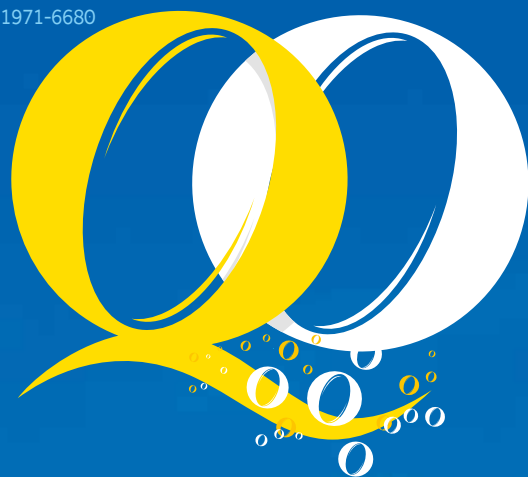




REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA

DIREZIONE CENTRALE ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, RICERCA,
ASSOCIAZIONISMO E COOPERAZIONE
SERVIZIO ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

ORIENTAMENTO E SCUOLA

- PROBLEMATICHE DI GOVERNANCE
NEI SERVIZI PER L'ORIENTAMENTO
- IL FORMARSI DELLA COMPETENZA
- LA VALUTAZIONE PSICOLOGICA
ED EDUCATIVA DEGLI
APPRENDIMENTI SCOLASTICI
- IMAGE THEORY
- LO SVILUPPO DEGLI INTERESSI
E DELLE CREDENZE DI EFFICACIA
- CREATIVITÀ, CONFORMISMO E
FALSI MITI IN ADOLESCENZA

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

- IMPARARE FACENDO
NEL CONTESTO DI LAVORO

Trentotto

38



QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

38





QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale

Redazione:

34170 Gorizia

Via Roma, 9

Telefono 0481 386278

Fax 0481 386413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Direttore responsabile:

Guido Baggi

Coordinamento redazione:

Diego Lavaroni

Comitato di redazione:

Gabriella Alessandri, Manuela Astori,

Rita Giannetti, Diego Lavaroni,

Tiziana Zanella

Progetto grafico:

Emmanuele Bugatto - Trieste

Impaginazione:

Comitato di Redazione

Immagini:

Riccardo Toffoletti, Mari Domini,

Alberto Di Giusto (a cura di)

Stampa:

mosetti - Trieste

N. 38

Il periodico viene realizzato a cura
della Direzione centrale istruzione,
università, ricerca, associazionismo e
cooperazione nell'ambito
del lavoro d'Istituto
Iscr. Tribunale n. 774
Registro Periodici del 6.2.1990
CODICE ISSN 1971-6680

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE

Redazione 5

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Problematiche di governance nei Servizi

per l'orientamento

Sfide e complessità per l'orientamento del XXI secolo

Ariella Gliozzo, Piero Vattovani 6

Il formarsi della competenza

Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza

Fiorino Tessaro 24

La valutazione psicologica ed educativa

degli apprendimenti scolastici

Il progetto di intervento sui processi di apprendimento

Maria Chiara Passolunghi 42

Image Theory

Un approccio al Decision Making

Fortunato Mior 54

Lo sviluppo degli interessi e delle credenze di efficacia

La ricerca con gli allievi della scuola primaria e secondaria di I grado

Francesca Curet 62

Creatività, conformismo e falsi miti

in adolescenza

Difficoltà decisionali da sovraccarico di informazioni

Piero Defend, Clara Furlan 74

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

Imparare facendo nel contesto di lavoro

Tirocinio come esperienza formativa e sviluppo delle competenze

Adelaide Sonatore 82

INFORMA

Nuovi strumenti Web per l'orientamento

Un supporto per affrontare la complessità dell'offerta formativa

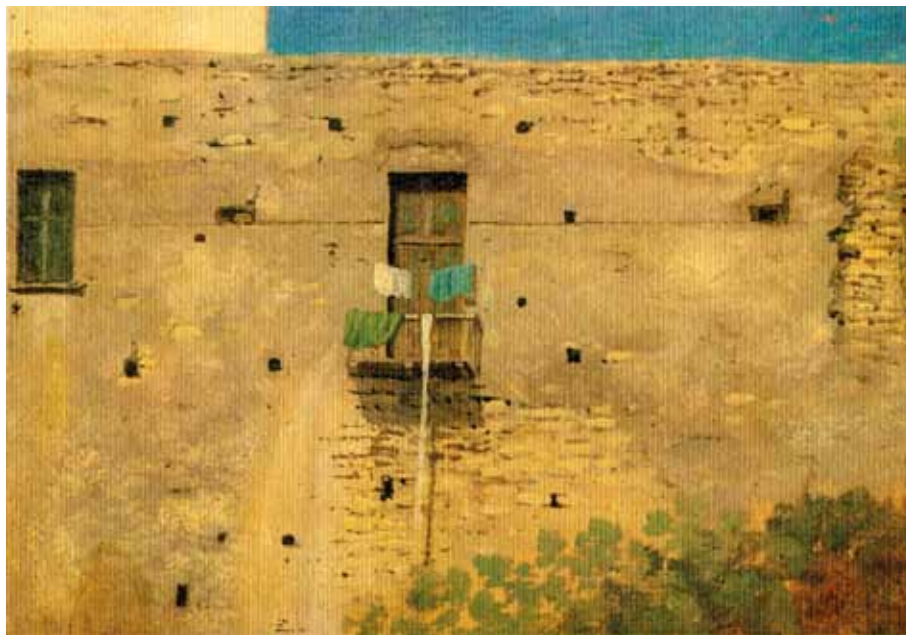
Roberta Astori, Sara Vizin 94

Europass Curriculum vitae

Un biglietto da visita per inserirsi nel mondo del lavoro

Luciana Pennelli 98

LA BELLA IMMAGINE



Questa immagine non è una fotografia, anche se sembra tale, bensì la riproduzione di una pittura ad olio "Muro a Napoli" che abbiamo scelto come introduzione a due numeri dei "Quaderni di Orientamento" (38 e 39). Si tratta di una immagine realizzata dal pittore inglese Thomas Jones nel 1782 e che lo studioso americano Peter Galassi ha scelto per la copertina del proprio libro *"Prima della fotografia"* pubblicato in lingua italiana nel 1989.

Titolo e copertina ci hanno subito suggerito una riflessione: perchè scegliere tale immagine così lontana nel tempo, quando sappiamo che la fotografia verrà inventata il secolo successivo? Peter Galassi così risponde nella sua pubblicazione: perchè essa non venne inventata come scoperta puramente tecnica, né fu *"Quella piccola bastarda che la scienza abbandonò sulla soglia dell'arte,*

ma una figlia legittima della tradizione pittorica occidentale".

Anche noi dovevamo raccogliere tante immagini realizzate nel corso del Novecento in Friuli (ma non solo), allo scopo di leggere fatti storici, espressivi, visivi, estetici; nonché osservare il cambiamento degli stili nel corso di tanti decenni, pertanto è stato utile fare riferimento al libro di Galassi. Perchè la nostra ricerca aveva bisogno non solo della cultura fotografica, quanto di vecchie e nuove espressività che in buona parte abbiamo individuato nel percorso di iniziative del Circolo Fotografico Friulano (costituito nel 1974) e del Comitato Tina Modotti (1989), che hanno fortemente contribuito ad espandere la cultura dell'immagine nella nostra terra.

Questa rassegna non è un libro d'arte: solo genericamente e volutamente contiene un percorso cronologico e alcuni aspetti tematici.

La ricerca di testi e immagini è stata condotta da **Riccardo Toffoletti, Mari Domini, Alberto Di Giusto**, che ringraziano autori e proprietari per aver messo a disposizione le loro opere qui pubblicate



EDITORIALE

Il tema affrontato nell'articolo di Ariella Gliozzo e Piero Vattovani ci fa riflettere sull'incertezza e sull'imprevedibilità degli scenari economico-sociali che condizionano le scelte di vita dei singoli e la loro identità. In questo quadro di instabilità aumenta il rischio di marginalità sociale e di conseguenza il pericolo che l'azione orientativa, da dispositivo di sviluppo personale, possa diventare strumento di pura assistenza o addirittura di contenimento sociale. Per superare questo rischio è importante sviluppare competenze orientative e trasformare in opportunità di crescita anche le criticità. Nel contempo, è importante che i servizi si integrino e si raccordino per offrire ai cittadini supporto in tutti le fasi della vita.

L'impatto del concetto di competenza, intesa come entità complessa e dinamica nella professionalità del docente, è l'argomento trattato da Fiorino Tessaro dell'Università Cà Foscari di Venezia. Insegnare per competenze significa fare in modo che lo studente si appropri del senso del suo formarsi. Questo implica che l'insegnante oggi deve essere in grado di interpretare le trasformazioni dei processi cognitivi, relazionali e motivazionali delle nuove generazioni per trovare mediazioni didattiche valide tra i soggetti e i saperi.

Maria Chiara Passolunghi dell'Università di Trieste affronta il tema della

valutazione psicologica ed educativa degli apprendimenti scolastici partendo dall'analisi delle abilità cognitive e dei processi metacognitivi e motivazionali. Diventa quindi molto importante una corretta e precoce valutazione delle situazioni di partenza nei casi di disabilità di apprendimento per poi utilizzare dei training specifici di intervento.

Pietro Defend e Clara Furlan affrontano il tema dell'adolescenza intesa sia nei suoi aspetti critici di passaggio sia come periodo di vita aperto a tutte le possibilità. Il sistema educativo, quindi, deve puntare a dare "senso" alle identità particolari, alle differenze individuali e alla creatività che ne deriva anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Fortunato Mior approfondisce le problematiche decisionali affrontandole nella prospettiva dei modelli naturalistici che mettono in evidenza l'aspetto dinamico della scelta.

Una descrizione bibliografica dello sviluppo degli interessi e delle credenze di efficacia negli allievi viene proposto dall'articolo di Francesca Curet, mentre Adelaide Sonatore espone in modo puntuale l'esperienza del tirocinio formativo collegato allo sviluppo delle competenze.

Nello Spazio Informa vengono presentati i nuovi strumenti WEB per l'orientamento e il modello Europass del Curriculum Vitae Europeo.

PROBLEMATICHE DI GOVERNANCE NEI SERVIZI PER L'ORIENTAMENTO

SFIDE E COMPLESSITÀ PER L'ORIENTAMENTO DEL XXI SECOLO

Ariella Gliozzo e Piero Vattovani

L e sfide che l'attuale società, complessa e mutevole pone all'orientamento, possono essere fronteggiate favorendo i processi di integrazione maturativa interni alle persone e governando in maniera speculare un'idonea offerta di servizi per un orientamento continuo

DAL MACRO AL MICRO, LA SFIDA DELL'INCERTEZZA

L'articolato e complesso insieme di azioni ed interventi che riguardano l'istruzione, la formazione, il lavoro e l'orientamento, campi che devono favorire l'armonioso sviluppo e la piena realizzazione di un individuo nella società, sono oggi pesantemente messi alla prova dai massicci cambiamenti indotti nella società e nelle vite individuali, dall'incremento vorticoso delle conoscenze scientifiche e dalle conseguenti applicazioni tecnologiche e dai fenomeni derivanti dall'economia e dall'informazione globalizzata.

Gli scenari, che rapidamente si costruiscono, ma che altrettanto rapidamente mutano, costringono gli individui a confrontarsi e a fronteggiare incertezza e imprevedibilità nella costruzione delle proprie identità. Nello stesso tempo la complessità delle variabili in gioco e la crescita delle alternative di scelta, unite all'indebolimento delle appartenenze socio-familiari allargate, spostano quasi totalmente sull'individuo la responsabilità di sviluppare tali identità, talvolta multiple e superficiali, spesso interiormente deboli in quanto generate dai miti

collettivi veicolati prepotentemente dai media (Galimberti 2009). Quando poi l'incertezza e l'imprevedibilità coinvolgono quote importanti della popolazione, mettendo pesantemente a rischio la capacità di produzione del reddito minimo di sopravvivenza, dai problemi di realizzazione del sé si passa facilmente al rischio di disgregazione del sé, dei rapporti familiari e sociali, fino alla marginalità sociale vera e propria. In questo caso, l'azione orientativa da strumento di sviluppo personale rischia di diventare strumento di pura assistenza o addirittura di contenimento sociale.

Oggi, tutti, giovani e adulti, hanno necessità di dotarsi di competenze di auto orientamento da spendere contemporaneamente su più fronti ed in molti momenti della propria vita. Fin dai primi anni novanta l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS-1993) pubblicava l'elenco delle dieci "Life Skills" necessarie a gestire positivamente i compiti evolutivi richiesti nella società complessa, che sono: 1) *autocoscienza*; 2) *gestione delle emozioni*; 3) *gestione dello stress*; 4) *senso critico*; 5) *decision making*; 6) *problem solving*; 7) *creatività*; 8) *comunicazione efficace*; 9) *empatia*; 10) *capacità di interazione interpersonale*. Tutte abilità personali composite e non facili da



*Con queste insolite immagini
ci spostiamo di decenni.
La fotografia di un ricamo di donna
friulana nel primo Novecento e gli
occhi vivacissimi di una civetta che,
richiamano la fotografia.*



acquisire, che richiedono, sia in fase di apprendimento che di esercizio, molta energia e responsabilizzazione individuale. Per tale motivo non sono acquisibili senza un'educazione mirata e, considerato che generalmente la scuola e le altre agenzie formative perseguono tuttora obiettivi legati più ai contenuti disciplinari o tecnico professionali, si può facilmente constatare che nella generalità della popolazione tali abilità personali e sociali non sono ancora sviluppate e collaudate al livello necessario per fronteggiare le criticità attuali.

SNODI E CRITICITÀ

Così come gli individui nella costruzione dei propri percorsi di istruzione e di lavoro non possono pre-

scindere dai profondi cambiamenti che si stanno verificando nella società, anche i servizi, che accompagnano le persone nelle scelte, devono adattarsi alle nuove funzioni imposte dalle criticità e dagli snodi generati nello specifico dai medesimi cambiamenti. Già con Maria Luisa Pombeni (ML Pombeni, P. Vattovani, 2005) si sono esplorate alcune delle problematiche tecniche e organizzative che investono la governance dei servizi di nuovi compiti e responsabilità non facilmente assolvibili, aggravati da alcuni fattori generali quali l'ampliamento esponenziale della potenziale utenza, la necessità di innovare costantemente attività e strumenti e l'esigenza di ricomporre nell'offerta dei servizi polarità e contraddizioni compresenti nei nuovi bisogni sociali di orientamento.

In particolare, un primo punto riguarda il come poter integrare gli aspetti generali dei processi orientativi, comuni a tutte le persone in una determinata fase di vita, con quelli specifici derivanti da situazioni contingenti proprie delle storie individuali; infatti, mentre gli aspetti comuni e collettivi dell'azione orientativa si spostano sempre di più verso una dimensione preventiva ed educativa, nelle altre funzioni cresce l'esigenza di personalizzare e qualificare al massimo interventi e prestazioni per quote sempre più consistenti di utenti. Collegato a questo punto, forse sua logica soluzione, è la necessità di organizzare un sistema per l'orientamento LLG (Life Long Guidance), diffuso e aperto a tutti, che sappia garantire contestualmente qualità, differenziazione e personalizzazione.

Uno degli aspetti più contraddittori da ricomporre riguarda poi la necessità per famiglie, giovani e adulti di pianificare con tempi medio-lunghi i contenuti e le diramazioni specialistiche degli studi e degli sviluppi di carriera, mentre al contrario le particolari condizioni di turbolenza dei contesti socio-economici rendono quasi del tutto non prevedibili gli eventi e le condizioni, che determineranno le reali opportunità e direzione di vita e di lavoro per ciascuno.

Un'ulteriore sfida all'azione orientativa deriva dal dover individuare forme e modi per affrontare la diversità che, qualora riguardi le differenze etniche culturali e valoriali, va tutelata mentre nei casi in cui produca differenze di opportunità va contrastata. Nel primo caso sono situazioni che derivano prioritariamente dai flussi migratori, che portano le condizioni di una società multi etnica in aree geografiche sempre più numerose, nel secondo invece sono differenze che colpiscono persone, che si trovano in situazioni di marginalità e debolezza nell'inserimento nei

sistemi formativi e occupazionali. È l'orientamento nel suo complesso capace di produrre maggiore equità sociale aumentando, in virtù del proprio intervento, le *chances* a favore di chi ne ha meno in partenza? Oppure, l'azione orientativa si limita semplicemente a replicare o a rafforzare le possibilità già accessibili alle persone, anche senza di essa?

In effetti, le opportunità non sono equamente distribuite, né a livello geografico, né sociale, né individuale ma appaiono essere sempre di più appannaggio di categorie definite di cittadini (i cosiddetti "centrali", Guichard, 2010) talvolta a discapito dei molti a cui resta solo l'instabilità o il rischio di marginalità, quali elementi costanti. Gli interventi orientativi di natura pubblica devono perciò affrontare con chiarezza queste situazioni, per non diventare a loro volta parte attiva di un meccanismo perverso funzionale a sostenere solo l'adattamento alle condizioni di esclusione. Un fattore chiave, per contrastare il fenomeno portando innovazione e valore aggiunto, potrebbe trovarsi nell'incrementare l'esperienzialità, pur integrata con le attività più tradizionali, in tutti i percorsi orientativi di giovani e adulti.

Da ultimo, non va sottovalutato il fattore organizzativo dei servizi che diventa un elemento essenziale per raccordare le esigenze della qualità con quelle della quantità, proprie di un intervento pubblico, e per implementare un solido "sistema di servizi per l'orientamento continuo" diffuso e differenziato come serve oggi per rispondere efficacemente alla domanda sociale di orientamento. Su questo aspetto almeno quattro sono le linee di lavoro su cui i servizi sono chiamati ad impegnarsi attivamente: l'integrazione dei servizi in reti territoriali, l'adozione di standard unitari per le varie prestazioni, la definizione e la tutela della competenza e della professionalità degli



operatori e infine la messa a punto e l'adozione di modelli e strumenti per il monitoraggio e la valutazione sistematica degli interventi.

Nonostante le analisi e i tentativi di soluzione delle problematiche sopra delineate, rimane da affrontare la discrasia tra gli obiettivi "alti" dichiarati per un'azione orientativa ben fatta, quali l'auto-orientamento, la consapevolezza, l'autorealizzazione, le pari opportunità negli studi e nelle carriere ecc. e la forza dei condizionamenti psicologici e sociali, che determinano di fatto i comportamenti, i valori e gli atteggiamenti delle "persone reali", ben al di là dell'effettiva possibilità di autodeterminazione. Per ridurre il gap è necessario in primo luogo andare a vedere "se", "dove", "come" è possibile produrre dei cambiamenti effettivi internamente ai processi orientativi delle persone.

SI POSSONO PROGRAMMARE, OGGI, I PERCORSI DI ORIENTAMENTO?

Rispetto al nostro tema, una volta accettate, come un dato di fatto, la complessità e l'imprevedibilità a livello macro dei fattori economici e sociali, dobbiamo subito porci una questione cruciale: quanto margine di autonomia e di scelta rimane all'individuo per programmare i percorsi della propria vita o almeno prefigurarne realisticamente la direzione. Coesistono infatti la forte pressione del condizionamento socio-culturale, che spinge alla ricerca di percorsi già noti e pertanto rassicuranti, e la dinamicità dei contesti esterni, che obbliga invece al mutamento e all'adattamento continuo. I singoli percorsi di vita rap-

*Silvio Maria Buiatti,
la moglie,
stampa al bromolio
1921*

Agli inizi del secolo scorso, uno dei più importanti artisti della fotografia friulana, che venne riconosciuto tardivamente nella sua terra, fu Silvio Maria Buiatti (1890-1982). Poco riconosciuto e premiato durante la sua lunga vita, di lui riproponiamo alcune opere importanti e singolari, specialmente le stampe di carattere pittorialista, alcuni paesaggi e importanti ritratti.



presentano comunque il nostro punto di osservazione e interesse fondamentale senza dimenticare che questi, ovviamente, si sviluppano e si sostanziano in contesti familiari, sociali ed economici che ne definiscono e condizionano in modo importante natura e forma. Normalmente, si sarebbe portati a pensare che la consapevolezza e la capacità decisionale delle persone siano fattori sufficienti a produrre la sintesi tra le condizioni date e quelle possibili; ma siamo sicuri che tale capacità di autodeterminazione, in contesti così complessi, sia una effettiva possibilità a disposizione delle persone nella loro condizione ordinaria o non sia piuttosto uno stadio di sviluppo del sé e della comprensione del mondo non scontato e tutto da costruire? In quest'ultimo caso le persone per maturare tali capacità avrebbero però bisogno di ben altri sistemi educativi e strumenti di supporto alle transizioni rispetto a quelli concretamente disponibili.

Il sistema-persona, il sistema-servizi, il sistema-società, cioè i

diversi micro e macro contesti, che influenzano i processi orientativi, si modificano con tempi e modi disallineati con il rischio pertanto che l'individuo adotti rotte divergenti se non addirittura in collisione rispetto alle dinamiche parzialmente autonome degli eventi, per lui potenzialmente rilevanti, che si generano nei singoli sistemi. La pianificazione della propria vita in ambito formativo e lavorativo richiede in pratica tempi medio-lunghi, mentre le condizioni e gli scenari esterni spesso cambiano molto più velocemente. In aggiunta, le persone possono modificare la visione del mondo, le opinioni, gli atteggiamenti, i rapporti e le scelte in modo non necessariamente congruente con i fatti reali, dal momento che la conoscenza e l'informazione sui cambiamenti avvenuti si muove più lentamente e, pertanto, rischia di essere inaffidabile, se non addirittura fuorviante, nel momento dell'uso. I sistemi educativi stessi per adeguarsi ai tempi sono costantemente impegnati in faticosi processi di riforma e di riorganizzazione che, a loro volta, contribuiscono significativamente ad

*L'atelier di Silvio
Maria Buiatti in via
Marinoni a Udine
(1930-1935)*





aumentare l'incertezza e il disorientamento delle persone. Risulta quindi palese che l'intersecarsi di queste complesse dinamiche influenza pesantemente i processi di orientamento, in quanto le rappresentazioni sociali e gli atteggiamenti su cui le persone basano le proprie scelte rischiano di essere sempre conflittuali o discrasiche rispetto ai movimenti della realtà.

Ma la scarsa prevedibilità della direzione dei cambiamenti e l'altrettanto carente capacità di individuare le correlazioni fra i mutamenti nei singoli sistemi inducono a supporre che la possibilità di governare i processi sia veramente minima o che, spingendosi all'estremo, il grado così elevato di imprevedibilità impedisca del tutto modalità strutturate di pianificazione e di controllo degli eventi, sia a livello macro che micro.

