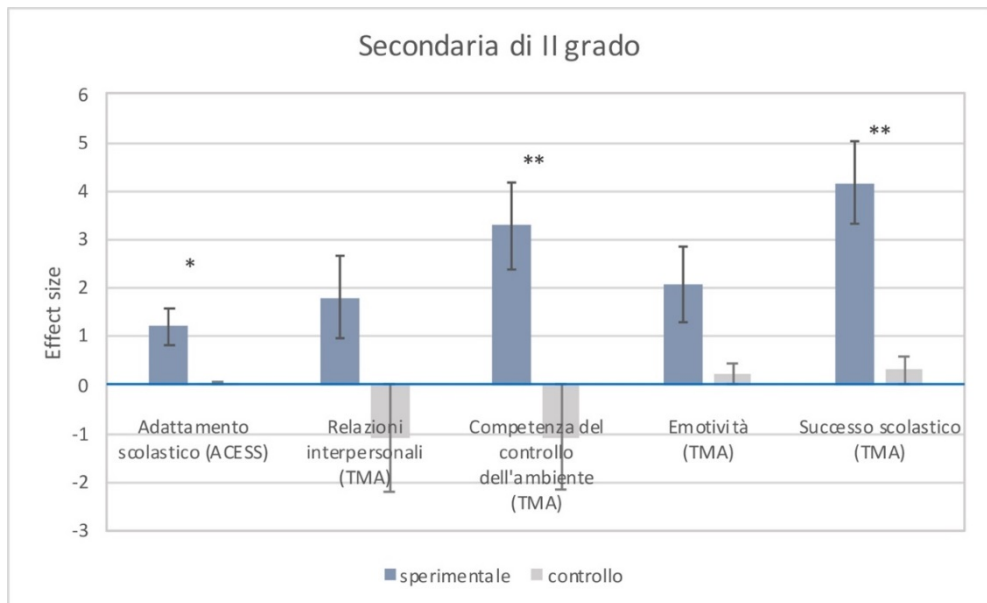


Figura 2. Risultati Test TMA e Scala dell'adattamento scolastico (ACCESS) per le classi di II grado. Confronto degli effect size. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

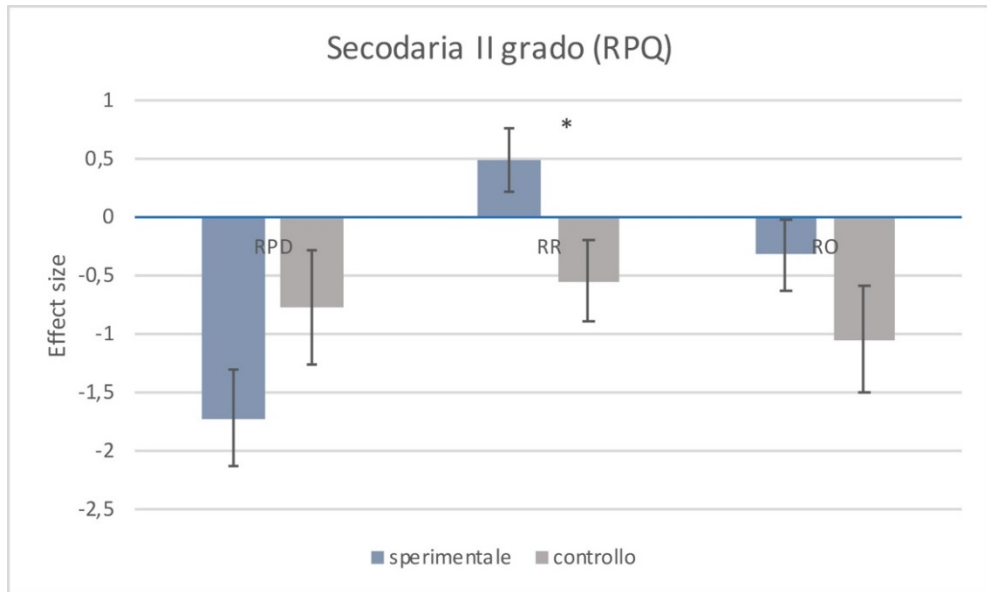


Figura 3. Risultati Test RPQ per le classi di II grado. Confronto degli effect size. \* $p < .05$