Nel quadro d'insieme così profilato, quale forma e quale ruolo possono allora assumerne i servizi di orientamento? Essi stessi sono inseriti in un insieme in continua trasformazione e quindi vanno immaginati come organizzazioni flessibili collocate trasversalmente ai sistemi e ai livelli e con una forte funzione di mediazione. La risposta, che oggi i servizi sono chiamati a comporre, delinea anche il loro ruolo tecnico poiché non riguarda più solo la scelta tra alternative/percorsi conosciuti o conoscibili in un mondo più o meno stabile, ma anche la costruzione o la trasformazione del sé in contesti instabili ed in continuo cambiamento. Piuttosto che con piani e progetti bisogna allora imparare a muoversi tramite strategie e scenari (Guichard, 2010).

Probabilmente, per le attività di orientamento future si profila anche un ulteriore compito, piuttosto sfidante rispetto agli approcci e agli standard dei servizi orientativi attuali, che consiste nell'aiutare le

persone a mutare i valori, le aspirazioni e gli obiettivi, quando risultino palesemente incongruenti con le opportunità del contesto. Quest'ultimo punto, legato al tema dell'etica nell'orientamento, di cui si farà cenno nelle conclusioni di questo contributo, può risultare molto delicato e dirompente, se analizzato alla luce della possibile insostenibilità del processo economici e sociali basati sulla crescita e lo sviluppo continuo, motore trainante, ma già inceppato, delle economie occidentali e della società dei consumi. Il problema fondamentale dei prossimi decenni deriverà probabilmente proprio dalle crisi e dalle turbolenze derivanti dalla insostenibilità del modello di vita occidentale esteso su scala planetaria, per mancanza/dissipazione esponenziale delle risorse energetiche, alimentari, naturali ecc. Da un lato la società globalizzata spingerà per l'adozione generalizzata di modelli di vita basati sui consumi e sulla crescita senza limite, dall'altro mancheranno le risorse per garantire a tutti una realizzazione adeguata in questa direzione e ciò porterà a inevitabili ripercussioni e difficoltà sui processi orientativi di strati sempre più ampi della popolazione. Le crisi economiche, con tutte le loro ripercussioni sulla vita sociale e individuale, potrebbero non essere più un evento congiunturale da superare, ma una costante strutturale con cui convivere a lungo.

BISOGNI E ORIENTAMENTO CONTINUO (LLG)

Con gli scenari sopra prefigurati i bisogni di orientamento sono certamente destinati a crescere e ad estendersi a situazioni e periodi di vita che generalmente non venivano considerati nell'approccio tradizionale; parimenti, i servizi per rispondere adeguatamente a tali bisogni dovrebbero organizzarsi



*Silvio Maria Buiatti,
Mirko Basaldella 1929*

in modo speculare ai bisogni stessi. Già da anni, a livello europeo, si parla della necessità di approntare servizi per l'orientamento continuo (LLG – Life Long Guidance) per far fronte alle crescenti necessità di informazione e di orientamento per tutti i cittadini europei in qualsiasi condizione e fase di vita. Le azioni da intraprendere sono molteplici: estendere i servizi preesistenti a nuove categorie di utenti ma anche rivedere e reimpostare l'impianto complessivo su cui si basa l'azione orientativa stessa. Certamente rimangono validi tutti gli approcci metodologici sviluppati dalle discipline che si sono interessate al settore in questi anni, in primis la psicologia, la pedagogia e la sociologia; ma bisogna considerare che gli strumenti d'intervento finora elaborati rispondono prevalentemente alle problematiche connesse alla pianificazione e alla scelte degli studi e delle carriere in un mercato

del lavoro apparentemente stabile. Non è che oggi questa parte dell'azione orientativa non sia più utile, anzi è diventata fondamentale, ma solo per alcuni. Per altri, sempre più numerosi, i bisogni di orientamento reali hanno assunto una natura diversa, come l'esigenza di soddisfare necessità più basilari legate alla sussistenza o di adattarsi e di trovare un'identità e un senso anche in situazioni in cui il margine di scelta personale è molto ridotto. In ogni caso in un sistema di LLG bisogna far coesistere una serie di interventi standard preordinati, atti a sostenere i processi di orientamento di tipo ordinario e ricorrente, quali ad esempio quelli legati ai flussi generazionali che attraversano annualmente le filiere formative, con altre azioni fortemente personalizzabili, atte a sostenere invece la singolarità del cambiamento nelle biografie individuali.

Poiché nella realtà non sono state sufficientemente definite le nuove tipologie di bisogni e di conseguenza non sono state ancora messe a punto risposte oggettivamente conseguenti, si può cadere nella semplificazione di erogare le prestazioni in essere presso i servizi (formazione, informazione, consulenza, tirocini, bilancio, ecc.) quali soluzioni necessariamente valide anche se non direttamente correlate al bisogno espresso. Se una persona si presenta ad un Centro per l'impiego alla ricerca di un posto di lavoro, per portare un esempio concreto, non è equivalente proporre orientamento o formazione, in sostituzione di una reale possibilità lavorativa, soprattutto in presenza di professionalità poco qualificate e con bassa scolarizzazione. In questo caso le prestazioni che si hanno a disposizione invece che strumenti finalizzati assumono impropriamente la veste di risposte di per sé adeguate. È opportuno quindi interrogarsi se l'offerta contingente dei servizi possa



guidare la risposta a prescindere dal bisogno, sia quest'ultimo effettivamente espresso o ancora indistinto ovvero articolato su più dimensioni. Evidentemente no, o per lo meno non in modo automatico e indifferenziato, dal momento che i servizi esistono proprio in funzione dei bisogni, entrambi strettamente correlati in un processo di interdipendenza e di adattamento reciproco.

Le strutture organizzative che erogano servizi, soprattutto se appartengono al settore pubblico, sono soggette ad una serie di vincoli finanziari, di ruoli e di competenze professionali, di spazi e di tempi tali da generare configurazioni monolitiche, che, a loro volta, difficilmente possono essere libere di adottare soluzioni fluide, di modificarsi in tempo reale, di spostare obiettivi e risorse: da ciò quindi l'enfasi che, in questi ultimi anni, è stata data alla trasversalità e all'integrazione fra i servizi. Appartengono quindi alla buona governance le opzioni di anticipare le prevedibili evoluzioni e di consentire a priori alle strutture di intraprendere rapidi cambiamenti di rotta. Una governance evoluta deve altresì provvedere a conciliare il bisogno individuale, che spesso va ricondotto ad una pluralità di risposte, con la frammentarietà dei luoghi dove queste risposte possono essere individuate. Un'ulteriore criticità nel trattare i bisogni orientativi che, per la loro peculiare natura e le loro implicazioni anche etiche, non va affrontata solo al livello di operatori, ma va composta in sede di governance, riguarda la modifica dei bisogni, così come sentiti ed espressi dagli utenti. Un'attività di orientamento efficace, che miri a potenziare le possibilità di inserimento nella società reale e non in una società immaginata, e che quindi persegua anche finalità adattative, dovrebbe favorire il cambiamento nella struttura dei bisogni per renderli sostenibili nei contesti di

vita in cui le persone si trovano. Ma questo punto apre una questione delicata, di come, quando e in quali condizioni il sistema dell'orientamento può lavorare per "modificare" e non solo per "soddisfare" i bisogni delle persone.

A prescindere dagli snodi sopra evidenziati, che richiedono una riflessione approfondita e il contributo di tutti i soggetti a vario titolo e a vari livelli coinvolti nella costruzione di modelli e metodologie per l'orientamento, è necessario continuare ad erogare i servizi, quanto più efficaci ancorché perfettibili. Spostandoci sul versante organizzativo, va innanzitutto chiarito che il concetto di orientamento lungo tutto l'arco della vita (LLG) è applicabile sia al processo individuale delle persone sia ai servizi. A livello individuale il processo orientativo è per sua natu-

*Silvio Maria Buiatti,
Dino Basaldella 1929*



ra continuo, ma si tratta di una continuità privata che avviene nella propria vita, usufruendo dei servizi solo se e quando serve, con la massima autonomia e responsabilizzazione del singolo. A livello dei servizi, invece, la continuità va esplicitamente garantita e resa pubblica: le attività per l'orientamento continuo infatti dovrebbero essere sempre presenti sullo sfondo, differenziate e diffuse, facilmente accessibili per chiunque ne abbia bisogno in qualsiasi condizione e momento della vita.

Per non rimanere nella genericità e per non impostare ex novo per ogni utente risposte a bisogni comuni, è opportuno però individuare delle macro aree su cui organizzare e preimpostare interventi e azioni omogenee che possono essere ormai considerate un elemento acquisito e condiviso tra gli esperti ed i professionisti del settore:

- **A** *Il sistema informativo sulle opportunità di studio e di lavoro.* In una società evoluta e complessa, nella quale si moltiplicano occasioni e possibilità, i compiti decisionali per la scelta sono diventati altrettanto evoluti e complessi, per cui i processi individuali e sociali di orientamento che li sostengono, richiedono di avere a disposizione efficaci sistemi informativi sulle opportunità di studio, di formazione e di lavoro. Mass media e Web mettono a disposizione una sovrabbondanza di informazioni, ma il compito dei servizi rimane quello di rendere le informazioni trasparenti, fruibili, rilevanti per lo specifico contesto.
- *L'orientamento educativo rivolto ai giovani e agli adulti.* Più o meno fino agli anni ottanta, le scelte scolastiche e formative confluivano in maniera abbastanza diretta in sbocchi lavorativi conseguenti e le scelte fatte erano stabili, spesso mantenute

per l'intera vita professionale. Le attuali molteplici offerte di percorsi scolastici e formativi, a volte ridondanti e privi di lineari possibilità di inserimento lavorativo, insieme con la precarietà dei posti di lavoro sommata all'instabilità dell'economia e dei mercati, inducono assestamenti, adeguamenti o mutamenti radicali nella vita professionale delle persone. Allora non è più sufficiente possedere solo buone competenze tecniche, ma è necessario avere sviluppato anche personalità mature e competenze trasversali in grado di gestire l'insicurezza, di adattarsi a nuovi contesti, di assumersi responsabilità, di pianificare il cambiamento invece di subirlo, prerequisiti che dovrebbero essere costruiti nell'ambito della scuola, della formazione e dei servizi tramite azioni di orientamento educativo.

- *Il supporto alle transizioni.* Nei percorsi di orientamento educativo, le transizioni costituiscono quei passaggi chiave, che mettono alla prova l'impianto metodologico sottostante, perché richiedono agli individui o alla collettività un'attivazione particolare, fatta di conoscenze, informazioni, competenze, ma anche di risvolti emotivi e valoriali. Un ulteriore distinguo va fatto anche in riferimento alle diverse tipologie di transizioni e al ruolo diverso che di conseguenza i servizi sono chiamati a ricoprire. I passaggi dalla scuola alla formazione o dalla scuola/formazione al lavoro rivestono un carattere di normalità, sono cioè previsti nel susseguirsi dei cicli dell'apprendimento, e pertanto come è stato già accennato nel punto precedente, vanno preparati nei contesti educativi attraverso lo sviluppo di un insieme di competenze che possono facilitare proprio le transizioni stesse.



Macroscopicamente diverso è il caso dei lavoratori che perdono dall'oggi al domani il proprio impiego e nel vuoto provocato dalla mancanza del lavoro vedono cadere anche il loro ruolo sociale, il loro ruolo in famiglia, l'immagine di sé come soggetto attivo in grado di governare la propria vita. Accompagnare le persone in passaggi non scelti, ma subiti e a volte pure in maniera drammatica, significa aiutarli ad elaborare quel senso e quel significato personale rispetto ad avvenimenti collettivi, tale da promuovere una ricostruzione del sé e del proprio posto nel mondo. È evidente che questo obiettivo non può essere perseguito dall'operatore dell'orientamento in solitudine, ma richiede la messa in rete dell'insieme dei servizi con le competenze istituzionali necessarie per il reinserimento delle persone nel mondo del lavoro e nella vita sociale.

- *La gestione della diversità.* La presenza di gruppi etnici e sociali diversificati in aree territoriali con tradizioni e culture precedentemente omogenee costringono il welfare, la scuola, la formazione, l'orientamento e i servizi per l'impiego ad adeguarsi a bisogni eterogenei e variegati. In particolare per l'orientamento, la sfida è duplice in quanto c'è da accogliere e inserire nei nostri sistemi scolastici, formativi e professionali persone che hanno avuto socializzazioni primarie e secondarie diverse dalle nostre, inoltre, l'inserimento richiede di integrare all'interno dell'azione orientativa i nuovi percorsi di vita, originali, frammentati, spesso ai margini della legalità e imprevedibili tanto agli interessati quanto agli operatori.

Diverse, ma ugualmente sfidanti, sono poi le situazioni di recupero di gruppi consistenti di giovani, demo-

tivati o già fuoriusciti dai sistemi formativi con destini segnati da precarietà e marginalità nel mercato del lavoro, e di adulti, che hanno perso il posto di lavoro e risultano poco appetibili o riconvertibili per altre attività lavorative. Sono solo alcuni esempi di target particolari che richiedono interventi orientativi molto specifici e diversificati in quanto l'offerta di prestazioni standard ha poco significato e scarse possibilità di successo. Per produrre cambiamenti significativi in situazioni di vita così difficili, come già detto, è necessario agire in modo coordinato e intensivo su più fronti, anche se bisogna mettere in preventivo onerose sinergie tra servizi e forte impegno nell'innovazione.

INTEGRARE PER EVOLVERE

Nel ragionamento, che andiamo sviluppando in questo contributo, il concetto di integrazione assume un posizione centrale in quanto principio portante del processo di cambiamento evolutivo e maturativo, che viene richiesto alla persona per orientarsi o ri-orientarsi costantemente nella società del cambiamento e dell'incertezza. Da un punto di vista individuale, psicologico e più in particolare orientativo, il processo di integrazione¹ ha una rilevanza sostanziale sebbene non esaustiva nello sviluppo personale. Oggi più che mai è essenziale che le dinamiche personali di evoluzione interiore non rimangano limitate ai processi automatici e talvolta inconsapevoli di socializzazione primaria e secondaria, più idonei ad un adattamento alle componenti statiche della società, ma si sviluppino anche verso una maggiore consapevolezza e capacità di auto-determinazione dei propri spazi di vita.

Saltiamo dunque, dando per acquisita o facilmente acquisibile

dalla letteratura, tutta la parte della psicologia, che tratta dello sviluppo della personalità nell'interazione con gli ambienti sociali di appartenenza, per andare direttamente al cuore del processo di integrazione tra il *nostro sé* ed il *nostro mondo*. Non intendiamo qui il processo teorico, oggetto di analisi e spiegazione scientifica, ma quello pratico, quotidiano, soggettivo, vissuto e conoscibile solo da ognuno di noi (e similmente da ciascuno degli utenti dei nostri servizi), quando tentiamo di dare un ordine e un senso al frenetico susseguirsi di sensazioni, sentimenti, idee, azioni e impressioni, cercando di integrarle nel modo migliore nel nostro sistema preesistente di significati e valori. Nel fare ciò, però, inevitabilmente lo cambiamo e ne produciamo un altro che in qualche modo contiene anche i nuovi dati e le nuove esperienze o ne è il risultato. Questo è il processo di integrazione che conta. Dal modo concreto in cui percepiamo, assorbiamo o scartiamo dati e fatti, eventi interni ed esterni e li trasformiamo in eventi significanti per noi, nasce la qualità e il modo (esperienza assolutamente unica) del nostro stare al mondo, che è sempre frutto di rapporti e di interpretazioni e mai solo di dati e fatti oggettivi universalmente interpretabili.

Gli approcci tradizionali all'orientamento hanno talvolta sottovalutato quest'area mediana di interazione e di integrazione tra il "Sé" ed il "Mondo", concentrandosi spesso su di una (il sé, con l'autoconoscenza, gli interessi, le attitudini, gli stili, le competenze, ecc.) e sull'altra (le informazioni, le alternative di scelta, le attività professionali, il mercato, le statistiche e le proiezioni, ecc.) o su entrambi, trattate però come oggetti separati. Invece, avvicinandosi ad un approccio umanistico e costruttivista, l'essenza stessa dell'orientamento sta proprio in

questa zona intermedia, in questo rapporto quasi invisibile, ma fondante di costante scambio e mediazione tra il sé ed il mondo. Non esistono persone astratte, ma individui reali, unici, seppur portatori di similarità, che vivono e si muovono, fisicamente e psicologicamente, in altrettanti mondi unici e originali, costruiti sulla singolarità della loro interazione con la complessità del mondo fisico esterno. Dunque è a quest'area di connessione che dobbiamo dare la massima attenzione, non per attivare dispendiose attività di anamnesi, diagnosi o prognosi come da tradizione medico-terapeutica (l'attività di orientamento non è cura di una malattia), ma per rivitalizzarla o potenziarla nella sua funzione ordinaria che consiste nel dare costantemente significato e indirizzo alla propria vita nelle mutevoli e variegate condizioni in cui si sviluppa.

La ristrutturazione del proprio campo vitale è sempre un atto creativo che produce qualcosa di nuovo, magari di inaspettato, proprio in quella zona di confine, interno-esterno, che può dare attenzione, produrre significato ed indurre azione in entrambi i fronti. Questo è allora il posto di intervento fondamentale per un'azione orientativa che intenda aiutare le persone a gestire autonomamente i processi di integrazione adattativa ed evolutiva in contesti sociali il cui cambiamento sia frequente o non prevedibile. Non si tratta però di abbandonare gli altri campi e strumenti di intervento già consolidati, quali il sistema informativo sulle opportunità, l'orientamento formativo ed educativo di natura preventiva o quello consulenziale di natura risolutiva su specifiche problematiche contingenti, ma di elaborare ed offrire anche altri strumenti e contesti orientativi idonei ad incrementare e talvolta accelerare, a livello espe-



rienziale diretto, l'autonoma e consapevole rielaborazione del proprio "mondo" con l'insieme inscindibile degli elementi ed eventi interiori ed esteriori in esso presenti e attivi.²

Spostiamoci ora con la riflessione sull'integrazione, vista anche dal versante organizzativo dei servizi. È evidente che l'unitarietà multidimensionale del processo orientativo individuale non trova attualmente un automatico riscontro nell'ordinaria organizzazione per settore di competenza dei servizi istituzionali: scuola, formazione, lavoro, servizi sociali nella pratica perseguono missioni specifiche che producono strutture idonee ad intervenire prevalentemente a livello collettivo e pertanto capaci di produrre "rappresentazioni e risposte parziali" alla singolarità dei bisogni e dei processi della persona. Rimane comunque il fatto che gli eventi "veri", quelli che generano cambiamento e maturazione, hanno luogo solo quando si crea un reale incontro, con il coinvolgimento totale della persona, tra il mondo interiore e quello esteriore. Purtroppo gli agenti primari di tale incontro nei contesti naturali, cioè la famiglia e i gruppi informali di socializzazione, sono diventati spesso insufficienti a sostenere tale processo di integrazione evolutiva. Ma possiamo ricorrere proprio all'idea di integrazione, che come sopra accennato è il meccanismo fondamentale da attivare a livello intra personale, anche per individuare le soluzioni innovative e le pratiche più efficaci nei nuovi scenari dell'orientamento. Si è già molto discusso e sperimentato in tema di integrazione riferita ai sistemi ed ai servizi formativi ed orientativi ed è grazie a questo importante bagaglio di esperienze che ora possiamo fare delle riflessioni valutative e metodologiche basate su fatti concreti.

Un primo dato di riflessione, almeno per il campo specifico dell'orien-

tamento, ci porta ad affermare che l'integrazione organizzativa tra sistemi, servizi e prestazioni, è essenziale ma solo se e quando è in grado d'innescare nella persona il processo di integrazione interiore. In altre parole il "sistema integrato di orientamento" non è un obiettivo, ma un semplice strumento che va valutato, al di là dei contenuti e delle intenzioni, sugli effettivi risultati che produce nelle singole persone e nelle loro possibilità di inserirsi attivamente e proficuamente nei contesti formativi e lavorativi. Attenzio-



*Silvio Maria Buiatti, Afro
Basaldella 1938*

ne però a non lasciarsi tentare dal polo opposto che potrebbe far abbandonare lo sforzo integrativo con la scusa dell'onerosità organizzativa e della difficoltà a misurarne la reale efficacia. No, non è questa la strada, perché la possibilità di mettere insieme le diverse componenti della propria esperienza rimane comunque la cosa più importante da offrire alle persone affinché siano in grado di riconvertire autonomamente il disorientamento generalizzato e continuo prodotto dalla società in cui viviamo.

Il problema reale è dunque quello di come fornire servizi che siano "speculari" ai bisogni delle persone, in grado cioè di entrare in risonanza con le specifiche problematiche, negli spazi e nei tempi interni al loro mondo. In verità la capacità di rispecchiamento è una funzione

molto sofisticata, una specie di simulatore o incubatore di processo, utile ad accelerare la rielaborazione orientativa partendo dai contesti di vita reale. Per attivare questa linea di lavoro, da parte dei servizi, sono necessarie però alcune condizioni di base che consentano di poter usufruire al meglio dell'insieme delle opportunità orientative in rete sul territorio, ma questo aspetto ci porta direttamente alle questioni di natura istituzionale e organizzativa.

IL RUOLO FONDAMENTALE DEL SISTEMA DEI SERVIZI

Da quanto finora detto emerge inequivocabilmente che l'azione orientativa efficace non è il risultato di un'azione professionale singola o di attività e servizi operanti singolarmente, quanto piuttosto il frutto di mirate sinergie organizzative e istituzionali. Parlare di "*Sistema orientativo integrato*" implica che le opportunità, le funzioni ed i servizi presenti nei diversi contesti siano intenzionalmente organizzati per rispondere, in maniera trasversale e continuativa, al bisogno di unitarietà del processo orientativo delle persone. In pratica, è necessario uno sforzo istituzionale e organizzativo per superare e ricomporre, nella prestazione orientativa che arriva alla persona, quella frammentazione dei servizi e delle competenze che caratterizza il settore in Italia.

Tre sono le condizioni essenziali per avviare, in un territorio omogeneo, un sistema orientativo integrato:

- 1) *L'accoglienza diffusa*. Ovvero la presenza sul territorio di un'insieme di servizi stabili, sportelli informativi, centri di orientamento, sportelli lavoro, servizi sociali ecc., che fungano da terminali sensibili per il bisogno orientativo del territorio. I vari servizi devono in qualche modo

Erminia Turrin,
la signora Ligovich, 1955





operare in rete fungendo da filtro per l'insieme delle prestazioni offerte sul medesimo bacino d'utenza.

- 2) *La capacità di produrre un'offerta di servizi orientativi variegata.* Non è necessario un vero e proprio catalogo di prestazioni orientative, ma serve almeno che il singolo bacino di utenza si doti di un'offerta di servizi che copra le principali aree d'intervento –(sistema informativo, orientamento educativo, tutoraggio, consulenza e counselling, stage, laboratori, percorsi esperienziali ecc.) e colleghi il tutto con l'organizzazione di reti operative tra servizi.
- 3) *La capacità di attivare e condurre percorsi orientativi integrati.* È la parte più innovativa in quanto richiede flessibilità organizzativa e competenze professionali specifiche, diverse da quelle richieste al consulente di orientamento tradizionale. Si tratta, in questo caso, di creare dei mini contesti orientativi pre-strutturati, in cui le diverse azioni orientative si integrino con lo specifico scopo di innescare e accelerare quel processo di apprendimento e cambiamento interno alla persona di cui si è detto in precedenza.

Un ulteriore cenno va fatto anche alle questioni della progettazione e della governance. È evidente che un sistema organizzativo sovra ordinato, rispetto ai singoli settori o servizi, non può nascere spontaneamente per semplice auto genesi. In particolare, gli interventi integrati e quelli trasversali ai sistemi, per inciso i più utili alle fasce deboli di utenti, necessitano di un disegno complessivo e di decisioni che, oltre ai tecnici e agli esperti, devono coinvolgere attivamente le rappresentanze sociali ed i livelli decisionali alti, politici e istituzionali. Tut-

tavia, nel parlare di governance o di coordinamento, dobbiamo essere molto concreti e ancorati alla realtà com'è, e non a come dovrebbe essere o vorremmo che fosse, e allora è il caso di prendere atto che la frammentazione e la parzialità dei servizi è ancora la situazione dominante. L'ideale sarebbe che i diversi livelli, nazionale, regionale e locale, e i diversi settori, scuola, formazione, lavoro e sociale, operino in sinergia attraverso norme, finanziamenti e assetti organizzativi coerenti con la visione di sistema e di rete integrata. Ci rendiamo conto che attualmente non ci sono le condizioni per un coordinamento armonico e complessivo su ampia scala delle variegata attività orientative. Ove le condizioni lo permettano, sarebbe meglio partire da un singolo territorio, una rete locale, un progetto speciale per agire con una visione di sistema più lungimirante, guidata dalla continuità e dalla complessità del processo orientativo del cittadino utente, piuttosto che dalla parcellizzazione delle competenze per singoli settori. In queste situazioni particolari potremmo allora ipotizzare in pratica il tipo di governance e gli strumenti di coordinamento effettivamente e proficuamente spendibili in quello specifico contesto, senza rimanere paralizzati ad invocare interventi risolutivi da altri livelli di responsabilità al di fuori del nostro dominio. Per concludere, ci pare utile anche la semplice elencazione delle principali leve da utilizzare per un'azione di governance efficace, ricordando che i risultati aumentano ove si riesca ad attivarne più di una in modo sincronizzato, coerente e complementare.

- *La normativa.* Comprende l'insieme delle norme che consentono gli interventi e ne dettano limiti e condizioni. Anche per un singolo intervento la filiera normativa può essere molto ampia,

partendo dai regolamenti europei per arrivare fino alle circolari interne alle singole istituzioni. In termini di governance l'aspetto normativo può essere di tipo attivo (emanazione di norme ad hoc) o passivo (utilizzo di norme esistenti), entrambi fondamentali e potenti se usati adeguatamente.

- *Le risorse economiche.* I finanziamenti mirati sono uno strumento importante di governance, sebbene talvolta esiste il rischio che vengano gestiti in collegamento solo con il livello normativo o con obiettivi politico-istituzionali, slegati dai servizi e dal know how già in essere.
- *I dispositivi di concertazione.* Commissioni, comitati, coordinamenti istituzionali con i loro accordi e protocolli, a livello verticale e orizzontale, sono strumenti quasi obbligati per la governance tra istituzioni. Operativamente possono essere molto deboli per inefficienza e/o mancanza di potere reale.
- *Le reti tra servizi.* Il lavoro e l'organizzazione di rete è fondamentale per coordinare servizi integrati su territori omogenei. Per funzionare adeguatamente è indispensabile che le reti vengano sostenute ai diversi livelli, istituzionale, economico, finanziario e tecnico-organizzativo.

Silvio Maria Buiatti,
Inverno sul Carso, 1949





- *Le risorse umane e la competenza tecnica.* Il know how tecnico prodotto nel sistema dagli operatori e dagli esperti va valorizzato, protetto e mantenuto. Purtroppo la prassi di gestire servizi ordinari quasi esclusivamente con attività a progetto comporta, alla conclusione dell'intervento, il forte rischio di disperdere professionalità e competenze.
- *Il monitoraggio e la valutazione.* Non ci può essere azione di governance senza un monitoraggio costante degli interventi e senza la possibilità di valutarne i risultati sui destinatari. Attenzione però a organizzare questa funzione in modo da garantire un flusso informativo di ritorno a tutti gli attori, decisori e operatori, in un'ottica di qualità e di miglioramento continuo del lavoro di ciascuno.

SINTESI CONCLUSIVA

Nel presente contributo abbiamo affrontato i temi della complessità, del cambiamento continuo e della imprevedibilità, quali aspetti importanti delle società attuali che molto probabilmente andranno ad accentuarsi anche in quelle a venire, comportando rilevanti conseguenze anche per l'orientamento, sia a livello di processo individuale, sia a livello di sistema dei servizi.

Le persone, per poter fronteggiare l'incertezza e orientarsi in contesti sociali, economici, professionali e formativi in continua evoluzione, dovranno sviluppare qualità personali e competenze orientative molto evolute, capaci di integrare e trasformare in opportunità di crescita anche le criticità. Parallelamente, i servizi sono chiamati a offrire ai cittadini il necessario supporto in tutte le fasi ed evenienze della vita, raccordando in percorsi maggiormente individualizzati e coerenti le

attività e gli interventi attualmente frammentati e occasionali.

Inoltre, il modello di vita proposto dall'attuale tipo di società, basato sulla ricerca del benessere materiale e sulla crescita indefinita dei consumi a discapito di un rapido depauperamento delle risorse planetarie, pone e porrà significativi quesiti di natura etica alla teoria e alla pratica dell'orientamento. Da un lato, il sistema per l'orientamento ha il compito di migliorare i suoi strumenti di intervento affinché siano realmente efficaci nel produrre cambiamenti significativi nella vita delle persone, evitando di diventare un puro surrogato consolatorio nelle situazioni di criticità formativa o occupazionale. Dall'altro vanno favoriti i cambiamenti nei bisogni, nei valori e nelle aspettative di generazioni intere di utenti, quando risultino insostenibili nei reali contesti di vita. Qualora l'attuale stato di crisi socio economica permanga nel tempo diventando perciò strutturale, c'è da porsi seriamente la domanda se l'orientamento non debba assumere anche la mission di sensibilizzare le coscienze e promuovere nuovi valori nelle persone, aiutandole non solo a perseguire l'inserimento e l'adattamento nella società così com'è, ma anche a percorrere consapevolmente scelte di vita alternative, maggiormente responsabili di uno sviluppo sostenibile per l'intera umanità.

Ariella Gliozzo

Psicologa psicoterapeuta,
già responsabile dell'area per lo sviluppo dei servizi per l'impiego presso l'ARL-FVG
Trieste

Piero Vattovani

Psicologo, già responsabile dei servizi per l'orientamento della Regione FVG
Trieste

NOTE

1 Citando semplicemente da Wikipedia: *“Il termine integrazione nelle scienze sociali indica l’insieme di processi sociali e culturali che rendono l’individuo membro di una società ... Tra i vari significati, il primo e più importante è quello della socializzazione primaria, ovvero la trasmissione al neonato e successivamente al bambino da parte della famiglia di quell’insieme di competenze sociali, valori, norme attraverso il quale la società riproduce se stessa, venendo interiorizzata dall’individuo. Successivamente, questi andrà incontro ad altri tipi di socializzazione praticati da agenzie sociali differenti (la scuola, le cerchie amicali, il lavoro), accumulando e specializzando le sue competenze di definizione del mondo ed interazione con esso.”*

2 L’approfondimento su come affrontare a livello operativo tali tematiche non rientra negli obiettivi del presente contributo e pertanto, si rimanda l’eventuale disamina ad altra occasione.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999.

COMMISSIONE DELLA COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull’istruzione e sulla formazione permanente*, 183, Bruxelles, 2000.

Galimberti U., *Psiche e Tecne – L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009.

Gerghen K. J., *L’insegnamento in un conteso di conflittualità globale – la positività dell’incertezza nella pratica educativa*, in Quaderni di orientamento, Regione Friuli Venezia Giulia, novembre 2004, 25 pp. 6-15, 2004.

Guichard J., Relazione al convegno conclusivo del progetto GIANT *“Orientamento: azioni e strumenti per l’integrazione dei sistemi”* - Bologna, 9 settembre 2010.

Latouche S., *Come si esce dall’età dei consumi-corsi e percorsi della decrescita*, Boringhieri, Torino, 2011.

Odoardi C., *Il sistema dell’orientamento*, Laterza, Milano, 2008.

OCSE E COMMISSIONE EUROPEA, *Career Guidance – a handbook for policy makers*, 2004.

Pombeni M. L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996.

Pombeni M. L., Vattovani P., a cura di, *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder JP., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Van Vianen A e M., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, in *“Journal of Vocational Behavior”*, 75, 3, pp. 239-250, 2009.

Rifkin J., *La civiltà dell’empatia la corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano, 2010.

Vance Peavy R., *Socio dinamic counselling a costruttivist perspective* Trafford publishing Canada , 1997.

Vattovani P., *Progetto di sistema e centri dedicati per l’orientamento in Friuli Venezia Giulia* – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, in FOP anno 6 n. 6 – 4, 37-56, 2006.

Vattovani P., *La Governace dell’orientamento*, capitolo in volume a cura di Guglielmi D., e D’Angelo MG., in corso di pubblicazione, Carocci, Roma, 2011



*Silvio Maria Buiatti,
Lago di Fusine, 1957*



*Tita Marzuttini,
sei bambini in posa,
Fauglis 1930*

IL FORMARSI DELLA COMPETENZA

RIFLESSIONI PER UN MODELLO DI SVILUPPO DELLA PADRONANZA

Fiorino Tessaro

La competenza
si impara.
In situazione,
con l'agire riflessivo,
insieme.
La competenza
cresce.
In un continuum:
nasce imitando,
si adatta,
si conforma,
si caratterizza
e si innova.
La competenza
migliora.
In profili del
tutto personali,
per riconoscere
il valore e orientare
il potenziale
del soggetto

IL CONCETTO DI COMPETENZA

Il concetto di competenza è fondamentale per chi si occupa di orientamento. Nella competenza si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale. Ricordiamo la definizione dell'EQF (2006), il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli: *"Competenze" indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

Su questa base, tutti i paesi dell'Unione Europea hanno deciso, pur con modalità e strategie diverse, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per organizzare i curricoli dei sistemi scolastici e formativi nella società della conoscenza.

La competenza (al singolare) o le competenze (al plurale)? Al singolare, la competenza si interpreta come costrutto universale, in una dimensione metacognitiva in cui si ritrovano i principi intrinseci, i fattori e i processi comuni; al plurale, le competenze si articolano nella varietà dell'agire intenzionale, in una

dimensione pragmatico-cognitiva in cui si specifica la diversità delle funzioni, dei compiti e degli scopi. In sostanza, è la medesima differenza che si riscontra tra la conoscenza (significato globale) e le conoscenze (entità particolari).

La centralità della competenza è data dal fatto che essa è un *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti. È improprio perciò parlare di primato della conoscenza sull'azione o viceversa.

Molta parte degli studi, delle costruzioni teoriche di curricoli mostrano la competenza come mera applicazione pratica della conoscenza preacquisita: *prima impari e poi fai*. Sul versante opposto, troviamo coloro che sostengono che si impari solo nel fare, nell'esperienza concreta. Sono opposizioni sterili che escludono la conoscenza dal vivere sensato e banalizzano l'esperienza personale.

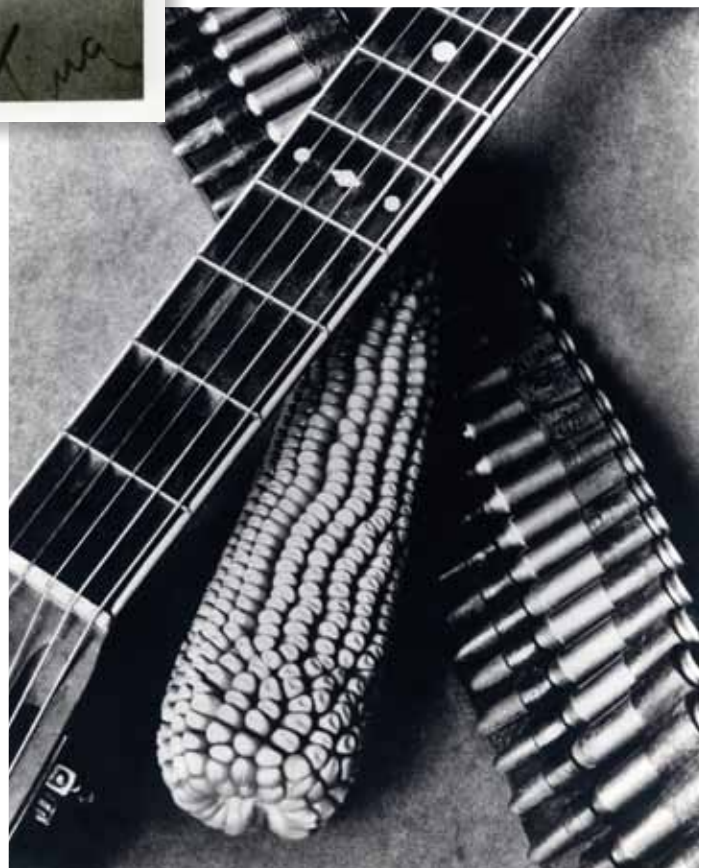
IL SENSO DELLA COMPETENZA

Quando e come nasce una competenza? Quali sono le prime evidenze che ci permettono di accertare che un persona non è soltanto abile, ma



Tina Modotti, San Francisco 1919

Nel corso delle attività del Circolo Fotografico Friulano e del comitato Tina Modotti, alcuni militanti scoprono la figura e l'opera di Tina Modotti. Vengono organizzate a Udine due esposizioni e relative pubblicazioni sulla figura e l'opera della grande fotografa e rivoluzionaria di origine udinese. Le iniziative vengono recepite al di quà e al di là dell'Atlantico e il mondo scopre in Tina una delle più grandi fotografe del Novecento, ricercata dai migliori musei americani ed europei.



Tina Modotti, pannocchia chitarra e cartuccera, Messico 1927

inizia a mostrare un seppur minimo grado di competenza? Come evolve la crescita della competenza? Quanto dipende dalla esperienza e dall'azione reale e quanto dallo studio e dalla riflessione teorica? Che cosa c'è oltre uno standard minimo? C'è un confine oltre il quale la competenza non può più crescere, non può più migliorare?

Tutti sappiamo quando una persona è competente in qualcosa. O perlomeno supponiamo di saperlo. In realtà, da incompetenti, mettiamo in atto inferenze negative: l'esperto è competente finché non sbaglia, e se sbaglia diventa per noi improvvisamente incompetente. Chi non è addetto ai lavori tende ad assegnare alla competenza degli altri un'accezione manichea, bipolare: o c'è o non c'è, o si presenta nella sua espressione più completa oppure viene totalmente negata. Una siffatta posizione è inaccettabile poiché preclude il formarsi della competenza in colui che ancora non la possiede e ne ostacola il miglioramento in colui che già la esercita.

Secondo Wiggins (1993),¹ quando si intende valutare la competenza raggiunta *ci si deve accertare non di ciò che il soggetto sa, ma di ciò che sa fare con ciò che sa*. L'espressione di Wiggins è accattivante, molto apprezzata dai formatori in ambito professionale e dagli insegnanti del settore tecnico, ma rischia di alimentare l'inutile opposizione tra conoscenze e competenze, e di fomentare l'accusa di funzionalismo utilitarista. Per questo motivo, propongo una espressione più articolata ed esaustiva: ***“Per valutare le competenze, si tratta di riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare”***.

DOMANDE SULLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Le domande che si ripetono tra docenti e formatori, impegnati nel promuovere competenze, sono molteplici. Ecco le più frequenti: *Valutare o certificare le competenze? È possibile valutare le competenze in modo oggettivo? Perché la soggettività valutativa è un valore? Come è possibile ridurre l'aleatorietà di una valutazione soggettiva? Un docente può, da solo, valutare una competenza? Come si possono classificare i gradi di sviluppo della competenza? Che differenza c'è tra livello e soglia? Che cosa è il livello-soglia? Si può valutare negativamente una competenza?*

Valutare o certificare le competenze? I due concetti rimandano a finalità completamente diverse: la *valutazione* (attribuzione di valore) ha scopi primariamente formativi, punta all'interpretazione soggettiva, è attivata dagli attori interni al processo formativo, serve per regolare e migliorare sia l'apprendimento che l'insegnamento, predilige le metodologie qualitative; la *certificazione* ha scopi primariamente di riconoscimento ufficiale della competenza raggiunta, punta alla comparazione rispetto a standard prefissati, serve per governare la mobilità delle qualifiche e dei crediti formativi, predilige le metodologie quantitative. Un modello di sviluppo della competenza deve dare la possibilità sia di interpretare i processi di crescita, con la valutazione, sia di rilevare i risultati conseguiti, con la certificazione.

È possibile valutare le competenze in modo oggettivo? No! Una competenza è un insieme integrato di conoscenze, abilità, atteggiamenti, attitudini. Con rigorosi strumenti docimologici si possono verificare



conoscenze e abilità, ma per valutare la competenza nel suo farsi personalizzato è necessario interpretare i risultati delle verifiche nella complessità del soggetto che agisce in situazione reale. E l'interpretazione è sempre un processo soggettivo. La certificazione, invece, punterà al massimo dell'oggettività fondando il giudizio su dati certi e incontrovertibili, su procedure ripetute in situazioni simulate.

Perché la soggettività valutativa è un valore? Perché:

- le *interpretazioni* non possono che essere *personali* sulla base dei giudizi pregressi, dei vissuti e delle esperienze individuali; sostiene Gadamer che la persona che interpreta *"non può proporsi di prescindere da se stesso e dalla concreta situazione ermeneutica nella quale si trova"*;²
- la *riflessione valutativa* deve essere promossa non solo da parte dell'insegnante ma anche dallo studente, e deve condurre alla *consapevolezza delle relatività (parzialità) del loro valutare*;
- *ciascuno valuta i processi ai quali partecipa* e quindi non esistono separazioni nette tra auto ed eterovalutazione;
- *non si devono valutare le persone* ma i processi, le azioni, i comportamenti e gli atteggiamenti delle persone.

Come è possibile ridurre l'aleatorietà di una valutazione soggettiva? Soggettività non vuol dire individualismo o anarchia valutativa del docente. La soggettività non deve costituire un alibi alla mancata *ricerca del massimo grado possibile di obiettività*. L'individualismo si supera con la consapevolezza dei vincoli e dei limiti personali, professionali e culturali, ma anche con il riconoscimento dei preconcetti e delle stereotipie presenti in ciascuno. In

pratica, un modello di sviluppo della competenza deve assicurare:

- a) la *trasparenza* nelle procedure e nella comunicazione delle valutazioni;
- b) la *condivisione* preventiva dei criteri per la valutazione;
- c) la *triangolazione* dei punti di vista, dei metodi e delle tecniche di valutazione.

Un docente può, da solo, valutare una competenza? Trasparenza, condivisione e triangolazione sono *regole* che chiamano direttamente in causa la collegialità dei docenti; i consigli di classe, i gruppi di insegnanti per discipline o per assi, per ambiti o per dipartimenti, le commissioni di studio o di progetto: siano essi *équipe*, team o staff, insieme i docenti sono comunità educante e, di conseguenza hanno il compito di formare, di progettare e di valutare in gruppo, nell'applicazione e nel rispetto dei principi condivisi. E, prima dei colleghi, ci sono sempre gli studenti da coinvolgere in processi di *co-valutazione*: un allievo apprende solo se è soggettivamente *consapevole* del senso e del valore personale del sapere che scopre e della competenza che in situazione e in relazione costruisce.

Come si possono classificare i gradi di sviluppo della competenza? I diversi gradi di competenza, dal principiante all'esperto, possono essere analizzati per *livelli di expertise, in soglie o in livelli-soglia*. Nella scuola per anni si è parlato di *livelli*, un tempo erano associati alle prove di verifica con i punteggi distribuiti in *fasce di livello*, oggi risultano dalle prove locali, nazionali o internazionali con ripartizioni in rubriche graduate in *scale di livello*. Ma a che cosa serve una distribuzione per livelli? Che senso ha (per gli studenti, per i docenti, per la scuola, per il territorio)? Migliora l'apprendimento dell'allievo scarso? Facilita il

IL PROFILO DI COMPETENZA NELLA LETTURA

Profilo 1: Esordiente

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Riconosce lo scopo dell'autore nel caso in cui le informazioni siano in evidenza
Individuare informazioni	- Riconosce una o più informazioni indipendenti formulate in modo esplicito
Riflettere e valutare	- Stabilisce una semplice connessione tra le informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana

Profilo 2: Praticante

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Identifica l'idea principale del testo e interpreta il significato di una porzione del testo, nel caso in cui le informazioni non siano evidenti
Individuare informazioni	- Localizza una o più informazioni e gestisce informazioni che possono essere confuse con quelle richieste
Riflettere e valutare	- Stabilisce paragoni tra il testo e conoscenze extratestuali e spiega un aspetto del testo attingendo alla propria opinione personale

Profilo 3: Standard

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Integra diverse parti del testo al fine di identificarne l'idea principale e di interpretare il significato di una porzione del testo
Individuare informazioni	- Localizza, riconosce e gestisce le relazioni tra le informazioni più pertinenti, che possono essere confuse con quelle richieste
Riflettere e valutare	- Stabilisce connessioni e paragoni e fornisce spiegazioni di un aspetto del testo e lo valuta. Dimostra una comprensione dettagliata del testo mettendolo in relazione con nozioni comuni e non comuni della vita quotidiana

Profilo 4: Rilevante

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Utilizza inferenze complesse basate sul testo per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo insieme
Individuare informazioni	- Localizza e, eventualmente, ordina e integra più informazioni non immediatamente evidenti. Inferisce quali delle informazioni del testo sono pertinenti rispetto al compito da svolgere
Riflettere e valutare	- Si serve di nozioni di carattere formale e di cultura generale per formulare ipotesi sul testo e per valutarlo criticamente. Dimostra di comprendere in modo dettagliato il testo

Profilo 5: Eccellente

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Dimostra una piena e approfondita comprensione del testo, utilizzando inferenze complesse
Individuare informazioni	- Localizza e, eventualmente, ordina e integra più informazioni non immediatamente evidenti alcune delle quali possono essere di carattere extratestuale. Inferisce quali delle informazioni del testo sono pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra diverse informazioni plausibili
Riflettere e valutare	- Valuta criticamente e formula ipotesi basandosi su conoscenze specifiche. Sa affrontare concetti contrari alle aspettative, basandosi su una conoscenza approfondita del testo



lavoro dell'insegnante? Cambia l'organizzazione didattica? Promuove politiche formative coerenti? Sono tutti da sperimentare i risvolti politici connessi ai monitoraggi; ma certamente la didattica non può avvalorare procedure valutative che con lo stigma di "*fascia debole*" umiliano, allontanano, demotivano.