La reintegrazione resiliente si riferisce all'attuazione di un processo di coping, in seguito a un evento stressante, che determina la crescita, la conoscenza, la comprensione di se stessi e dunque lo sviluppo delle caratteristiche resilienti (Laudadio, Pérez, & Mazzocchetti, 2011). È dunque l'incremento di questa specifica scala del test ad indicare lo sviluppo della resilienza. Le altre due dimensioni riguardano: 1) modalità di coping che permettono un ritorno all'omeostasi iniziale (RO) – cioè alla situazione precedente l'evento stressante – senza che ci sia né una crescita dell'individuo né lo sviluppo di caratteristiche resilienti e 2) modalità di adattamento disfunzionali (RPD) in quanto la persona rinuncia ad avere speranza nel futuro e ricorre a sostanze stupefacenti, a comportamenti distruttivi o ad altri mezzi per affrontare le situazioni stressanti. In tal senso un decremento di queste due dimensioni della scala è da leggersi come positivo.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

## 5. Considerazioni conclusive

La ricerca qui presentata ha analizzato gli effetti di un intervento – centrato sulla didattica attiva e sull’orientamento narrativo – su alcuni indicatori del successo scolastico quali l’autostima, l’autoefficacia scolastica e la resilienza. I risultati ottenuti forniscono indicazioni positive circa le potenzialità legate all’approccio didattico illustrato. Bisogna tuttavia tenere conto dei limiti strutturali dell’impianto di ricerca, svoltasi su un campione non rappresentativo di studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, e di quelli temporali dell’intervento, condensato in 14 ore di didattica alternativa. Tenendo conto di tali limiti, i risultati indicano come il percorso qui descritto abbia comunque inciso sullo sviluppo delle dimensioni dell’autostima, dell’autoefficacia scolastica e della resilienza.

Tra i fattori considerati predittori di successo scolastico, i livelli di autostima e le convinzioni di autoefficacia rivestono un ruolo determinante (Bandura et al., 1996; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Hair & Graziano, 2003; Marsh et al., 2006). L’obiettivo dell’intervento è stato quello di promuovere una percezione positiva delle capacità degli studenti nel contesto scolastico, attraverso una modalità didattica centrata su attività complesse e autentiche capaci di stimolare la motivazione e il coinvolgimento, fornendo anche feedback costanti per favorire l’autovalutazione. I risultati qui ottenuti confermano gli effetti positivi, su senso di autoefficacia e autostima scolastiche, di una didattica centrata su esperienze di apprendimento in cui gli studenti sono attivi risolutori di situazioni sfidanti e motivanti.

Oltre a determinate modalità di insegnamento-apprendimento, Bandura (1993) ritiene che anche la capacità di gestione dello stress possa influire sul grado di accrescimento delle convinzioni di autoefficacia. In aggiunta, come già evidenziato nella disamina della lettura, le migliori strategie di prevenzione dell’abbandono mirano a un coinvolgimento diretto degli studenti, insegnando loro le abilità di cui hanno bisogno per affrontare momenti difficili a scuola e nelle proprie vite (Hupfeld, 2010).

In relazione alla resilienza, il lavoro sull’orientamento narrativo, sviluppato intorno a letture stimolo specificatamente scelte per indirizzare un lavoro di autoriflessione sulle proprie potenzialità e capacità di far fronte ad ostacoli, è verosimilmente da collegarsi allo sviluppo di caratteristiche resilienti negli studenti coinvolti nelle suddette attività. Ricordiamo comunque il carattere integrato della proposta didattico-orientativa, per cui

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



non è possibile valutarne gli effetti in maniera analitica. Precedenti ricerche su orientamento narrativo e resilienza hanno però già fatto emergere gli effetti di questo approccio – attraverso contenuti appositamente scelti a tale scopo – sulla capacità di sviluppare caratteristiche resilienti.