Che differenza c'è tra livello e soglia? Il *livello* è la *misura* raggiunta da una prestazione nell'ambito di una scala ordinata di valori. Il *livello* misura risultati parziali o finali. In una competenza il *livello* (*generale*) riguarda l'insieme dei livelli (*settoriali*) di conoscenza e di abilità (*tempo di esecuzione, correttezza, destrezza*, ecc.). Il concetto di *livello*, pertanto, è *statico*, poiché riguarda i risultati dell'apprendimento misurati in un determinato momento. Il concetto di *soglia*, invece, è *dinamico*, poiché riguarda il divenire di una qualità o di un processo: la *soglia* definisce gli elementi di ricordo e di congiunzione tra la fase di un processo e quella successiva. Nel modello di sviluppo della competenza³ la *soglia* interpreterà, con la valutazione, i processi di crescita, il potenziale, gli atteggiamenti e le motivazioni, mentre il *livello* registrerà, con la certificazione, le informazioni conosciute, i risultati conseguiti, i prodotti effettuati.

Che cosa è il livello-soglia? È insieme *misura* e *valore* della competenza posseduta nel passaggio da una fase alla successiva nel processo di apprendimento: *misura* delle conoscenze possedute e delle abilità raggiunte e attribuzione di *valore* di tutti gli elementi di qualità e di personalizzazione, che non possono essere misurati. Nello sviluppo di una competenza ci sono traguardi di tappa: ciascuno di essi rappresenta un livello-soglia. Nella didattica modulare in cui ogni modulo

persegue il raggiungimento di specifiche soglie di padronanza, il livello-soglia è dato dall'insieme delle rilevazioni dei risultati conclusivi, da cui si può inferire il superamento o meno della fase di sviluppo di una competenza.

Si può valutare negativamente una competenza? Una competenza o c'è o non c'è, e quando c'è il primo livello viene generalmente identificato come *iniziale*, o *principiante*, o *esordiente*, ecc. Pertanto non ha senso una valutazione negativa; la logica stessa delle competenze si basa sulla rilevazione del potenziale, su ciò che di positivo, anche minimo, lo studente presenta, e non su ciò che manca, sul deficit, sulla carenza. Ma la domanda nasconde altre preoccupazioni e vanno affrontate.

I caso. Supponiamo che un allievo di quarta primaria non abbia raggiunto nemmeno il livello iniziale della competenza prevista per la sua classe. Sarebbe del tutto inutile marchiarlo con un "*gravemente insufficiente*", è opportuno rilevare gli elementi di conoscenza, abilità e competenza che l'allievo realmente possiede, rintracciarli nei descrittori delle classi precedenti e nelle situazioni di vita reale del soggetto, per avviare un percorso formativo che sia insieme individualizzato (solo per lui) e inclusivo (per tutto il gruppo classe).

Il caso. Supponiamo che un allievo di terza media in sede finale si collochi al II livello, mentre lo standard è fissato al III livello. Non è forse una valutazione negativa? In realtà, negativa non è la valutazione, ma la certificazione: non bisogna mai dimenticare che lo scopo della valutazione (*formativa*) è la regolazione per il miglioramento, mentre lo scopo della certificazione (*dichiarativa*) è la classificazione per la selezione.

INDICATORI DI PROCESSO NELLO SVILUPPO DELLA COMPETENZA

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci alla valutazione delle competenze hanno privilegiato, come da coerente impostazione behaviorista, la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; hanno utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; hanno classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli. In sintesi: sono approcci funzionali alla certificazione, non alla valutazione e tanto meno al supporto formativo e orientativo; servono per definire che cosa un soggetto sa fare e che cosa è autorizzato a fare, non che cosa potrebbe fare e che senso può dare alla sua, anche piccola, competenza.

È necessario definire un modello per profili che illustri la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alla specificità del soggetto e della situazione, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle peculiarità di ciascuno). Anche nella metodologia c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che specifica. Servono entrambi, insieme, se non altro come efficacia di ricerca, corroborazione sperimentale e come giustificazione reciproca.

Poiché abbiamo delineato la competenza come *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, è necessario de-

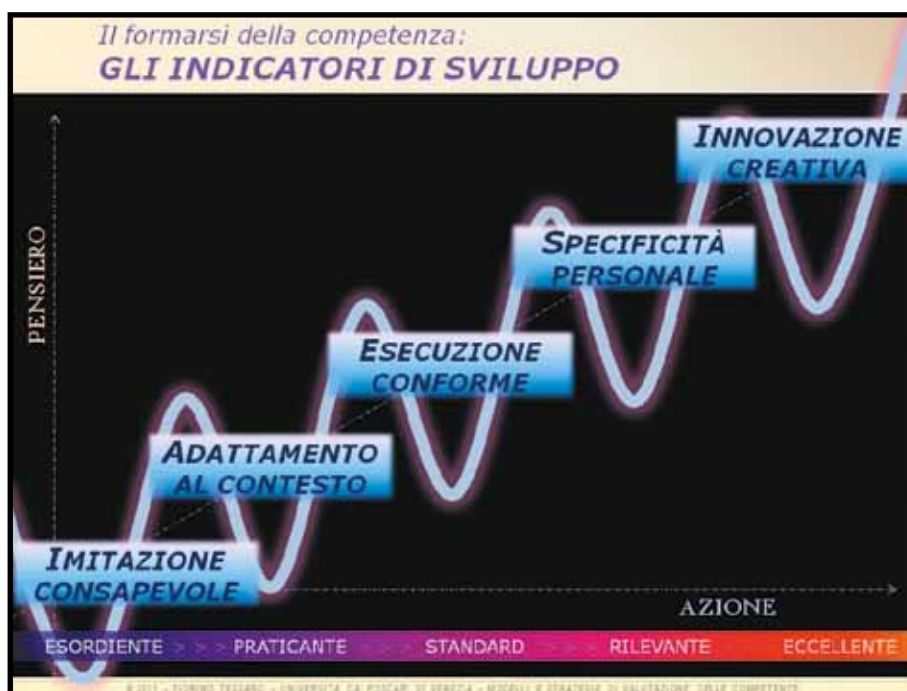
finire gli indicatori che rappresentano la crescita della competenza nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare.

Il *farsi della competenza non può essere uniforme e lineare*, non è uguale per tutte le tipologie di competenze. Come proponevo su questa rivista qualche tempo fa (Tessaro, 2008),⁴ tutte le competenze possono essere rappresentate graficamente incrociando ortogonalmente *l'asse cognitivo* (il sapere e il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) con *l'asse produttivo* (l'esperire e l'operare, l'esperienza e l'azione), all'interno di contesti d'uso, di situazioni di realtà, per uno scopo voluto. Ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse. Le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita del soggetto. Ma anche la combinazione di conoscenza e di azione, dei loro pesi e delle loro tipologie, si presenta differente e articolato: per esempio, i processi del riflettere, in una competenza storica, sono più intensi dei processi operativi, viceversa in una competenza tecnica il peso operativo è più forte del peso cognitivo. Sono differenze quali-quantitative, nella conoscenza, nell'azione e nell'interazione tra conoscenza e azione. Solo la coesistenza di entrambe garantisce il farsi della competenza: altrimenti il sapere senza l'azione si rifugia nell'eremo della pura teoria, l'agire senza la riflessione rimane mero esercizio ripetitivo e meccanico.

Ecco perché *lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato*, e nel contempo procede in *un continuum ininterrotto di processi/indicatori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire (Vedi Figura "Indicatori di sviluppo").

Paolo Monti,
fiori mosse,
inizi anni '60





1. Imitazione consapevole

È il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero ad un fare che fino a quel momento era meccanico. Di fronte ad una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma deve *appurare la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre il conosciuto. Scolasticamente potremmo dire che è un *copiare intelligente*, cioè sapere che cosa, quando e come copiare. Certo ... la copiatura è eticamente riprovevole, ma si fonda sulla potente metodologia *bottom-up* (dal basso verso l'alto), ovvero sul riconoscimento del valore di quanto già conosciuto ed esperito.

2. Adeguamento al contesto

Con questo processo/indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto

già sa e sa fare rispetto al contesto in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione, perché una situazione nuova è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe una situazione ma un automatismo. L'adattamento di quanto già conosciuto al nuovo è la seconda tappa di sviluppo della competenza: inizialmente il soggetto cerca di ridisegnare la situazione per conformarla alle procedure conosciute, agli schemi usuali (il pensiero convergente è più economico); ma il più delle volte la situazione non si lascia addomesticare: in tal caso il soggetto deve modificare i propri schemi mentali, deve adottare stili di pensiero laterale, divergente.

3. Esecuzione conforme

È l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità della competenza. I due processi precedenti potevano anche portare al raggiungimento del risultato voluto, ma non era competenza a pieno titolo. Anche l'abilità può condurre ad un prodotto valido, ma *per parlare di*

competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo; è necessario saper affrontare gli imprevisti, saper imparare dagli errori: un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condizione necessaria della comprensione dell'errore stesso. Con questo processo il soggetto non è semplicemente ri-produttivo, ma inizia a sviluppare la direzione di senso dell'agire, diventa pro-duttivo, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

4. Specificità personale

Questa fase riguarda la capacità del soggetto di personalizzare la competenza standard, di darle un'impronta e un'identità. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi.⁵ Questo indicatore è particolarmente attento alle capacità personali, sociali e metodologiche che caratterizzano

le differenze individuali, che manifestano il talento e il potenziale di ciascun soggetto. E l'analisi non potrà che essere prioritariamente qualitativa.

5. Innovazione creativa

La competenza raggiunge lo stadio della creatività? Oppure stiamo navigando oltre, in mare aperto? A mio avviso, se per un verso alcune competenze, in particolare quelle fortemente associate allo sviluppo tecnologico, evolvono secondo la logica del ciclo di vita (in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), per altro verso le competenze fondamentali, come quelle esistenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
INDICATORE di sviluppo	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	ESECUZIONE conforme	SPECIFICITÀ personale	INNOVAZIONE creativa
SITUAZIONE (ambito d'azione)	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
TEMPIFICAZIONE	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNICITÀ
PROBLEM SOLVING	<i>dati nascosti desumibili dal "contesto"</i>	<i>dati nascosti desumibili dal- l'apprendimento pregresso</i>	<i>dati mancanti procedure codificate</i>	<i>dati mancanti strategie algoritmiche</i>	<i>dati mancanti strategie euristiche</i>

Tabella 1: I fattori di sviluppo della competenza



I PROFILI PER INTERPRETARE I PROCESSI DI SVILUPPO

Il modello di analisi dello sviluppo per profili è sistemico, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza.

Che cosa significa interpretare la competenza per profili?

In primo luogo si tratta di distinguere e di specificare le diverse componenti. Il modello che si propone si articola in:

- I *fattori* che mobilitano la competenza (Vedi Tab. 1): a) l'*azione* con gli indicatori di sviluppo appena illustrati; b) la *situazione* che specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale del soggetto; c) il *problem solving* che delinea le modalità di affrontare e di risolvere i problemi;
- I *processi di conoscenza* che orientano la competenza (Vedi Tab. 2):
 - a) i *processi cognitivi* interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza⁶ e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom;⁷
 - b) i *processi metacognitivi* intesi come condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza;
 - I *paradigmi socio-relazionali* come garanzia della competenza di cittadinanza (Vedi Tab. 3):
 - a) l'*autonomia* per l'auto-progettualità, come capacità di auto-regolamentarsi entro i confini sociali e comunitari;
 - b) la *responsabilità* per farsi carico delle proprie scelte e delle proprie decisioni, per rispondere a se stessi e agli altri delle affermazioni e dei risultati, degli effetti e delle conseguenze del proprio agire;
 - Le *dimensioni didattiche* per la promozione competenza (Vedi Tab. 4):
 - a) il ruolo del formatore, con il graduale distacco da funzioni di guida e il conseguente avvicinamento delle funzioni critiche;
 - b) i *mediatori didattici*, incrementando la scala proposta da Damiano⁸ (1989) con i mediatori metaforici per stimolare la valenza innovativa dell'apprendimento informale.

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
PROCESSO COGNITIVO	COMPRENDERE E RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
METACOGNIZIONE <i>consapevolezza di saper</i> ...	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
REVISED BLOOM	UNDERSTAND	APPLY	ANALYZE	EVALUATE	CREATE

Tabella 2: I processi cognitivi nello sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTE <i>(esperta)</i>
AUTONOMIA <i>Auto-progettualità</i>	ASSEMBLARE COLLEGARE	SISTEMARE CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE INVENTARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZE	SISTEMI PROIEZIONI

Tabella 3: I paradigmi di cittadinanza della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTE <i>(esperta)</i>
RUOLO FORMATIVO <i>il formatore come ...</i>	GUIDA	FACILITATORE	TUTOR	MENTORE	CRITICO
MEDIATORI DIDATTICI	ATTIVI <i>(manualità)</i>	ICONICI <i>(immagini)</i>	ANALOGICI <i>(concetti)</i>	SIMBOLICI <i>(costrutti)</i>	METAFORICI <i>(modelli)</i>

Tabella 4: Le dimensioni formative per la promozione della competenza

In secondo luogo, bisogna assumere che lo sviluppo delle componenti non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quella componente ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme. Seguendo la prassi internazionale si è convenuto di assumere il terzo stadio come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (tanto per intenderci: quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo del soggetto.

In terzo luogo, poiché le componenti che illustrano lo sviluppo della

competenza, per ragioni di praticità presentate in forma tabellare per stadi successivi, rappresentano la caratterizzazione evolutiva per profili, va precisato che:

- in ogni stadio possono essere presenti, in varie quantità, forme e tipologie tutti i fattori di sviluppo; per esempio anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre;
- la presenza contemporanea e interattiva di fattori e processi permette:
 - la *valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto riguardo ai processi cognitivi si collochi nel terzo profilo (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti), naturalmente attiva anche i pro-



cessi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione? quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?

- *la valutazione del potenziale di sviluppo.* Proseguiamo con l'esempio precedente: il soggetto attiva anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono in fieri, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo del soggetto.

Collegandoci al passato, iniziamo reinterpretando il modello ideato nel 1980 dai fratelli Stuart e Hubert Dreyfus,⁹ particolarmente attento alle dimensioni comportamentali. Integriamo tali dimensioni con gli indicatori di processo, i fattori di sviluppo che mobilitano la competenza, i processi cognitivi e metacognitivi nel loro evolversi, i paradigmi sociali per la costruzione di un modello integrato di sviluppo della competenza.

1) Profilo della competenza esordiente

La *meccanica aderenza alle consegne*, la *rigidità applicativa* e l'*incapacità discrezionale* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza quand'essa sta nascendo: il *neofita* tende a seguire le regole e i principi indicati dall'esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera.

Alle dimensioni comportamentali è necessario associare *indicatori di processo* di impronta costruttivista: l'indicatore che, coniugando conoscenza e azione, mobilita la competenza esordiente è innanzitutto la

riproducibilità, nella nuova situazione, *di quanto già conosciuto*; i processi cognitivi necessari al primo avvio della competenza sono inerenti alla capacità di *comprendere e riprodurre la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la *consapevolezza della validità dell'imitazione*, di saper *riconoscere* la connessione tra conoscenza e azione.

Il soggetto attiva la competenza esordiente nell'ambito di *situazioni personali*, protette, con contesti d'uso *quotidiani*; affronta i problemi solo se proposti o incontrati in frangenti *ben conosciuti e abituali*, entro situazioni familiari o in quelle del gruppo dei pari.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza esordiente tende a trasformare il problema in un esercizio, e tutt'al più ad interpretare soltanto *i dati nascosti desumibili dal contesto del problema*.

Il ruolo del *formatore* in genere viene interpretato come colui che *aiuta il soggetto guidandolo* passo passo e i processi didattici si avvalgono di *mediatori attivi*, mediante i quali l'allievo è tangibilmente in relazione con realtà, con la concretezza delle cose.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *assemblare e di collegare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze: è *responsabile delle sue affermazioni*.

2) Profilo della competenza praticante

Il soggetto riesce collegare la sua esperienza con ciò che studia o che ha studiato; inizia a distinguere le situazioni. La *formulazione di procedure basate su singoli aspetti*, la *limitata capacità percettiva*, la *medesima importanza assegnata* a tutti gli aspetti del lavoro sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza del praticante.

Il profilo va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione mobilita la competenza praticante è l'*adeguamento al contesto*; i processi cognitivi qui maggiormente implicati comprendono la capacità di *applicare ed esercitare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *svolgere* il compito, ossia di *aprire la conoscenza nell'azione*.

Il soggetto attiva la competenza non soltanto all'interno di situazioni personali, ma si inoltra affrontando *situazioni prossimali*, con contesti d'uso a lui *vicini, accessibili*, ma che usualmente non rileva se non stimolati dal formatore. Riesce ad affrontare situazioni problematiche solo se accadono con una certa frequenza.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza praticante si affida alla memoria e all'esperienza acquisita ricorrendo *ai dati desumibili dall'apprendimento pregresso*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *facilitatore*, ossia di colui che predispone appositi setting didattici che permettono all'allievo di "auto-costruire" la conoscenza, avvalendosi particolarmente di *mediatori iconici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *sistemare e di catalogare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure: è *responsabile dei risultati*.

3) Profilo della competenza standard

L'*efficacia* e l'*efficienza*, la capacità di *fare previsioni* e di *pianificare*, la messa a punto di *procedure e routine* sono gli indicatori comportamentali della competenza standard. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli.

Integriamo le dimensioni comportamentali con i processi di impronta costruttivista: l'*esecuzione conforme alle norme e ai criteri predefiniti* è l'indicatore che correla situazione, conoscenza e azione nella competenza standard; i processi cognitivi necessari ad una competenza accettata e riconosciuta comprendono la capacità di *utilizzare e trasferire la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *ri-solvere*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza esce dal conosciuto, si estende al *sociale*, con contesto d'uso *allargato al territorio*; il soggetto con competenza standard riesce ad affrontare situazioni che accadono in modo *saltuario e/o periodico*.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza standard affronta i *dati mancanti, confliggenti o incongrui*, mettendo in atto *procedure codificate*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *tutor*, ossia di colui che accompagna il percorso formativo sollecitando gli allievi, anche in situazioni di *role playing*, e avvalendosi di *mediatori analogici*, con tecniche ludiche e simulate.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *realizzare e di organizzare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative: è *responsabile degli effetti* delle proprie azioni.

4) Profilo della competenza rilevante

Il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. L'*approccio olistico e sistemico*, la capacità di *ricostruire il quadro generale*, di *focalizzare gli aspetti rilevanti* e di *percepire gli scostamenti dalla norma*, le *decisioni rapide e intuitive*



sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza rilevante, avanzata.

L'indicatore prioritario di questo profilo di competenza è la *specificità personale*; i processi cognitivi necessari alla costruzione della competenza comprendono la capacità di *giustificare e valutare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *interpretare*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza è *generale*, comprende la molteplicità degli stati reali, con contesto d'uso *esteso alla varietà* delle situazioni particolari; il soggetto con competenza rilevante riesce ad affrontare situazioni *insolite* che sopraggiungono di rado.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza avanzata affronta i *dati mancanti, o controversi o incongrui*, mettendo in atto non solo iter procedurali, *ma vere e proprie strategie algoritmiche*, con l'attivazione sistematica e l'esplorazione di tutte le possibili vie di soluzione.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *mentore*, ossia di colui che accompagna gli allievi nella ricerca delle soluzioni e nella scoperta delle proprie risorse personali, promuovendo metodologie di *co-operative learning* e avvalendosi di *mediatori simbolici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *produrre ex novo e di comporre*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva: è *responsabile delle conseguenze dei suoi atti*.

5) Profilo della competenza eccellente

La *mancaanza di regole e di linee guida*, un *approccio largamente intuitivo*, il ricorso a mezzi analitici solo in situazioni inedite, una *visione a lungo termine* e una forte capacità strategica sono le dimensioni

di analisi comportamentale della competenza eccellente. Il soggetto coglie in modo completo e articolato le situazioni da affrontare, e agisce in modo fluido e appropriato.

Il profilo della competenza eccellente va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione perfeziona la competenza è l'*innovazione creativa*; i processi cognitivi si estendono alla capacità di *generare e creare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *prevedere, prefigurare, prognosticare*, ossia di *orientare il senso e di anticipare scenari*.

Il soggetto completa la competenza non rimanendo ancorato alla concretezza delle situazioni reali, ma si impegna nella rappresentazione dell'*universalità*, dei modelli astratti, senza isolarsi nell'immaginario, bensì *per re-interpretare le situazioni reali attraverso prototipi*. Affronta la novità, i casi mai precedentemente riscontrati.

Le situazioni sono interpretate in logica problematica, complessa e dinamica, e pertanto per il *problem solving* la competenza eccellente ricorre a *strategie euristiche*, non segue percorsi predefiniti, ma si affida all'intuizione e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *critico*, di colui che non solo rileva errori, incoerenze e contraddizioni, ma soprattutto sviluppa nell'allievo l'atteggiamento riflessivo proprio di chi non accetta alcunché senza interrogarsi sulla sua validità, anche attraverso metodologie di verifica e di falsificazione. L'attività didattica, come nelle tecniche di *brainstorming*, si avvale di *mediatori metaforici*.

L'*autonomia*, come promozione dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *innovare e di in-*

ventare; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica: è responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire.

PER UN ALLIEVO PROTAGONISTA DEL SUO FORMARSI

In questo articolo si è voluto contribuire alle riflessioni in merito alla costruzione di un modello di analisi e di valutazione circa il formarsi della competenza. L'intento è di promuovere attività di sperimentazione e ricerca su percorsi formativi e valutativi centrati sui processi che superino, inglobandoli, gli approcci tradizionalmente attenti alle sole manifestazioni comportamentali e con una concezione di sviluppo incrementale e lineare.

La competenza si presenta come entità complessa e dinamica, con accentuate variabilità personali nelle combinazioni qualitative e quantitative di abilità e di conoscenze, di esperienze pregresse e di pratiche d'uso in specifiche situazioni e in multiformi percorsi di sviluppo. È perciò necessario spostare l'attenzione dalla prestazione (*l'oggetto della competenza*) alla persona (*il soggetto della competenza*).

Che cosa comporta questa nuova impostazione in ambito formativo e didattico? Una vera e propria rivoluzione nella professionalità docente: non si tratta semplicemente di affermare una generica centralità dello studente (demagogia scolastica valida per tutte le ideologie), qui si tratta di consegnare all'allievo le chiavi della sua autonomia e della conseguente, anche sua, responsabilità in merito al suo apprendimento e alla sua formazione.

La nuova professionalità docente di qualità non può limitarsi alla trasmissione di basi di conoscenza disciplinari (un buon video o un buon

software sono migliori di qualsivoglia trasmettitore), un bravo insegnante oggi deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni per trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili.

Il modello di sviluppo nel farsi della competenza, che è stato qui tratteggiato, vuole proporsi come una trama di criteri per la ricerca del valore, per orientare la direzione di sviluppo e la crescita della persona. Insegnare per competenze significa fare in modo che lo studente si appropri del senso del suo formarsi.

Fiorino Tessaro

Professore Associato
di Didattica e
Pedagogia Speciale
Università Ca' Foscari
Venezia

NOTE

- 1 G. P. Wiggins, 1993.
- 2 H. G. Gadamer, 2000, p. 699.
- 3 Nel box si illustra, a titolo esemplificativo, il profilo di sviluppo della competenza nella lettura.
- 4 F. Tessaro, *Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica*, in "Quaderni di Orientamento", n. 33, dicembre 2008, p.14.
- 5 M. Buber, 1990.
- 6 U. Margiotta (a cura di), 1997.
- 7 L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, (Eds), 2001.
- 8 E. Damiano, 1989.
- 9 S. E. Dreyfus, H. L. Dreyfus, 1980.



BIBLIOGRAFIA

- Ajello A.M., Belardi C.**, *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma, 2007.
- Alberici A., Serreri P.**, *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite, Roma, 2009.
- Auteri G., Di Francesco G.**, *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Baldacci M.** (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Benadusi L., Di Francesco G.**, *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.
- Bertagna G.**, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Cambi F.**, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.
- Capperucci D.**, *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*, Edizioni ETS, Firenze, 2007.
- Castoldi M.**, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.
- Civelli F., Manara D.**, *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Clarì S.**, *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Comoglio M.**, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano, 2003.
- Fertonani M.**, *L'evoluzione dei sistemi di valutazione delle competenze manageriali*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Gardner H.**, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Giambelluca G., Rigo R., Tollot M.G., Zanchin M.R.**, *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009.
- Guasti L.**, *Le competenze di base degli adulti. Competenze, standard, esempi*, Le Monnier, Firenze, 2002.
- ISFOL**, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Le Boterf G.**, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida Editore, Napoli, 2008.
- Le Boterf G.**, *Repenser la competence*, Groupe Eyrolles, Paris, 2008.
- Lipari D.**, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 2009.
- Lucini G.F., Frascini M.** (a cura di), *Valutazione degli apprendimenti in Regione Lombardia*, Guerini e Associati, Milano, 2009.
- Margiotta U.**, (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2007.
- Meghnagi S.**, *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- Mertens D.M.**, *Transformative Research and Evaluation*, The Guilford Press, New York, NY, USA, 2008.
- Mezirow J.**, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mortari L.**, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.
- Mucchielli R.**, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF Editeur, Paris, 2006.
- Pastré P.** (sous la direction de), *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Octarès, Toulouse, 2005.

Pellerey M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli, 2010.

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.

Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Rodriguez S., *Multiple Literacy and Science Education: Icts in Formal and Informal Learning Environments*, Information Science Reference, New York, NY, USA, 2009.

Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2004.

Vannini I., *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*, Centro Studi Erickson, Trento, 2010.

Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini, Milano, 2000.

Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Anzil, Marcinelle
1956



*Movimento
di liberazione
in Friuli
1900/1950*



Artisti, uomini di cultura e combattenti parteciparono attivamente al Movimento di Liberazione, sia in campo militare che in campo culturale.

Elenchiamo brevemente solo alcuni di loro: Pier Paolo Pasolini, Anzil e Aulo Toffolo, Mario Cerroni, Giuseppe Zigaina, Arnaldo Baraccetti, Elio Bartolini, Gino Beltrame, Aldo Fabian, Tito Maniaco, Andrea Lizzero, Luciano Morandini, Luciano Ceschia, Guido Tavagnacco, Vincenzo Marini, Romano Marchetti, Manlio Cucchini, Leonardo Zannier, Rosina Cantoni, Giovanni Padoan, Dino Mirko e Afro Basaldella, famiglia Magrini di Ovaro ...e tanti altri cui ammiriamo sempre le opere e le figure.

LA VALUTAZIONE PSICOLOGICA ED EDUCATIVA DEGLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI

IL PROGETTO DI INTERVENTO SUI PROCESSI DI APPRENDIMENTO

Maria Chiara Passolunghi

I ruolo delle procedure di valutazione e dei relativi strumenti consiste nel raccogliere informazioni utili e attendibili per permettere una valutazione corretta e favorire una decisione quanto più possibile adeguata e con riguardo all'utilizzo che ne possono fare genitori e studenti

GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE

Nella vita quotidiana tutti devono prendere continuamente delle decisioni. Naturalmente, ci sono decisioni legate ai diversi contesti. In relazione all'ambito scolastico educatori e psicologi sono frequentemente coinvolti in prese di decisione che riguardano il singolo e i gruppi di individui. Alcune scelte riguardano la didattica; ad esempio: individuare le strategie più adeguate per migliorare le abilità linguistiche o matematiche degli studenti, identificare i percorsi didattici idonei per gli alunni con difficoltà d'apprendimento, oppure decidere l'ammissione di un allievo alla classe successiva. Altre sono di stretta competenza dello psicologo che deve affrontare un accurato lavoro diagnostico, spesso finalizzato all'individuazione delle modalità più appropriate d'intervento. In ogni caso è fondamentale verificare con attenzione e accuratezza quali siano le conoscenze e le abilità possedute dagli studenti. Il ruolo delle procedure di valutazio-

ne e dei relativi strumenti consiste quindi nel raccogliere informazioni utili e attendibili per permettere una valutazione corretta e favorire una decisione quanto più possibile adeguata. Talvolta, invece le valutazioni sono condotte per le ragioni sbagliate, con metodi inadeguati e con poco riguardo per come i risultati saranno utilizzati da genitori e studenti.

Prima di tutto è quindi necessario giudicare se lo strumento di valutazione scelto sia effettivamente utile e valido per una determinata decisione. Fornisce effettivamente le informazioni necessarie? Quali sono gli aspetti che rimangono irrisolti? Le procedure di misura possono fornire delle informazioni su alcuni fattori che si suppongono rilevanti. Un test diagnostico o una prova oggettiva possono offrire delle informazioni utili, ad esempio sulla personalità, sul livello di abilità di uno studente, ma la decisione su *cosa fare* di quelle informazioni e su *come* utilizzarle è poi di stretto compito dello psicologo e dell'insegnante. L'aspetto fondamentale



è che è meglio prendere una decisione sulla base di un appropriato numero di informazioni, il più possibile corrette e attendibili, piuttosto che su generiche e soggettive impressioni valutative. Tutto il personale della scuola dovrebbe comprendere in modo appropriato che le valutazioni psicologiche ed educative hanno la finalità di promuovere il successo nell'apprendimento e lo sviluppo conoscitivo dello studente. Inoltre, favorire il pieno appoggio dei genitori e degli studenti non solo è richiesto dalla legge in termini di "consenso informato", ma è anche base fondamentale per determinare e rafforzare l'efficacia del processo d'apprendimento.

L'UTILIZZO DEGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE

Premessa indispensabile per una corretta valutazione è aver chiari riferimenti teorici e modelli esplicativi relativi all'influenza dei processi cognitivi ed emotivo-motivazionali sull'apprendimento. I test e le tecniche di osservazione standardizzate sono solitamente più efficienti e affidabili di un semplice giudizio soggettivo. Lo scopo di tali tecniche è quindi quello di contribuire a ridurre l'elemento personale e casuale nella valutazione. Il problema da porsi allora non è tanto se i test e prove standardizzate siano o meno da utilizzare, quanto *come* debbano essere utilizzati per poi prendere una decisione (per una descrizione degli strumenti valutativi nel campo dell'apprendimento si veda Pas-solunghi e De Beni, 2001).

Talvolta a scuola l'introduzione e la diffusione di una corretta cultura valutativa incontra ostacoli e resistenze. Pertanto è quindi importante promuovere una valutazione rigorosamente condotta. È nostra convinzione che forti siano i dati a sostegno di una teoria incrementale dell'intelligenza e delle abilità della



*Carlo Bevilacqua,
fiocco bianco, 1948*

mente. Conseguentemente condidiamo una concezione della valutazione di tipo informativo, il cui scopo sia quello di attuare un'adeguata verifica della situazione esistente per poter operare gli opportuni cambiamenti. Tale concezione è quindi in antitesi con quella di una valutazione con mero valore classificatorio e selettivo degli studenti. La nostra idea incrementale delle abilità cognitive e dell'intelligenza ci fa quindi ritenere che è fondamentale conoscere il livello di partenza del singolo o del gruppo per ottenere delle basi conoscitive oggettive e affidabili. Una valutazione di tipo informativo può infatti essere d'ausilio per incrementare la motivazione intrinseca (in cui l'apprendimento stesso è motivo di gratificazione e soddisfazione) proprio perché mette in luce i punti di forza e di debolezza di un individuo e fornisce le indicazioni sui possibili percorsi e interventi da attuare. È inoltre importante proporre agli studenti degli obiettivi raggiungibili, che nel

contempo siano per loro una sfida e una base per la motivazione all'apprendimento. Numerose ricerche, hanno messo in evidenza che è effettivamente possibile operare dei cambiamenti positivi non solo nella motivazione e nei processi di controllo, ma anche nelle abilità cognitive (ad esempio Holmes, Gathercole, & Dunning, 2009; Klingberg, Forssberg, & Westenberg, 2002).

LE ABILITÀ DI BASE E DEI PROCESSI META COGNITIVI E MOTIVAZIONALI

Abilità cognitive. Per quanto riguarda la relazione tra funzioni di base e apprendimento, vari studi hanno dimostrato la loro stretta relazione non solo nei processi di apprendimento più elementari, ma anche in quelli più complessi, quali ad esempio la comprensione di un testo o la soluzione di un problema. È quindi sufficiente che un solo fattore di base operi in maniera non idonea per compromettere l'apprendimento. Ad esempio un deficit nelle abilità di memoria può far sì che lo studente non sia in grado di affrontare in modo adeguato le varie attività scolastiche, non dimostrandosi in grado di trattenere gli apprendimenti precedenti e di conservare le informazioni che gli sono utili nell'esecuzione della sua attività. Un deficit nelle abilità percettive può pregiudicare l'abilità di esaminare correttamente gli stimoli (ad esempio lettere e parole) e l'abilità di riprodurli. Poiché negli apprendimenti complessi tutte le abilità di base sono generalmente implicate, lo studente deve poter utilizzare in maniera idonea ed efficiente, anche al fine di non impegnarsi in uno sforzo eccessivo e poter quindi dedicare la maggior parte delle sue risorse cognitive all'integrazione e alla coordinazione degli elementi in gioco.

Abilità metacognitive e motivazio-

ne. Oltre alla valutazione e al potenziamento delle abilità cognitive, è determinante considerare l'influenza nell'apprendimento della riflessione metacognitiva. Il termine metacognizione comprende almeno due aspetti fondamentali: da un lato la "conoscenza metacognitiva" che un individuo possiede in relazione al funzionamento mentale (ossia l'insieme di credenze, opinioni, convinzioni su come lavora la mente). Dall'altro "i processi di controllo e di autoregolazione", messi in atto durante lo svolgimento di un compito (ad esempio interrogarsi su come sta procedendo l'esecuzione di un'attività e conseguentemente decidere se è il caso di cambiare il proprio modo di agire). L'elemento di specificità della teoria metacognitiva è rappresentato quindi dall'intreccio tra idee sul funzionamento mentale e processi di controllo, che assumono rilevanza perché influenzano determinati comportamenti cognitivi.

Numerosi modelli metacognitivi (cfr. Borkowski e Muthukrishna, 1994) hanno infatti messo in luce l'influenza delle strategie di controllo e delle idee sul funzionamento mentale, sul comportamento di un individuo e in particolare sulla sua attività di apprendimento. L'approccio metacognitivo punta non solo a fornire conoscenze specifiche sulle strategie che possono essere impiegate per svolgere con successo un compito, ma anche a stimolare un atteggiamento strategico e autoregolativo del proprio apprendimento. Prevede sia la spiegazione diretta e dettagliata delle strategie sia l'intervento sugli aspetti metacognitivi, attributivi e motivazionali. L'approccio metacognitivo si pone quindi l'obiettivo di stimolare i processi di controllo dell'apprendimento da parte dello studente e di incrementare la motivazione intrinseca, che influenza



la predisposizione ad impegnarsi e a persistere in un compito in modo continuativo.

L'approccio metacognitivo è quindi strettamente connesso all'analisi e al potenziamento delle componenti emotive-motivazionali che possono attivare l'intero processo e sono alla base della persistenza nell'impegno in un compito. Pertanto la conoscenza di strumenti volti a valutare le componenti metacognitive e motivazionali può aiutare a riflettere e intervenire sui processi d'apprendimento con particolare attenzione al caso degli studenti con difficoltà d'apprendimento.

INSUCCESSO SCOLASTICO E DISABILITÀ D'APPRENDIMENTO

Attualmente vi è un notevole impegno in campo educativo e psicologico volto a ridurre le condizioni che sono all'origine di un insuccesso scolastico. Tradizionalmente l'insuccesso scolastico era attribuito soprattutto ai limiti intellettuali del soggetto o alla sua scarsa buona volontà. Si è invece giunti a comprendere come possano agire molti altri fattori, quali ad esempio le caratteristiche dell'ambiente in cui il bambino è cresciuto (le condizioni socio-culturali) e le esperienze che ha associato alle prime situazioni d'apprendimento, che possono influire negativamente demotivandolo. Di estrema importanza sono anche le difficoltà che l'alunno può presentare nelle abilità di base. I bambini con disabilità d'apprendimento o "disturbi d'apprendimento", identificati con l'espressione inglese "*learning disability*" costituiscono una particolare categoria di studenti con un globale insuccesso scolastico o con disturbi specifici d'apprendimento. Essi si caratterizzano per il fatto che il loro ritardo nei confronti dei coetanei non è imputabile a

cause quali l'insufficienza mentale, l'ambiente sociale o familiare, o fattori di carattere emotivo – motivazionale. Un criterio per l'individuazione di una specifica situazione di *learning disability* è il criterio della "discrepanza". Dove per discrepanza si intende la differenza fra le abilità intellettive del soggetto (individuate con test d'intelligenza) e il suo rendimento scolastico (Cornoldi, 1991). Tale criterio cerca di caratterizzare il disturbo di apprendimento come un problema non attribuibile a una difficoltà intellettuale generale, permettendo quindi di differenziare nettamente fra un bambino con ritardo mentale che non sa leggere e un bambino con abilità intellettive nella norma che pure presenta gravi difficoltà nella lettura.

Un ulteriore tratto caratteristico del disturbo d'apprendimento è quello della "disomogeneità". Le competenze possono essere estremamente diversificate nei vari ambiti disciplinari: un individuo può avere ad esempio buone abilità linguistiche, ma carenti abilità nell'area matematica. Gli individui con diffi-

Gianni Borghesan,
verso Sequals, 1955

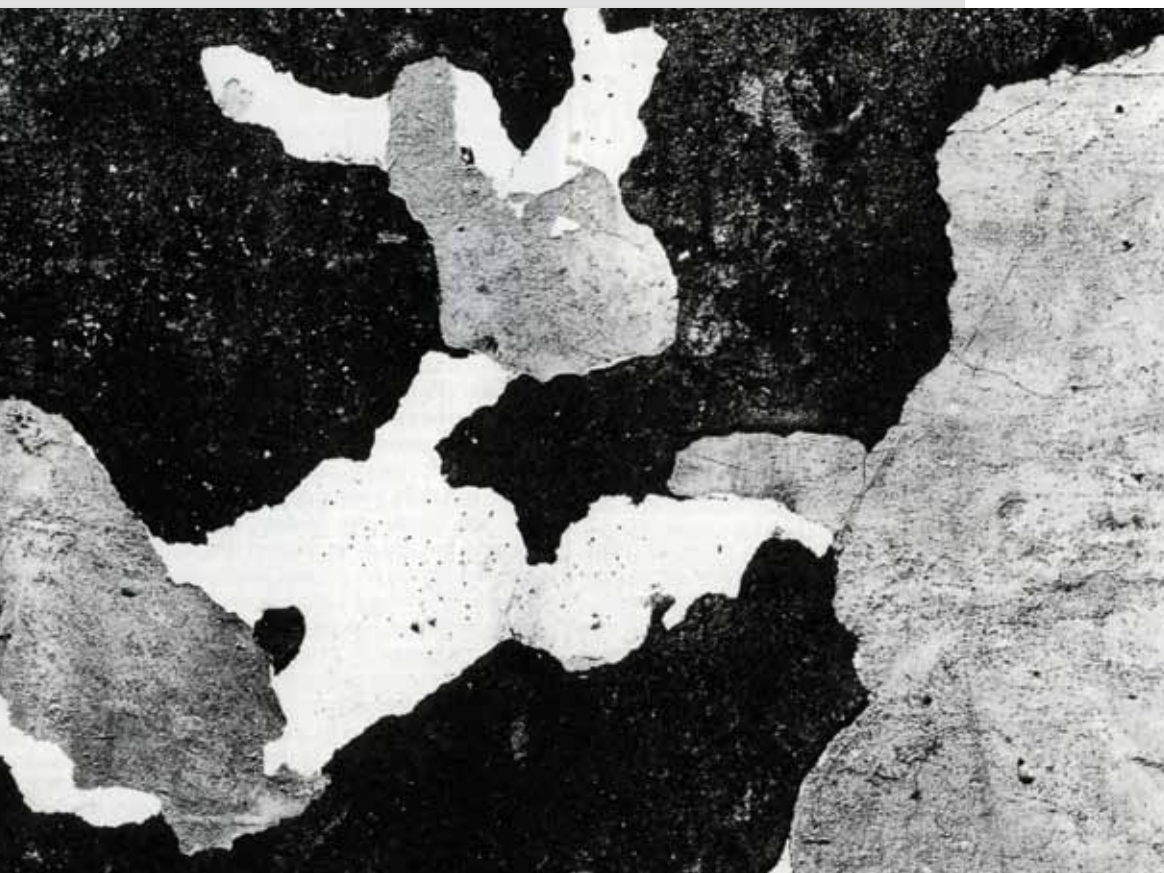


coltà d'apprendimento si caratterizzano quindi per il fatto di presentare deficit specifici solo in alcune aree avendo invece sviluppo adeguato nelle altre. Vi sono però casi in cui un individuo presenta difficoltà in più aree disciplinari, in tal caso la difficoltà d'apprendimento può essere definita come un caso di disturbo di apprendimento generalizzato.

Quanto abbiamo precedentemente affermato può chiarire l'importanza di procedere ad analisi approfondite e differenziate sulle funzioni psicologiche di un individuo, rinunciando all'uso tradizionale di strumenti più generali, quali i test d'intelligenza, a favore di strumenti conoscitivi più fini, maggiormente utili per un intervento psicologico e psicopedagogico. L'attività di studio e di ricerca è attualmente focalizzata sull'analisi delle abilità specifiche

e dei processi cognitivi implicati nell'attività d'apprendimento che, accanto ad abilità più generali, possono determinare la qualità delle prestazioni. Quindi, a livello scolastico il compito dello psicologo, in collaborazione con il docente, consiste nell'identificare quali siano gli elementi chiave di cui un bambino ha bisogno per conoscere e padroneggiare un determinato segmento d'apprendimento. Nei termini delineati da questa prospettiva, il fallimento in un dato compito è spesso dovuto al fatto che il bambino ha una carenza e non ha ricevuto un aiuto appropriato per uno o più di questi processi di pensiero. I teorici dell'acquisizione delle conoscenze hanno dimostrato che questi processi possono essere migliorati, se viene fornita ai bambini una base di conoscenze e se viene prestata appropriata attenzione ai processi attraverso i quali questa base di conoscenze può essere adeguatamente strutturata e applicata.

*Aaron Sisking,
Guadalajara, 1961*





IL PROCESSO DI INTERVENTO

Come abbiamo visto, alla base di un adeguato progetto d'intervento sui processi d'apprendimento vi è una corretta valutazione della situazione di partenza. Potremmo sinteticamente delineare il processo d'intervento, in alcune fasi essenziali:

- 1) *identificazione e individuazione del problema;*
- 2) *valutazione degli elementi ritenuti importanti e delle competenze presenti;*
- 3) *progettazione dell'intervento nella classe e/o di un eventuale percorso individualizzato;*
- 4) *attribuzione di specifici compiti e ruoli agli operatori che si occupano del caso;*
- 5) *monitoraggio e valutazione dei progressi ottenuti;*
- 6) *verifica finale dell'intero percorso.*

Va inoltre chiarito il significato dei termini quali "riabilitazione" e "abilitazione" in base anche a quanto riportato dalle "Linee guida del Ministero della sanità". "La riabilitazione è un processo di soluzione dei problemi e di educazione nel corso del quale si porta una persona a raggiungere il miglior livello di vita possibile sul piano fisico, funzionale, sociale ed emozionale, con la minor restrizione possibile delle scelte operative". Quindi la "riabilitazione" ha come obiettivo lo sviluppo di una competenza non presente oppure rallentata, atipica o andata perduta.

L'"abilitazione" al contrario è fortemente associata allo sviluppo tipico, e può essere considerata come una serie di attività volte a promuovere e potenziare il normale sviluppo (cfr. Cornoldi, 2007). L'"abilitazione" è anche strettamente connessa con le disabilità d'apprendimento (difficoltà di lettura, scrittura, comprensione, soluzione dei problemi, calcolo), con la previsione di interventi di carattere clinico ed educativo.

In Italia, a partire dal 2007, sono disponibili le "Raccomandazioni per la pratica clinica sui disturbi specifici dell'apprendimento", delineate con il metodo dalla *Consensus Conference*. In tale gruppo di lavoro si riuniscono i rappresentanti delle principali organizzazioni dei professionisti (psicologi, logopedisti, neuropsichiatri infantili, pediatri) che si occupano di tale tema, con l'obiettivo di concordare linee comuni e condivise. Sulla scelta e realizzazione degli interventi abilitativi e riabilitativi il documento della *Consensus Conference* sottolinea che il trattamento si deve basare su un modello chiaro e su evidenze scientifiche, ed è da considerarsi efficace se migliora l'evoluzione del processo più che la sua naturale attesa evoluzione. Inoltre, va regolato sulla base dell'effettiva efficacia dimostrabile, e infine va erogato quanto più precocemente possibile, tenendo conto del profilo derivato dalla diagnosi. È importante quindi definire le aree di intervento specifiche, gli obiettivi, i tempi, le modalità e gli specifici ruoli degli operatori coinvolti, con una puntuale verifica degli interventi svolti. Va però tenuto presente che in ambito educativo esiste una vasta gamma di attività didattiche con diverso grado di efficacia, che spesso, oltre a essere poco conosciute, non sempre si basano su chiari modelli di funzionamento cognitivo e possono essere caratterizzate da una scarsa replicabilità e attendibilità.