La tipologia di intervento didattico al centro del progetto ha dimostrato, nelle precedenti annualità, di avere effetti anche sulla dimensione motivazionale e strategica connessa allo studio (Scierrì, Bartolucci, & Batini, 2018), sul benessere scolastico (Batini, Bartolucci, & De Carlo, 2017b) e sul funzionamento delle risorse cognitive di base (Batini, Bartolucci, & De Carlo, 2017a).

In conclusione, riteniamo che tale tipologia integrata di intervento didattico/orientativo costituisca uno strumento dalle grandi potenzialità che, attraverso l'attivazione degli studenti da un lato e la stimolazione della dimensione autoriflessiva dall'altro, può riuscire a sviluppare diversi indicatori di successo scolastico, contrastando così il problema dell'abbandono e della dispersione. In relazione a questo campo di indagine, un possibile sviluppo della ricerca potrebbe mirare a implementare tale approccio in maniera più strutturata all'interno delle ore curricolari, al fine di verificarne la correlazione con il rendimento disciplinare e, sul lungo periodo, con la diminuzione della percentuale di dispersione scolastica.

Irene Doria Maria Scierrì, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



---

<sup>1</sup> [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_14&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en)

<sup>2</sup> La povertà educativa può essere definita come «la privazione per i bambini e gli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save The Children, 2014, p. 4).

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulle caratteristiche e potenzialità dei compiti autentici si veda Scierri, Bartolucci, & Batini, 2018.

<sup>4</sup> Per un approfondimento sulle annualità precedenti del progetto si veda: Bartolucci & Batini, 2016; Batini, Bartolucci, & De Carlo, 2017a, 2017b; De Carlo & Evangelista, 2016; Scierri, Bartolucci, & Batini, 2018. Come prodotti indirizzati ai docenti per una didattica attiva: Batini, Cini, Evangelista, & Pastorelli, 2016; Batini & Evangelista, 2017; Batini, Cini, & Paolini, 2016.

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

## Bibliografia

- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychol Rep*, 111(3), 952-62.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104, 241-252.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac-Iver, D.J. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

- 
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Barbero Vignola, G., & Duca, V. (2016). Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo. *Studi Zancan*, 3, 29-38.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2016). *Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione?*. In F. Batini, & M. Bartolucci (Eds). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 21-60). Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2014). *Dropout*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.
- Batini F., & Bartolucci, M. (2017). *Orientamento narrativo e resilienza*. In F. Batini & S. Giusti (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 28-39). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2018). Bocciature ed abbandoni: uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XI(21), 31-50.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017a). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain and Education*, 11(4), 201-212.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2017b). I feel good at school! Reducing school discomfort levels through integrated interventions. *Athens Journal of Education*, X(Y), 1-13.
- Batini, F., Cini, S., Evangelista, M., & Pastorelli, L. (2016). *Io non ho paura. Asse linguistico*. Torino: Loescher.
- Batini, F., Cini, S., & Paolini, A. (2016). *Io non ho paura. Asse matematico*. Torino: Loescher.
- Batini, F., Corallino, V., Toti, G., & Bartolucci, M. (2017). NEET: A phenomenon yet to be explored. *Interchange*, 48, 19-37.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

- 
- Batini, F., & Evangelista, M. (2017). *Da studenti a ricercatori. Percorso completo di didattica della ricerca*. Firenze: Giunti.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Salvarani, B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6. Rimini: Maggioli.
- Batini, F., & Salvarani, B. (1999b). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6. Rimini: Maggioli.
- Batini F., & Scierri I. D. M. (2019). *Quale dispersione? Misurare per apparire o misurare per prevenire?*. In P. Lucisano e A. M. Notti (Eds.). *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 89-99). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bergamini, L., & Pedrabissi, L. (2003). *Validazione e taratura italiana del TMA - Test di valutazione multidimensionale dell'autostima* (Bracken, B. A.). Trento: Erickson.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B. A. (2003). *TMA-Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 100(3), 525-534.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of research in personality*, 37(4), 319-338.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special education*, 28(6), 325-339.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