Nel settembre 2010 è stata approvata la legge n. 170 relativa ai disturbi d'apprendimento. Essa ha riconosciuto i diritti e i bisogni degli alunni con disturbi specifici d'apprendimento. A tale proposito viene suggerito di predisporre un piano educativo personalizzato (PEP) che specifichi il percorso educativo, favorendo il consenso e coinvolgimento dei genitori. Tale documento dovrebbe includere, la descrizione

della situazione di partenza, le strategie didattiche, le metodologie specifiche, gli strumenti compensativi, le misure dispensative che si pensa di adottare, e infine le modalità di verifica.



Franco Fontana,
Phoenix 1979

IL CASO DELLE DISABILITÀ DI CALCOLO E DI SOLUZIONE DEI PROBLEMI

Perché per alcuni studenti è estremamente difficile eseguire le operazioni aritmetiche o risolvere un problema matematico? A tali difficoltà spesso si associano atteggiamenti caratterizzati da demotivazione, ansia, evitamento ad eseguire anche un semplice compito matematico. Per comprenderne le cause va innanzitutto delimitato il campo d'indagine. L'area matematica si articola in differenti ambiti in parte indipendenti e dissociabili. Una distinzione fondamentale può essere fatta fra valutazione e trattamento dei disturbi di calcolo e disturbi della soluzione dei problemi. Nel manuale diagnostico DSM-IV la caratteristica principale del disturbo di calcolo viene definita come *"una capacità di calcolo"* (misurata con test standardizzati sommini-

strati individualmente sul calcolo o sul ragionamento matematico) *che si situa sostanzialmente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza, e a un'istruzione adeguata all'età"*. L'accento è quindi posto sui processi di calcolo, mentre a nostro parere vengono sottostimate le specifiche difficoltà relative alla soluzione dei problemi (Passolunghi & Cornoldi, 2007). Va inoltre ricordato che nelle linee guida per la diagnosi di discalculia per i disturbi specifici dell'apprendimento, della Società Italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, non è compresa l'efficienza nel *problem solving* matematico, ed anche la *Consensus Conference* non ha dato spazio specifico ai disturbi nella soluzione di problemi matematici.

Varie ricerche hanno però messo in luce come le difficoltà nella soluzione di complessi problemi aritmetici siano frequenti e distinguibili dalla discalculia acquisita e da quella evolutiva (Semenza, Miceli, Girelli, 1997; Temple, 1991, si vedano anche le osservazioni di Geary, 2004). Inoltre, vengono riportati numerosi casi di calcolatori prodigiosi, ma con scarse capacità di ragionamento. Sanno compiere a mente calcoli complessi, oppure calcolare radici quadrate, fattori primi, alcuni sanno calcolare rapidamente date e giorni di calendari passati e futuri, ma tale capacità di calcolo prodigiosa può dimostrarsi l'unica capacità veramente sviluppata. Non è raro trovare queste sorprendenti abilità di calcolo in individui con livello d'intelligenza decisamente carente, con gravi incompetenze cognitive e sociali o con patologie quali l'autismo. Tale esempi testimoniano la dissociazione fra competenze quali il ragionamento matematico (e la soluzione dei problemi) e le competenze relative al calcolo.



Un ulteriore elemento a favore di tale dissociazione è dato dalle osservazioni degli insegnanti: spesso notano casi di bambini che non presentano problemi accentuati nel calcolo, mentre dimostrano marcate difficoltà nel ragionamento matematico e nella soluzione di semplici problemi aritmetici. Emerge quindi la necessità di approfondire la definizione del cosiddetto “disturbo del calcolo” e la possibilità di individuare l'esistenza di tipologie diverse di individui con distinte e specifiche difficoltà nell'area matematica che potrebbero presentare profili cognitivi e neuropsicologici con caratteristiche dissimili. Conseguentemente è importante prestare particolare attenzione nell'individuare procedure diagnostiche e tecniche abilitative a seconda della tipologia, gravità e selettività del disturbo (non dimenticando che vi sono studenti con difficoltà generalizzate nel calcolo e nella soluzione dei problemi, e altri che presentano concomitanti disturbi nella lettura strumentale-dislessia).

VALUTAZIONE E TRATTAMENTO DELLE ABILITÀ DI CALCOLO E DELLA COGNIZIONE NUMERICA

È stato ipotizzato che alla base della discalculia evolutiva vi sia una grave difficoltà nell'elaborazione e concettualizzazione del numero (lettura e scrittura di numeri, giudizio di numerosità o di grandezza) da cui deriva una severa difficoltà nel recupero della memoria dei risultati delle operazioni elementari, i “fatti numerici” (e.g., $5+3$, 7×2) e nell'esecuzione delle procedure necessarie al calcolo sia a mente che scritto. Esistono prove di approfondimento finalizzate a valutare il livello di competenza nelle principali componenti di elaborazione

cognitiva del sistema dei numeri e del calcolo. Fra queste ricordiamo le prove BIN¹, le prove AC-MT, per le scuole elementari² e medie³, ispirate al modello teorico del calcolo di McCloskey (1992). Le prove AC-MT permettono di valutare competenze relative alla comprensione e produzione dei numeri e all'individuazione del valore quantitativo dei numeri (ordinamento dei numeri dal minore al maggiore e viceversa, confronto di quantità, identificazione del valore posizionale dei numeri). Sono inoltre comprese delle prove che valutano il calcolo scritto e a mente. Oltre alla correttezza viene valutato anche il tempo impiegato per l'esecuzione degli esercizi. La batteria BDE, per la valutazione della discalculia evolutiva per studenti dalla terza elementare alla terza media, di Biancardi e Nicoletti (2004) si ispira al modello teorico di Dehaene (1992) e analizza in particolare il “sistema del calcolo” e il “sistema dei numeri”. Infine, il Discalulia test (Lucangeli et al., 2009), oltre a prove relative ai fatti numerici, dettato di numeri e calcolo a mente prevede un'analisi particolarmente approfondita del “senso del numero”.

Per impostare correttamente un programma di recupero è di particolare importanza l'analisi degli errori commessi, sia per quanto riguarda la tipologia che la frequenza. Si possono ad esempio distinguere gli errori dovuti a un deficitario recupero dei fatti numerici, da quelli relativi all'applicazione di regole e procedure di calcolo o al mantenimento in memoria dei risultati parziali di un'operazione. Inoltre è utile includere nell'intervento una parte metacognitiva, rivolta alla riflessione sui singoli processi di calcolo e una parte emotivo-motivazionale, volta a modificare l'atteggiamento dell'alunno nei confronti della matematica. Tra i programmi attualmente proposti per il recupero di

specifiche difficoltà di calcolo possiamo distinguere due tipologie: training maggiormente focalizzati al recupero del concetto di quantità e della corrispondente rappresentazione formale e training focalizzati all'automatizzazione e memorizzazione dei fatti numerici e allo svolgimento veloce e corretto delle operazioni di calcolo (si veda ad esempio il training *Memocalcolo* di Poli, Molin, Lucangeli, & Cornoldi, 2006).

VALUTAZIONE E TRATTAMENTO DELLE ABILITÀ DI SOLUZIONE DEI PROBLEMI ARITMETICI

Per analizzare le difficoltà dei problemi aritmetici di studenti dalla terza elementare alla fine della scuola media, è utile il test SPM (soluzione dei problemi matematici) di Lucangeli, Tressoldi e Cendron (1998), basato su un modello teorico che considera cinque componenti fondamentali (cfr. Mayer, 1983; Passolunghi, Lonciari, & Cornoldi, 1996; Passolunghi, 1999).

1. *Comprensione* delle informazioni presenti nel problema e delle loro relazioni.
2. *Rappresentazione* delle informazioni mediante uno schema in grado di strutturarle e integrarle.
3. *Categorizzazione* del problema in base alla struttura profonda, ossia individuazione della tipologia generale alla quale il problema può appartenere.
4. *Pianificazione* del percorso di esecuzione della soluzione.
5. *Valutazione* della correttezza della procedura risolutiva adottata.

Sulla base di questo modello le difficoltà rilevate possono essere ricondotte a una carenza specifica di una o più di queste componenti, ognuna delle quali può essere oggetto di uno specifico programma di recupero. Montague (1992), ha

posto la sua attenzione sulle procedure euristiche che conducono alla risoluzione di un problema aritmetico. Esse possono essere individuate nella parafrasi (riformulare il testo con parole proprie, così da identificare le informazioni rilevanti), nel riconoscimento della struttura sottostante il problema, rappresentata mediante schemi o diagrammi che facilitano il collegamento fra dati ed operazioni, nell'individuazione di ipotesi inerenti il percorso risolutivo e infine nella valutazione dell'intero processo risolutivo. Tale metodologia prevede quindi un lavoro metacognitivo, attuato attraverso l'autoistruzione, l'autoregolazione e l'autocontrollo.

Dal momento che una difficoltà dei cattivi solutori è legata al modo in cui essi trattano le informazioni, e non tanto al numero di informazioni che sono in grado di mantenere in memoria (Passolunghi, Cornoldi, & De Liberto, 1999), è utile sviluppare percorsi didattici che suscitino la riflessione cognitiva e l'uso di strategie volte a migliorare il ricordo delle informazioni pertinenti al compito. Il training *Risolvere problemi aritmetici* di Passolunghi e Bizzaro (2005), per alunni del secondo ciclo della scuola primaria, promuove lo sviluppo ed il potenziamento non solo dei processi metacognitivi e cognitivi implicate nella risoluzione di un problema aritmetico (comprensione, rappresentazione, categorizzazione, pianificazione, valutazione), ma anche delle abilità mnestiche impiegate in ogni processo cognitivo complesso. Sono presentate attività relative sia alle conoscenze e abilità matematiche di carattere prettamente scolastico, sia esercizi ludici finalizzati allo sviluppo dei processi mentali sottostanti. Sulla base di tale training è presente è stata sviluppata anche una versione computerizzata (D'Amico, Passolunghi, & La Porta, 2009), anch'essa utilizzabile come ausilio al normale



processo di apprendimento o per il sostegno nelle difficoltà specifiche di soluzione dei problemi aritmetici.

Una continuazione di tale metodologia d'intervento è stata estesa da Passolunghi e Bizzaro (2011) anche al passaggio alla soluzione dei problemi dalla scuola primaria alla secondaria (*Prepararsi ai problemi aritmetici di scuola secondaria*). In una prima parte, in un'ottica di ripasso e consolidamento, vengono esercitate le abilità strumentali di base necessarie per la risoluzione dei problemi aritmetici, con una particolare attenzione alla comprensione e categorizzazione. La seconda parte è una guida per l'insegnante che ha lo scopo di illustrare e accompagnare la proposta degli esercizi, al fine di esplicitarne analiticamente la logica sottostante, mentre la terza parte è costituita dalle schede per gli alunni. I problemi sono organizzati in livelli di difficoltà e alla fine di ogni livello sono proposte una serie di verifiche per dar modo di monitorare dettagliatamente i progressi degli alunni.

Altri programmi si focalizzano sullo sviluppo delle abilità metacognitive (previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione). In particolare il programma *Matematica e Metacognizione* (Cornoldi et al., 1995) promuove le conoscenze relative alla riflessione sui propri processi mentali e una riflessione sulle credenze che possono influenzare il processo d'apprendimento. Infatti alcune ricerche hanno messo in luce che gli studenti con scarse abilità nella soluzione dei problemi possono presentare idee non funzionali all'apprendimento. Ad esempio credere che c'è un solo modo per risolvere un problema, che i problemi più difficili non sono quelli con processi di soluzione più complessi, ma quelli con i numeri più grandi, che un problema o si risolve subito o non si risolve. Portare a riflettere su tali idee, mostrando la

loro inadeguatezza, mette in luce come tali credenze possono influenzare negativamente i processi d'apprendimento e in particolare la soluzione dei problemi. Tale riflessione metacognitiva può essere particolarmente utile non solo se utilizzata dagli alunni, ma anche da genitori e insegnanti.

Maria Chiara Passolunghi

Facoltà di Psicologia
Università degli Studi
Trieste

NOTE

- 1 *Batteria dell'intelligenza numerica*, di Molin, Poli e Lucangeli, 2007.
- 2 Cornoldi, Lucangeli, & Bellina, 2002.
- 3 Cornoldi & Cazzola, 2003.

BIBLIOGRAFIA

- Biancardi A., & Nicoletti C., *Batteria per la discalculia evolutiva BDE*. Torino, Omega, 2004.
- Borkowski J.G., & Muthukrishna N. Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, 8(3), 229-251, 1994.
- Cornoldi C., Caponi B., Falco G., Focchiatti R., Lucangeli D., Todeschini M., *Matematica e Metacognizione*, Erickson, Trento, 1995.
- Cornoldi C., Lucangeli D., & Bellina M., *AC-MT 6-11., Test di valutazione delle abilità di calcolo*. Erickson. Trento, 2002
- Cornoldi C., (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna, Il Mulino, 1991.
- Cornoldi C., (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna, Il Mulino, 2007.

- Cornoldi C., & Cazzola C., *AC-MT 11-14. Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni*, Trento, Erickson, 2003.
- D'Amico A., Passolunghi M.C., & La Porta, R., *Risolvere problemi aritmetici. Test e training su comprensione, rappresentazione, categorizzazione, pianificazione e memoria* (CD software). Trento, Erickson, 2009.
- Dehaene S., Varieties of numerical abilities. *Cognition*, 44, 1-42, 1992.
- Geary D., Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15, 2004.
- Holmes, J. Gathercole, S., & Dunning, D.L., Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12(4), 9-15, 2009.
- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westenberg, H., Increased brain activity in frontal and parietal cortex underlies the development of visuospatial working memory capacity during childhood. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(1), 1-10, 2002.
- Lucangeli D., Tressoldi P.E., Molin A., Poli S., & Zorzi M., *Discalculia Test*, Erickson. Trento, 2009.
- Mayer R.E., *Thinking, Problem solving, Cognition*, New York, V.H. Freeman and Company, 1983.
- McCloskey, M., Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia, *Cognition*, 44, 107-157, 1992.
- Molin A., Poli S., & Lucangeli D., BIN 4-6. Batteria per l'intelligenza numerica. Erickson. Trento, 2007.
- Montague M., The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 230-248, 1992.
- Passolunghi M.C., & Bizzarro, M., *Prepararsi ai problemi aritmetici di scuola secondaria*. Trento, Erickson, 2011.
- Passolunghi, M.C., Influenza dell'abilità di pianificazione nella risoluzione dei problemi, *Età Evolutiva*, 62, 81-87, 1999.
- Passolunghi M.C., & Bizzarro M., *Risolvere problemi aritmetici*. Trento, Erickson, 2005.
- Passolunghi M.C., & Cornoldi C., *Disturbi nella soluzione di problemi*. In C. Cornoldi (a cura di), *Difficoltà e disturbi d'apprendimento*, Bologna, Il Mulino, p. 163-197, 2007.
- Passolunghi M.C., & De Beni R., *I test per la scuola. La valutazione psicologica ed educativa degli apprendimenti scolastici*. Il Mulino, 2001.
- Passolunghi M.C., Cornoldi C., & De Liberto S., Working memory and inhibition of irrelevant information in poor problem solvers. *Memory and Cognition*, 27, 779-790, 1999.
- Passolunghi M.C., Lonciari I., & Cornoldi C., Abilità di pianificazione, comprensione, metacognizione e risoluzione di problemi aritmetici di tipo verbale. *Età Evolutiva*, 54, 36-48, 1996.
- Poli S., Molin A., Lucangeli D. e Cornoldi C., *Memocalcolo*, Trento, Erickson, 2006.
- Semenza C., Miceli L., & Girelli L., A deficit for arithmetical procedures: Lack of knowledge or lack of monitoring? *Cortex*, 33, 483-498, 1997.
- Temple C. M., Procedural dyscalculia and number fact dyscalculia: Double dissociation in developmental dyscalculia. *Cognitive Neuropsychology*, 8, 155-176, 1991.



*Carlo Bevilacqua,
Midday Shadow, 1956*



*Elio Ciol, bambini a
Chioggia, 1959*

IMAGE THEORY

UN APPROCCIO AL DECISION MAKING

Fortunato Mior

A *Il modello decisionale dell' Image Theory è riconosciuta la primogenitura tra quelli con un'impostazione prettamente psicologica. A distanza di vent' anni dalla sua elaborazione il modello continua ad attrarre l'interesse degli studiosi e a ricevere conferme. Per quanto la Image Theory sia stata utilizzata anche nei processi decisionali dei sistemi organizzativi, il suo uso nei contesti della consulenza orientativa è tra i più appropriati*

I MODELLI DECISIONALI

Marta è una giovane che crede profondamente nel matrimonio e nella famiglia e, desiderando di sposarsi, si rivolge ad un'agenzia matrimoniale, dove sa di poter consultare un book con molte proposte dove poter cercare di raggiungere il suo obiettivo confrontando e soppesando dati ed informazioni per lei significativi.

Anche Mirta è una giovane ragazza che crede profondamente nel matrimonio e nella famiglia e volendosi anche lei sposare decide di aumentare la frequentazione di luoghi d'incontro come le sale da ballo o le compagnie di amici in modo da poter conoscere più persone e poter incontrare l'uomo che più corrisponde al suo ideale.

Questi due esempi, scarni e descritti poco romanticamente, mettono, comunque, in evidenza due criteri decisionali distinti e che si possono ascrivere l'uno ad un modello di decisione "razionale" (normativo o comportamentale, vedi oltre) e l'altro ad uno "naturale".

Il modo di cercare e di scegliere delle due ragazze è assai diverso: nel primo caso prevale l'analisi dei dati e il mettere a confronto il maggiore numero di opzioni di scelta (persone) per individuare la scelta più vicina a quella ottimale. Nell'altro caso un'opzione è adottata qualora soddisfi un'idea di partenza, teoricamente anche dopo aver "conosciuto" una sola persona.

A voler essere più precisi in merito ai modelli decisionali, allo stato attuale delle conoscenze le teorie della decision making sono raggruppabili in tre macro modelli diversi tra loro per quanto concerne:

- a) il meccanismo decisionale impiegato
- b) i criteri per la scelta
- c) la dipendenza dal contesto
- d) il peso dell'esperienza passata del decisore
- e) lo spazio per la soggettività.

Questi tre modelli solitamente sono definiti con i termini di *normativo*, *comportamentale* e *naturalistico*.

Il *modello normativo* è un approccio al decision making di tipo logico-matematico e la scelta che il decisore opera avviene all'insegna della massima "utilità attesa". Il decisore in questione è paragonabile a un calcolatore elettronico dalle capacità mnemoniche e di calcolo piuttosto ragguardevoli.¹

Il *modello comportamentale* (o anche prescrittivo) nasce da un confronto tra il modello logico matematico e i reali comportamenti del decisore.² Le osservazioni fatte da Simon, sui "limiti cognitivi" dell'uomo nell'affrontare la decisione (es. di memoria, di abilità computazionale) e sulla incompletezza o mancanza di informazioni altrimenti necessarie, evidenziano come le decisioni siano determinate all'interno di questi due limiti.



Il confronto tra il modello normativo e il reale operare del decisore ha messo in evidenza come questi incorra in molti errori e tenda ad utilizzare nella decisione delle scorciatoie, delle semplificazioni, note con il termine di *euristiche*.³

Il modello comportamentale ha anche favorito il sorgere di una pratica *prescrittiva* tesa a migliorare le competenze del decisore: i famosi *n* passi da seguire. E, tuttavia, se "l'educazione alla scelta" da una parte sembra migliorare le competenze del decisore, dall'altra lo standard che i modelli logico-matematici impongono, confliggono apertamente con i limiti messi in luce da Simon.

I *modelli naturalistici* rompono con la tradizione "razionalistica" rinunciando, sia al criterio valutativo della decisione in termini di scelta razionale o meno, sia alla sottostante impostazione di tipo logico,

ritenuta inadeguata a rappresentare i problemi decisionali di tutti i giorni, che per loro natura sono mal definiti. Infine, mentre le teorie tradizionali sulla decisione focalizzano le modalità di scelta sul processo logico quelle naturalistiche mettono in evidenza l'aspetto dinamico della scelta.

- **La image theory** (IT) messa a punto dagli psicologi Lee Roy Beach e Terence Mitchell a partire dalla seconda metà degli anni ottanta si basa sull'idea che il decisore rappresenti la propria conoscenza sotto forma di "schemi mentali" o immagini e che la scelta non si pone come obiettivo esclusivo di essere razionale tenendo in considerazione anche le valenze affettive.

Nella teoria dell'immagine il decisore si serve di quattro immagini principali:



Umberto Candoni, Pieria, casa del popolo, 1964



Giovanni Nogaro,
Vinaio, Carnia,
1965

- **Immagine di valore** (o anche self-image) consiste di valori, norme morali, credenze e più in generale di **principi** che guidano la scelta degli obiettivi;
- **Immagine di traiettoria** è l'immagine del futuro desiderato, degli scopi e degli obiettivi da raggiungere concreti od astratti, intermedi o definitivi, data la propria *immagine di valore*;
- **Immagine di azione** è relativa ai piani di azione adottabili per il raggiungimento degli obiettivi prescelti: sono cioè azioni concrete e tattiche finalizzate a ridurre le "distanze" tra lo scopo assunto e il suo raggiungimento;
- **Immagine di proiezione** rappresenta infine l'aspettativa che il soggetto ha sul futuro, nell'even-

tualità in cui decida di applicare un particolare piano o perseveri nell'adozione dei suoi comportamenti correnti.

È bene precisare che nella letteratura relativa alla teoria in questione, le ultime due immagini si possono trovare accorpate in un'unica denominata **immagine di strategia**.

Pur essendo le quattro *immagini* tutte importanti va detto che l'*immagine di valore* è fondamentale sia nel determinare l'*immagine di traiettoria* sia l'*immagine di azione*.

L'immagine di valore, vale a dire quanto contenuto nei *principi*, determina gli obiettivi e gli scopi da raggiungere, definendo, quindi, gli elementi dell'immagine traiettoria.

Parimenti, l'*immagine di valore* de-



termina *l'immagine di azione*, cioè il tipo di azioni possibili (più o meno legali, rischiose, costose, impegnative, ecc.) per raggiungere lo scopo definito nell'immagine traiettoria.

L'immagine di proiezione svolge, invece, la funzione di valutazione anticipata dei risultati degli obiettivi prefissati e di monitoraggio del piano di realizzazione e di avvicinamento agli stessi.

La figura 1 rappresenta le relazioni tra le quattro immagini.

non evidenziano consistenti interessi se non una leggera prevalenza per gli studi scientifici, cui, però, Carlo attribuisce una certa importanza.

Carlo, infine, sceglie di frequentare un liceo scientifico, il più prestigioso della città, decidendo di fare alla fine delle scuole superiori la scelta dell'indirizzo universitario.

Come si può notare Carlo non ha alcuna idea riguardo alla professione futura e nemmeno si cimenta per scoprirlo: egli non prende in

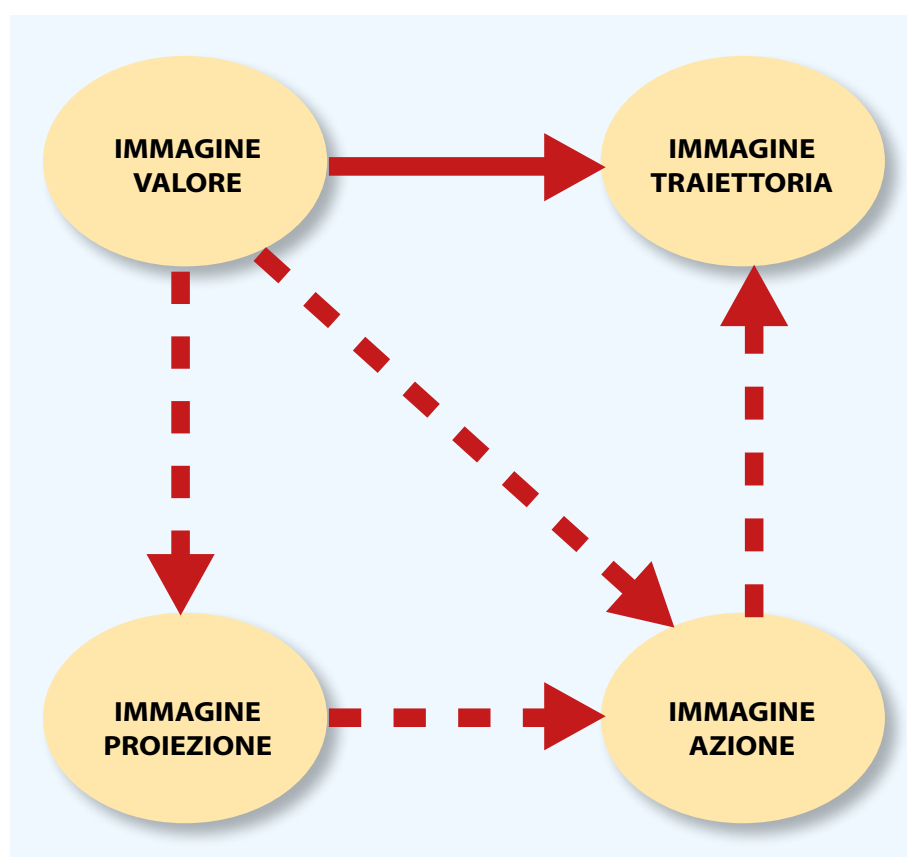


Figura 1: Rappresentazione delle relazioni tra le quattro immagini

Ancora un esempio: *Carlo è uno studente che va bene a scuola, con buon profitto in tutte le materie. A Carlo non dispiace studiare ed essendoci in famiglia parecchi laureati sente il dovere di "omologarsi" a questa realtà. Tuttavia, non ha le idee chiare sulla professione che in futuro vorrebbe fare. E anche le prove fatte a scuola per valutare gli interessi professionali*

considerazione nessuna professione, e tanto meno opera confronti e valutazioni. La sua immagine di valore non è in grado di elaborare un'immagine traiettoria ben definita e di individuare con precisione la sua professione.

Tuttavia la sua immagine di valore ha sufficienti *principi* (buona motivazione scolastica, vincolo

all'emulazione familiare, una certa preferenza per gli studi scientifici) da permettergli di prendere una decisione che non vive come un rinvio ma come una meta intermedia, una prima tappa di un percorso più lungo. Inoltre, la sua immagine valore ha sufficienti elementi per dargli delle indicazioni sulla immagine di azione: quella di frequentare un istituto prestigioso e quindi impegnativo. Si può ben notare, in definitiva, che è l'aspetto dinamico della scelta a renderla tale e dotata di senso. Se non cogliamo l'aspetto progettuale, la scelta di Carlo rischia di apparire se non irragionevole almeno avventata e poco meditata.

Oltre alle quattro immagini la teoria dell'immagine introduce altri concetti basilari come: *la decisione di adozione e la decisione di progresso*.

- **La decisione di adozione** riguarda l'adozione o meno, l'accettazione o il rifiuto, di uno dei costituenti dell'immagine: riguarda cioè l'adozione di potenziali nuovi principi, oppure scopi (ad esempio opzioni di scelta) o piani.

Un nuovo *candidato* (in genere si preferisce questo termine a opzione perché non necessariamente si deve scegliere tra opzioni) principio, scopo o piano può divenire parte di un'immagine se risulta compatibile con l'immagine esistente. Altrimenti, qualora la compatibilità con gli elementi già presenti superi una soglia soggettiva di rigetto, è rifiutato.

Degli esempi possono rendere meglio il concetto. È possibile prendere in considerazione, *adottare*, un nuovo prodotto commerciale se risulta, quanto a bontà e a costo contenuto, pari ad altri prodotti già acquistati, qualora valga il principio *"preferisco acquistare prodotti con un buon rapporto qualità/prezzo"*. Se, invece, si è guidati dalla regola *"è meglio spendere qualcosa di più, ma avere buoni prodotti"* altri sono i

prodotti compatibili e che possono essere *adottati*.

Si noti che entrambi questi due principi possono coesistere in una singola persona, ad esempio il primo può riferirsi a detersivi, il secondo a capi di abbigliamento.

La valutazione di compatibilità (*compatibility test*) svolge, quindi, una funzione importante nella teoria dell'immagine. Con il test di compatibilità, ad esempio, sono valutate quante violazioni presenta un'opzione rispetto alle immagini esistenti. Le violazioni possono essere contraddizioni, incongruenze e più in generale interferenze con elementi già inclusi nelle immagini⁴.

Nell'ambito del test di compatibilità è stato importante comprendere come si comporta il decisore in assenza o in mancanza di informazioni complete circa le caratteristiche di un candidato.

Le ricerche sembrano mettere in luce che il decisore tende a considerare alla stregua di una violazione la mancanza di informazioni e "mezza" violazione le informazioni parziali. La scarsità di informazioni riguardo un candidato aumenta, quindi, la probabilità di rifiuto del candidato (e il detto *niente si compera a scatola chiusa*, sembra, quindi, essere più che un detto).

Un ultimo dato molto importante: il test di compatibilità ha il compito di operare una selezione o uno *screening* dei candidati ma non la scelta finale, che peraltro nella Image Theory sottende processi diversi. Se più di un candidato supera lo screening del test di compatibilità, allora la selezione procede con una valutazione (*test profitability*) mirante ad accertare quale candidato sia più promettente nel dare i massimi vantaggi. In questa seconda fase il decisore attiva modalità e criteri decisionali propri dei modelli decisionali "razionali", adottando anche regole *compensatorie* (ritornando agli esempi d'inizio articolo, anche Mirta



potrebbe trovarsi a usare criteri di analisi e confronto simili a quelli di Marta se *"in una sola sera si innamorasce di più d'una persona"*)⁵.

- **La decisione di progresso** fa riferimento alla valutazione di compatibilità tra gli obiettivi dell'immagine traiettoria e l'immagine di proiezione nel corso di attuazione dei piani contenuti nell'immagine dell'azione. Se il piano d'azione che il decisore attua sta dando i risultati preventivati allora il piano d'azione è mantenuto attivo. Altrimenti se così non fosse s'imporrebbe la revisione del progetto originario o addirittura il rifiuto se l'immagine della traiettoria è riconosciuta poco compatibile con l'immagine del progetto originario. (Figura 2)

- **Le caratteristiche del decisore** che la teoria dell'immagine presuppone sono quelle di un soggetto messo nelle condizioni di:

- avere un sistema di credenze e valori organizzato ed elaborato nel tempo come prodotto della sua storia personale, da intendersi dinamico e soggetto al cambiamento;
- utilizzare modalità cognitive come quelle immaginative (costruire scenari che lo riguardano) almeno quanto quelle razionali;
- avere aspettative ragionevoli circa il proprio futuro ma anche sogni e desideri riguardo alla propria vita;
- sapere che se stesso può cambiare nel tempo;

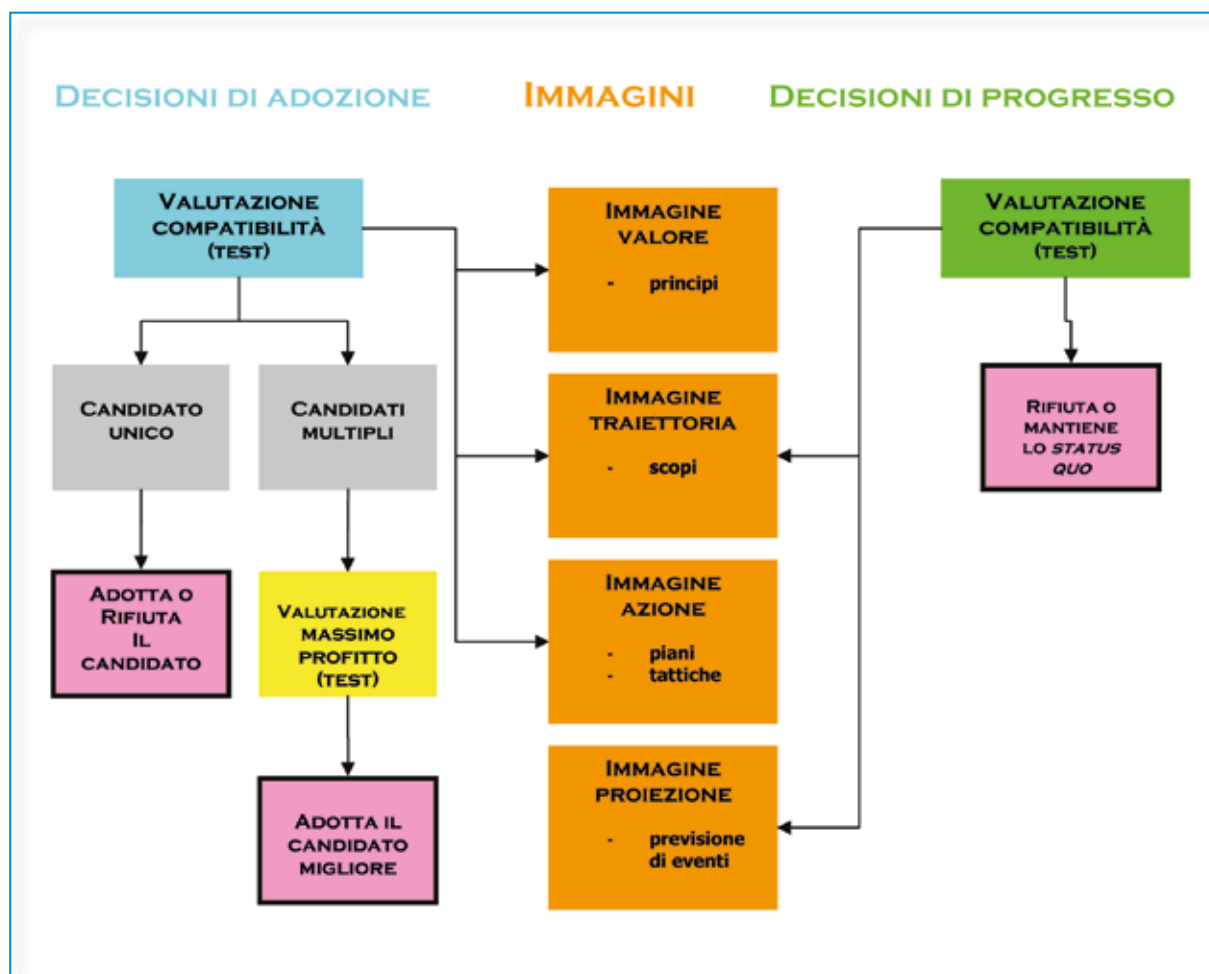


Figura 2: Rappresentazione grafica della teoria dell'immagine

- prendere decisioni all'interno di una "storia", con emozioni e dispositivi affettivi inclusi, piuttosto che all'interno di una lista di dati e informazioni;
- cercare di evitare conflitti e di comportarsi in coerenza con i propri principi.

- **Le difficoltà del decisore**, nella teoria dell'immagine, principalmente si verificano quando:

- i valori sono insufficienti o mal definiti (immagine di valore);
- gli obiettivi di fondo sono poco chiari (immagine traiettoria);
- si riscontra una scarsa pianificazione e strategia di esecuzione (immagine di azione);
- le immagini sono in conflitto tra loro e il processo decisionale può subire un rallentamento anche considerevole;
- le informazioni sui candidati sono scarse o mancanti. Infine, problemi possono sorgere durante la realizzazione delle scelte adottate, a causa di inefficaci valutazioni (inadeguato monitoraggio) sullo stato di avvicinamento agli obiettivi.

È probabile, tuttavia, che la teoria dell'immagine (e simili) abbia incontrato alcuni *pregiudizi* come:

- una presunta maggiore scientificità dei modelli normativi, data anche la mole di ricerche che questi presentano;
- il presupposto che è vero un modello o l'altro quando, invece, i *modelli normativi* sono utili nelle condizione dove è possibile quantificare con precisione (un software per giocare a scacchi come il protocollo per decidere quali operazioni mediche attuare), mentre i *modelli naturalistici* sembrano più utili per *dialogare* con la persona;
- il modello prevalente cognitivo-comportamentale, centrato sul costruito di deficit/potenziamento delle abilità, può aver focalizzato l'attenzione sulle competenze del decisore, piuttosto che adottare modelli decisionali meno rigidi.

Fortunato Mior

Psicologo

C.O.R.

Pordenone

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Non è facile valutare quanto in Italia la teoria dell'immagine e più in generale l'approccio naturalistico nel *decision making* sia stato preso in considerazione.

Nelle attività di *counselling* e nell'orientamento ci sembra un approccio particolarmente adatto per esplorare i processi decisionali messi in atto dal decisore e per l'attività di sostegno nella pianificazione e progettazione, tenendo in considerazione gli aspetti valoriali e affettivi della persona.



NOTE

1 La teoria della *utilità attesa* ne è un esempio. Essa afferma che se l'individuo rispetta i principi di razionalità tenderà a scegliere l'opzione che offre la massima utilità attesa, cioè l'interesse o il valore soggettivo atteso dagli esiti della scelta.

2 La teoria del *prospetto* ne è un esempio. La teoria del prospetto tiene conto di come le persone violano sistematicamente i principi della razionalità. Questa teoria si basa sull'idea che gli individui interpretino e valutino le prospettive o opzioni proposte. essa pone l'accento su due importanti fenomeni: il *framing* cioè l'effetto del contesto in cui il soggetto si trova ad operare e *l'avversione alle perdite* dove per la maggior parte degli individui la motivazione ad evitare un danno è superiore alla motivazione a realizzare un guadagno. In definitiva il comportamento di scelta dipenderebbe dal modo con cui gli individui interpretano ed organizzano il problema decisionale.

3 Alcune euristiche individuate sono: l'euristica della disponibilità, della rappresentatività, dell'ancoraggio e dell'accomodamento.

4 La compatibilità è stata formalizzata (ma niente di paragonabile con i modelli logico-matematici), configurandosi come una funzione decrescente della somma ponderata delle violazioni presenti nel candidato, dove i pesi applicati alle violazioni stabiliscono la diversa rilevanza per il decisore. Ecco la formula:

$$I = \sum_{t=1}^n \sum_{c=1}^n W_c V_{tc}; \quad t_c = \{-1, 0, 1\}$$

dove il livello di compatibilità I è nullo in assenza di violazioni e decresce in funzione del loro aumento; t è una caratteristica dell'elemento candidato che il decisore considera rilevante ai fini della scelta; c è un aspetto

proprio delle immagini che il decisore desidererebbe preservare; V_{tc} è la violazione che l'elemento t causa alla caratteristica c e assume valore -1 se la violazione sussiste, 0 se è assente; W_c è un peso che misura l'influenza della violazione di c sulla scelta. Il livello di compatibilità può variare, quindi, tra un massimo di 0 e un minimo di $-mn$, dove m è il numero di aspetti delle immagini esistenti che il decisore considera importanti, mentre n indica quante qualità del candidato egli reputi caratterizzanti. Così, se un allenatore di calcio è convinto che un centravanti può essere preso in considerazione se possiede, ipotizziamo con pari rilevanza, le caratteristiche "essere alto", "colpire bene di testa", "abile a smarcarsi" e "agile", otterrà valore 0 qualora individui calciatori con tutte e quattro le caratteristiche e -16 per i calciatori senza nessuna caratteristica.

5 Nelle strategie compensatorie un individuo sceglie l'alternativa che presenta un attributo apprezzato a un livello tale da *compensare* la rinuncia a considerare altri attributi che potrebbero essere desiderabili per l'individuo stesso. Le strategie compensatorie richiedono un giudizio quantitativo sulle opzioni di scelta.

BIBLIOGRAFIA

Beach, L. R. (a cura di), *Image theory: Theoretical and Empirical Foundations*, Erlbaum, Mahwah (N.J.), 1998.

Beach, L. R., *Image theory: Decision making in personal and organizational contexts*, Chichester, England: Wiley, 1990.

Beach, L. R. & Mitchell, T. R., *Image theory: Principles, goals, and plans in decision making*, *Acta Psychologica*, 66, 201-220, 1987.

Patalano R., *La mente economica*, Editori Laterza, Bari, 2005.

Rumiati R., *Giudizio e decisione*, Il Mulino, Bologna, 1990.

LO SVILUPPO DEGLI INTERESSI E DELLE CREDENZE DI EFFICACIA

LA RICERCA CON GLI ALLIEVI DELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI I GRADO

Francesca Curet

L'

analisi bibliografica qui condotta si propone di individuare a quali risultati sia giunta la ricerca italiana e internazionale, in merito allo studio dello sviluppo degli interessi e delle credenze di efficacia nei bambini di età scolare, un settore in passato tralasciato dagli studiosi. In particolar modo si farà riferimento alla teoria RIASEC di Holland e alla sua possibile applicazione su studenti di questa fascia di età

INTRODUZIONE

Il concetto di interesse si rifà all'idea di una *manifestazione di preferenze nei confronti di diverse attività*, preferenze che paiono essere stabili e organizzate in categorie (quasi considerati alla pari di veri e propri tratti e stili cognitivi), soprattutto nei soggetti adulti.

Nella psicologia dell'orientamento, gli interessi divengono parte integrante delle capacità e del processo di scelta scolastica e lavorativa che gli individui si ritrovano ad affrontare lungo la propria crescita. Per questo motivo, lo studio degli interessi è stato sempre più posto al centro delle analisi dei ricercatori: in parte per individuare il ruolo di tale fattore, la sua importanza nello sviluppo di opzioni per il proprio futuro e la sua influenza e relazione con altri elementi; in parte per comprendere al meglio come debba essere impiegato tale costrutto all'interno delle buone pratiche di orientamento e nell'intervento mirato per lo sviluppo delle capacità di scelta.

Seppur lo studio degli interessi, sotto questo punto di vista, sia piuttosto recente, numerose sono le teorie di riferimento e gli studi con-

dotti, soprattutto sui giovani adulti e gli adulti.

Sono stati formulati modelli articolati e categorizzazioni degli interessi in grado di facilitare le attività proposte dagli operatori di orientamento, ma l'attenzione è quasi sempre stata rivolta verso interessi ormai formati e radicati nei soggetti partecipanti alle ricerche.

In numero minore sono state, fino ad ora, le ricerche dedicate allo sviluppo degli interessi nei bambini. Gli Autori che hanno dato origine ai più importanti modelli di riferimento non hanno analizzato spesso come si originino nelle fasce d'età più giovani, non hanno analizzato quali siano i fattori e gli elementi in grado di fare in modo che la persona sviluppi determinati tipi di interesse piuttosto che altri. A tali interrogativi sta cercando di rispondere in questi tempi il mondo della ricerca, cercando di soffermarsi su questioni del tipo:

- Come si sviluppano gli interessi nei bambini?
- Quali fattori influenzano lo sviluppo di determinati tipi di interesse, piuttosto che di altri?
- Ci sono dei fattori che sono, a loro volta, influenzati dallo sviluppo degli interessi?¹



GLI INTERESSI: CONTRIBUTI DELLA PSICOLOGIA DELL'ORIENTAMENTO

Fin dalla metà del '900, alcuni ricercatori del campo della psicologia dell'orientamento scolastico e professionale si dedicarono allo studio degli interessi: è questo il caso della concezione ambientalista di Carter (che affermava che gli interessi avevano origine dall'identificazione e dal desiderio di appartenenza di un soggetto rispetto ad un gruppo professionale specifico), del meglio conosciuto, Donald Super con la sua prospettiva di tipo evolutivo e, ancora, di Anne Roe che ha evidenziato la relazione dello sviluppo degli interessi professionali con l'intensità e la natura delle esperienze vissute nei primi anni di vita (Soresi e Nota, 2000).

Più recentemente, però, si sono occupati di interessi anche Lent, Brown e Hackett (1996) all'interno della loro *Social Cognitive Perspective* e, separatamente, Gati (1986). Entrambi hanno fornito ottimi spunti per la pratica e gli interventi di orientamento, contribuendo non solo alla consolidazione delle conoscenze nel campo degli interessi, ma anche all'applicazione di buone pratiche all'interno dell'orientamento stesso.

Per quanto riguarda la prospettiva socio-cognitiva di Lent e colleghi, essa si pone come scopo lo studio e l'analisi di tutte le variabili che possono guidare e influenzare la scelta professionale. Tra questi, importanza di grande rilievo assumono le credenze di efficacia (prendendo spunto dalle teorie di Bandura sull'apprendimento sociale e sull'autoefficacia), le aspettative di risultato e gli scopi che guidano il raggiungimento di un obiettivo. Gli Autori, infatti, associano a tali aspet-

ti l'origine degli interessi e delle preferenze che i soggetti dimostrano nei confronti delle varie attività quotidiane.

Secondo Gati, invece, gli interessi dovrebbero essere prettamente attribuiti alle caratteristiche degli ambienti di lavoro preferiti dalle persone. A tale proposito, nella propria teoria, il ricercatore dimostra come tutti i problemi di adattamento al lavoro siano facilmente attribuibili alle discrepanze tra le caratteristiche del contesto professionale che il soggetto vorrebbe e quelle del lavoro vero e proprio nelle quali si ritrova occupato quotidianamente. Sono da attribuire, però, ad Holland (1959) gli studi che rivoluzionarono il modo di vedere, di sostenere e di studiare gli interessi. Il suo modello RIASEC, che verrà di seguito presentato, fu, ed è tuttora, il più studiato ed impiegato nella ricerca e nelle pratiche di orientamento (Soresi e Nota, 2000).

IL MODELLO RIASEC DI HOLLAND

A differenza dei modelli appena descritti, verso la fine degli anni '50, Holland ha sviluppato un'interessante teoria relativa alla presenza costante di sei diversi gruppi di interessi, entro i quali tutti gli altri possono trovare posto ed essere categorizzati. L'Autore ha battezzato il proprio modello col nome RIASEC dalle iniziali delle sei categorie:

- R** - Realistico
- I** - Investigativo
- A** - Artistico
- S** - Sociale
- E** - Intraprendente
- C** - Convenzionale

Nello specifico, a ciascun settore vengono attribuiti attività precise, professioni e contesti occupazionali.