- 
- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 701-712.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623.
- De Carlo, E. M., & Evangelista, M. (2016). *Il progetto Orientadropout – leggere, orientare, raccontare la scuola per uscire dalla dispersione*. In F. Batini, & M. Bartolucci (Eds). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 67-98). Milano: Franco Angeli.
- Di Martino, P., & Zan, R. (2009). “Me and maths”: Towards a definition of attitude grounded on students narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(1), 27-48.
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference?. *Journal of Social Issues*, 64(1), 77-94.
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). *The role of teacher relationships in the lives of students*. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Glogowski, K. (2015), *What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge*. Toronto, ON: Pathways to Education Canada.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, 14(1), 92-115.
- Hair, E. C., & Graziano, W. G. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: A prospective longitudinal study in Texas. *Journal of personality*, 71(6), 971-994.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>



- 
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Clinton, J. C. (2011). *School leaders ad evaluators*. In J. A. C. Hattie e D. Reeves, *Activate: A leader's guide to people, practices and processes* (pp. 93-118). Englewood, CO: Lead and Learn Press.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). *Motivation and achievement*. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hupfeld, K. (2010). *A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention*. Denver, CO: Scholar Centric.
- ISTAT (2018). *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*. disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2018/07/Indicatori-dellistruzione.pdf>
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 33-58.
- Kennelly, L., & Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions*. American Institutes for Research.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-365.
- Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationship between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24(2), 123-148.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

- 
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of personality*, 74(2), 403-456.
- Martínez, L. M., Enguita, M. F., & Gomez, J. R. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1, 119-145.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*. Milano: Cortina Raffaello.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, giugno 2000, Roma.
- Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2017). Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: A Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 121-136.
- Nieuwenhuis, S., Forstmann, B. U., & Wagenmakers, E. J. (2011). Erroneous analyses of interactions in neuroscience: a problem of significance. *Nature neuroscience*, 14(9), 1105-1107.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). New York, NY: Springer.
- Pierce, C. (1994), Importance of Classroom Climate for at-risk Learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Potvin, P. & Paradis, L. (2000), Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, *Études et recherches*, 5(3). Québec, Qc: Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire.
- Pullmann, H. & Allik, J. (2008). Relation of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Renaud-Dubè, A., Guay, F., Talbot, D. M., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

---

school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology Education*, 18, 255-272.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288.

Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.

Scierri, I. D. M., Bartolucci, M. & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.

Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Salvato, R. (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: Franco Angeli.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349.

Trincherò, R. & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.

Tuttoscuola (2018, settembre). *La scuola colabrodo*. Tratto da <https://www.tuttoscuola.com>

Urdu, T., & Pajares, F. (Eds.) (2002). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich CT: IAP.

Vellos, R. E., & Vadeboncoeur, J. A. (2015). Rebuilding attendance practices with youth: the role of social mediation. *Educational Studies*, 41(1-2), 91-108.

Vermiglio, P., Travaglia, G., Alcini, S., & Galluccio, M. (2002). *ACCESS, analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico*. Gardanolo (TN): Erickson.

Walsh, F. (2003). Family resilience: a framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1-18.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on student's academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

**Irene Dora Maria Scierri**

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

**Contatto:** [irenescierri@gmail.com](mailto:irenescierri@gmail.com)

**Giulia Toti**

Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

**Contatto:** [giuliatotiunipg@gmail.com](mailto:giuliatotiunipg@gmail.com)

**Gabriella Trapani**

Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

**Contatto:** [gabriella\\_trapani@hotmail.it](mailto:gabriella_trapani@hotmail.it)

Irene Doria Maria Scierri, Giulia Toti, Gabriella Trapani – *Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>