Questi sono visibili nella Tabella 1, sotto riportata:

RIASEC:	Tipo di attività svolte:	Esempi professionali:
R - Realistico	Attività concrete che hanno a che fare con cose materiali e prevedono l'utilizzo di oggetti, attrezzi e macchinari.	Falegname, elettricista, vigile del fuoco, geometra, agricoltore, ecc.
I - Investigativo	Attività di ricerca, raccolta dati e osservazione della realtà. Prevede abilità matematiche e scientifiche, applicate soprattutto nelle procedure scientifiche di analisi e verifica.	Biologo, antropologo, ricercatore universitario, chimico, ecc.
A - Artistico	Attività creative e di produzione di cose nuove (ad esempio poesie, musiche o nell'ambito artistico).	Poeta, musicista, giornalista, attore, direttore scenico, ecc.
S - Sociale	Attività e abilità di tipo sociali che prevedono il contatto con le altre persone al fine di portar loro assistenza, istruzione o cura.	Insegnante di scuola secondaria, assistente sociale, animatore, logopedista, ecc.
E - Intraprendente	Attività legate a capacità imprenditoriali. Prevede abilità di comando e persuasione verbale utilizzate per influire sulle altre persone al fine di trarne un vantaggio personale.	Direttore d'azienda, dirigente, commerciante, responsabile acquisti, responsabile del settore pubblicitario, gestore di un ristorante, ecc.
C - Convenzionale	Attività sistematiche, come di archiviazione o elaborazione di dati. Prevede abilità di tipo amministrativo e matematico.	Ragioniere, commercialista, analista finanziario, banchiere stenografo, ecc.

Tabella 1: Attività ed esempi professionali legati al Modello RIASEC di Holland

Secondo l'Autore di tale modello, ciascuna persona possiede, in misura variabile, interessi per ciascuna delle sei tipologie, ma alcune di esse si esprimono in maniera più forte. La loro origine è da attribuirsi all'interazione tra basi biologiche e contesto ambientale; infatti, quella di Holland è una delle prime teorie sugli interessi ad enfatizzare in modo così netto la relazione adattiva tra individuo e ambiente. Nello sviluppare la propria teoria, Holland si è reso conto (grazie alle analisi statistiche a cui ha sottoposto il modello) dell'affinità e della vicinanza (e parallelamente anche della distanza ed incongruenza) che è possibi-

le rilevare tra diverse aree. Per tale motivo ha deciso di disporre le sei tipologie di interessi all'interno di un modello di forma esagonale, in cui ha posto vicine le aree che, secondo le sue ricerche, hanno degli aspetti in comune.

Così, ad esempio, le attività di tipo realistico hanno alcune caratteristiche in comune con quelle di tipo investigativo e convenzionale, ma differiscono in tutto e per tutto da quelle di tipo sociale (che, come è possibile notare dalla rappresentazione esagonale del modello, si trovano all'opposto rispetto l'area realistica).

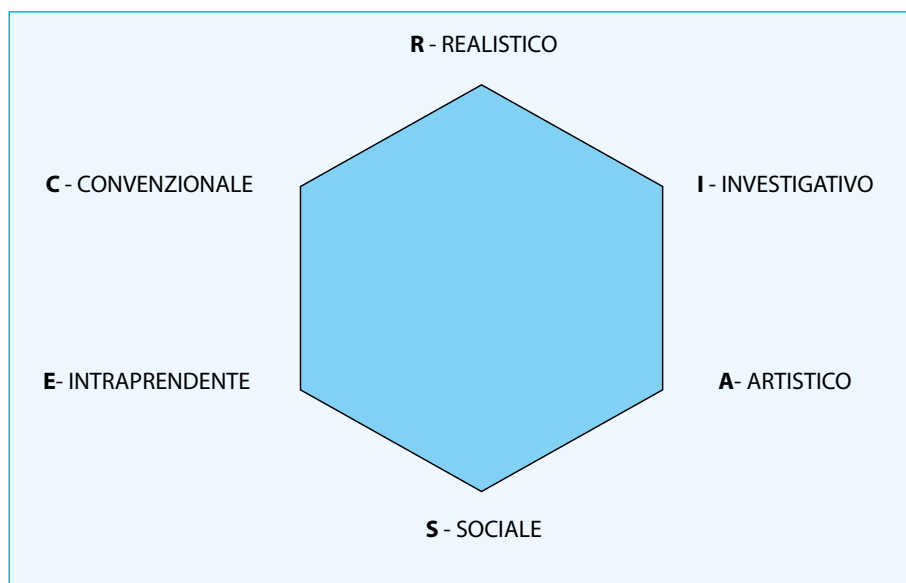


Figura 1: *Modello esagonale degli interessi RIASEC di Holland*

Da tale disposizione è stato poi possibile individuare tutta una lunga serie di sottotipi, composti da due o tre aree, che nello specifico possono rappresentare particolari interessi e ambiti professionali, rendendo così la classificazione e categorizzazione delle professioni ancora più specifica e dettagliata. Ad esempio, la professione di insegnante di scuola dell'infanzia viene classificata con la sigla SAE, indicante capacità sociali, artistiche-creative ed intraprendenti; e la professione di responsabile di un negozio al dettaglio viene individuata attraverso la sigla ESC, ovvero una professione che richiede innanzitutto di essere intraprendenti, poi di avere adeguate capacità relazionali e sociali e, infine, di essere pratici e precisi (area convenzionale).

Grazie a questo lungo lavoro di classificazione (che è stato poi ripreso anche da organizzazioni internazionali), è stato possibile costruire una lista delle professioni catalogate secondo il modello RIASEC. Tale prodotto viene tuttora impiegato in relazione alle valutazioni proposte ai soggetti che stanno intraprendendo un percorso di orientamento scolastico professionale, sia

nell'analisi degli interessi (da ricondurre poi ad uno specifico ambito professionale), sia relativamente alle caratteristiche stesse che contraddistinguono ciascun settore lavorativo.

Successivamente all'ideazione del modello finora presentato, sono stati fatti numerosi studi che hanno confermato la validità della struttura esagonale fornita da Holland e della sua compatibilità con gli interessi e gli ambienti lavorativi effettivamente riscontrati nei soggetti sottoposti a valutazione (che sono ormai in numero elevatissimo e rappresentanti di tutto il mondo).

Oltre alle ricerche a conferma della validità della teoria, molti ricercatori si sono occupati di analizzare le correlazioni di tale modello con altri costrutti e fattori già impiegati largamente nella psicologia dell'orientamento e dell'educazione, e in particolar modo, alcuni di essi hanno esaminato il rapporto degli interessi, secondo il modello RIASEC, con le credenze di efficacia nutrite dai soggetti ed analizzate secondo la medesima struttura.

Seppur la ricerca internazionale relativamente agli interessi su modello di Holland sia piuttosto vasta

ed articolata, ancora poche informazioni e studi sono stati raccolti riguardo allo sviluppo di tali interessi durante l'età infantile, soprattutto perché la maggior parte delle ricerche (anche di tipo longitudinale) hanno previsto, come campione, soggetti che avevano già compiuto i 17 anni d'età.



*Piccolo Sillani,
immagine concettuale,
1960*

LO SVILUPPO DEGLI INTERESSI

La domanda che recentemente alcuni studiosi si sono posti è se il modello esagonale di Holland sia attribuibile anche a bambini in età scolare (sia frequentanti la scuola primaria che per gli adolescenti).

A tale proposito, numerose informazioni ci sono pervenute dalle ricerche effettuate nel contesto americano da Tracey, che agli interessi ha dedicato buona parte dei propri studi e della propria attività di ricerca (Primé, Nota, Ferrari, Palladino Shulteiss, Soresi & Tracey, 2010; Lent, Tracey, Brown, Soresi e Nota, 2006;

Tracey, Robbins & Hofsess, 2005; Tracey, 2002; Tracey e Ward, 1998).

In particolar modo, ha collaborato anche con ricercatori italiani (Primé et al., 2010) ad un recente studio il cui scopo era quello di valutare la possibilità di utilizzare il modello RIASEC su studenti frequentanti la scuola primaria, tenendo conto anche dei livelli di autoefficacia e delle aspirazioni professionali.

Il campione preso in esame (interamente di origine italiana) era composto da 190 studenti (111 maschi e 79 femmine) di età compresa tra gli 8 e i 12 anni (età media=10,3 anni e deviazione standard=1,05) a cui è stato richiesto di rispondere a tre diversi quesiti:

1. Quali attività amano fare (item legato agli interessi dei ragazzi).
2. Quali attività pensano di essere in grado di svolgere (item relativo alle credenze di efficacia).
3. Quale lavoro si aspettano di svolgere da grandi (item sulle aspettative professionali).

L'analisi statistica ha previsto la codifica delle risposte utilizzando il modello RIASEC e lo studio delle correlazioni tra le tre componenti oggetto di analisi.

I risultati hanno evidenziato una bassa corrispondenza tra le aspettative professionali degli studenti esaminati e la loro percezione di competenza rispetto alle attività specifiche: un tale risultato si allontana decisamente da quanto sappiamo relativamente il mondo adulto e giovane riguardo alla relazione tra interessi, senso di efficacia e aspirazioni per il futuro, che risultano essere sempre fortemente legati.

Gli Autori spiegano tale distanza a partire da risultati di ricerca precedenti, di Tracey e Ward (1998), i quali hanno individuato la causa di questa mancanza di relazione all'interno dell'assenza, o della carenza,



di informazioni relative al mondo del lavoro, di bambini di questa fascia d'età. In questo secondo studio, infatti, venivano confrontate le risposte di tre diversi campioni d'età di studenti (scuola primaria N=134, secondaria di primo grado N=607 e universitari N=176, del contesto americano) rilevando come i ragazzi più piccoli erano quelli che più spesso fornivano risposte maggiormente indifferenziate rispetto gli altri (ad esempio, studenti frequentanti la scuola primaria spesso fornivano risposte come "Mi piace tutto", senza un riferimento specifico ad attività o azioni particolari).

Tale caratteristica, è stata riscontrata da questi Autori, gradualmente in diminuzione rispetto i due gruppi successivi (scuola secondaria di primo grado ed universitari), motivo che li ha condotti a presupporre uno sviluppo delle conoscenze e degli interessi progressivo nell'arco di questa fascia d'età e un conseguente adattamento della struttura RIASEC a partire dall'età dei 12-14 anni. Infatti, mentre per i bambini più piccoli non sono stati in grado di individuare una strutturazione degli interessi aderente al modello di Holland, tale adesione è stata, invece, riscontrata nettamente per gli studenti universitari.

La ricerca di Tracey e Ward (1998), inoltre, ha messo in evidenza come i soggetti frequentanti la scuola primaria tendano a classificare i propri interessi a partire dalla distinzione tra attività legate al contesto scolastico e attività extra-scolastiche, nonché ad una differenziazione tra quelle che solitamente vengono svolte dai maschi e quelle che, invece, sono considerate più prettamente femminili (stereotipo di genere). Tali preferenze sono fortemente ancorate a scelte di tipo molto realistico e, come già indicato, piuttosto generico; un atteggiamento

che, anche secondo questo studio, andrebbe via via diminuendo con l'aumentare dell'età degli studenti.

I dati raccolti sugli studenti universitari, infatti, hanno dimostrato una forte aderenza al modello proposto da Prediger (1981), che, a partire dal RIASEC di Holland, ha individuato due dimensioni ad esso legate (figura 2).

In riferimento a tale modello, i bambini della scuola primaria invece di pensare ai propri interessi a partire dall'asse Persone/Cose, si focalizzano sul "Chi svolge questa attività?" in termini di mansioni considerate maschili o femminili e, invece, per quanto riguarda la distinzione che comunemente fanno gli adulti tra Dati/Idee, essa lascia posto alla domanda "Dove viene svolta questa attività?" con distinzione tra ciò che si svolge a scuola e ciò che avviene fuori da essa. Gli studenti più grandi, invece, tendono a classificare i propri interessi e le attività preferite seguendo le dimensioni Persone/Cose o Dati/Idee, dimostrando anche una maggior capacità di astrazione rispetto gli studenti più piccoli.

Coinvolgendo, così, studenti di fasce d'età diverse, gli Autori hanno potuto fare un confronto rispetto le risposte che i ragazzi fornivano all'ICA-R (*Inventory of children's activities*), tracciare un profilo di come interessi e percezioni di competenza si sviluppino nel tempo e giungere alle seguenti conclusioni (Tracey e Ward, 1998):

- le strutture di interesse e percezione di competenza (analizzate sempre secondo il modello di Holland) sono abbastanza simili tra loro, tra maschi e femmine e variano con l'età;
- l'aderenza al modello RIASEC è correlata positivamente con l'età dei soggetti;
- ci sono delle variazioni nei punteggi medi tra maschi e femmine per ciascuna area;

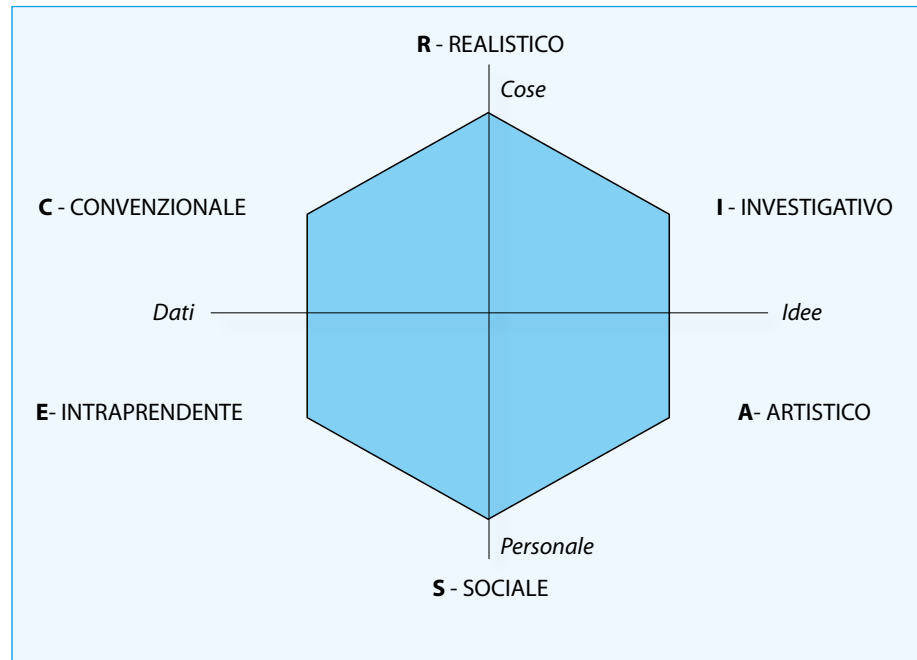


Figura 2: Elaborazione del modello di Holland effettuata da Prediger (1981)

- gli studenti più giovani usano dimensioni diverse e più concrete nel valutare interessi e competenze rispetto agli studenti più grandi.

Nel cercare di fornire una spiegazione al fatto che nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria avvengano tali cambiamenti relativamente al modo di classificare le attività e i propri interessi, Tracey (2001) ha accolto le conclusioni degli studi di Phillips e Zimmermann, che hanno individuato come fattore fondamentale lo sviluppo di abilità cognitive e sociali che prevalgono in questa fase di crescita. Infatti, gli Autori fanno riferimento allo sviluppo cognitivo perché è questo il periodo in cui si hanno le prime comprensioni dei concetti astratti (basti pensare al contributo di Piaget) e allo sviluppo sociale in quanto a quest'età iniziano le prime forme di competizione tra pari: il confronto col mondo esterno ma anche col mondo interno (fra attività che interessano e quelle in cui ci si sente abili).

RAPPORTO TRA INTERESSI E CREDENZE DI EFFICACIA

All'interno dell'ampia letteratura internazionale che si è occupata degli interessi, una parte dei lavori di ricerca è stata dedicata allo studio della relazione che può intercorrere tra gli interessi e le credenze di efficacia. Tale concetto si rifà ai numerosi studi di Bandura che ha definito l'autoefficacia come l'insieme di credenze che una persona possiede a proposito delle proprie capacità.

Fin da subito tale costrutto è stato associato alle maggiori teorie sugli interessi, individuando il profondo legame esistente tra i due fattori. Nonostante inizialmente le ricerche si siano concentrate sulla comprensione di quale dei due fattori influenzi l'altro, presto gli studiosi si sono resi conto che l'influenza di interessi e credenze di efficacia è reciproca: ovvero, gli interessi influenzano le percezioni di competenza e queste ultime, a loro volta, influen-



zano gli interessi di quel settore (d'altronde, anche semplicemente facendo riferimento alla psicologia ingenua, è possibile comprendere che quanto più piace un'attività, tanto più tempo un individuo trascorrerà nello svolgerla e così aumenterà anche la propria abilità e, conseguentemente, il proprio interesse nei suoi confronti).

Studi a conferma di tale ipotesi sono stati condotti anche in riferimento al modello RIASEC di Holland e hanno dimostrato come anche le credenze di efficacia possano essere classificate secondo le sei aree di interesse sviluppate dall'Autore. Così, tale consapevolezza è stata impiegata nello studio di come gli interessi si originino e cambino nel corso dello sviluppo dei ragazzi, grazie anche all'impiego di studi longitudinali.

Tra i vari condotti, è bene soffermare la nostra attenzione su due di essi: il primo, diretto da Tracey nel 2002, ha coinvolto un campione di studenti statunitensi; il secondo, invece, ha visto l'analisi delle risposte di un gruppo di studenti italiani ed è stato portato avanti da Lent, Tracey, Brown, Soresi & Nota, nel 2006.

Lo studio longitudinale, in contesto americano, di Tracey (2002) ha coinvolto 126 studenti della scuola primaria e 221 giovani frequentanti la scuola secondaria di primo grado e si è concentrato sull'analisi delle correlazioni esistenti tra interessi e credenze di efficacia. I due gruppi di studenti sono stati entrambi sottoposti ad una doppia somministrazione di questionari, di cui la seconda è avvenuta a distanza di un anno dalla precedente, per verificare l'eventuale cambiamento delle risposte e dei punteggi fornite dai partecipanti. La scelta, da parte dell'Autore, di studiare questa determinata fascia d'età è avvenuta a partire dalla consapevolezza che il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria è un periodo particolar-

mente delicato per gli studenti (che non solo vivono dei cambiamenti a livello cognitivo, ma anche a livello sociale, come già indicato) e dal desiderio di studiare e approfondire i cambiamenti che avvengono a livello di interessi e credenze di efficacia.

Al termine delle due somministrazioni ad un anno di distanza l'una dall'altra e del successivo studio statistico è stata riscontrata una buona stabilità degli interessi, seppur i punteggi medi per ciascuna area RIASEC, relativamente agli interessi e alla percezione di abilità, siano risultati leggermente inferiori rispetto alla prima somministrazione (e soprattutto nel gruppo di bambini più piccoli, di 10-11 anni, frequentanti la scuola primaria). Tale riduzione dei punteggi medi è stata spiegata dall'Autore alla luce del periodo di cambiamento cognitivo e sociale che i ragazzi vivono a cavallo tra la scuola primaria e secondaria, che diviene per i ragazzi molto impegnativo dal punto di vista cognitivo, appunto.

Il calo generale dei livelli medi negli interessi e nelle credenze di efficacia dei ragazzi di 12-13 anni, delle scuole secondarie, presente in tutte le aree RIASEC, è stato, inoltre, associato alla crescente differenziazione che avviene negli studenti in questa fascia d'età: ovvero, diminuiscono le risposte del tipo "*mi piace tutto*" a favore di interessi più localizzati e settorializzati man mano che aumenta l'età dei soggetti.

Un altro dato individuato dall'analisi statistica ha riguardato la crescente adesione dei ragazzi alle credenze legate agli stereotipi di genere messo in luce dal fatto che le ragazze ottenevano punteggi maggiori per le aree Sociale, Convenzionale e Artistico, mentre i maschi risultavano più interessati (e si sentivano più abili) in attività dell'area Realistica ed Investigativa.

Dunque, questo studio, condotto da Tracey nel 2002, è servito a con-

fermare come l'adattamento alla struttura RIASEC degli interessi (ma anche delle credenze di efficacia) sia positivamente correlato con l'età dei soggetti, ad indicare come esso possa essere impiegato nello studio e negli interventi a favore di studenti più grandi, ma anche quanto non sia efficace per i bambini frequentanti le scuole primarie. Oltre a questo importante dato, l'analisi effettuata ha dimostrato l'influenza reciproca tra le percezioni di competenza e gli interessi, due fattori che devono essere tenuti ugualmente in considerazione fin dalle attività con gli studenti più piccoli (indifferentemente dall'età o dal genere).

Tali risultati sono stati successivamente convalidati anche da uno studio longitudinale condotto da Lent, Tracey, Brown, Soresi & Nota (2006) su un campione di studenti italiano frequentanti la scuola secondaria di primo grado ($N=621$, età media=11,58 e $ds=0,58$) e di secondo grado ($N=297$, età media=16,36 e $ds=1,28$). Da questa analisi sono emersi due dati a conferma dello studio condotto da Tracey (2002) sul campione americano: innanzi-

tutto, vi è una buona stabilità degli interessi dopo un anno dalla prima somministrazione dei questionari (validità test-retest); poi è stata riscontrata una correlazione positiva tra interessi e credenze di efficacia, a conferma della reciproca causalità fra i due fattori in esame e, infine, anche in questo caso, vi è la conferma della positiva relazione fra età dei soggetti e adesione al modello RIASEC di Holland (in questo studio, su campione italiano, più evidente nelle femmine che nei maschi).

Per quanto riguarda gli studi longitudinali, è bene ancora citare quello condotto da Tracey, Robbins e Hofsess (2005), durato ben quattro anni. Questa ricerca ha riguardato l'analisi degli interessi e delle abilità vere e proprie (quindi non la percezione di competenza, ma la competenza di per sé) di 70.000 studenti americani di scuola superiore, indagati sempre classificando le attività proposte dai questionari secondo il modello RIASEC.

Dai risultati ottenuti emerge, ancora una volta, l'aumento di stabilità, nel tempo, dei punteggi relativi agli interessi manifestati degli studenti e come, tra i 14 e i 18 anni, il profilo divenga più particolareggiato e differenziato rispetto il passato. A tale proposito, infatti, per quanto riguarda la congruenza delle scelte occupazionali con gli interessi manifestati dagli studenti, è emerso un incremento per i soggetti di 14 anni e una diminuzione per quelli di 17-18 anni, indicati dagli Autori come più realistici (in questo caso gli interessi erano meno basati sulla dimensione relativa alle persone, anche se poi le scelte lavorative vi facevano molto più riferimento).



*Italo Zannier,
interno a Venezia, 1974*



Ciò che però appare più rilevante in tale studio sono i risultati relativi all'impiego dei punteggi di abilità piuttosto che delle credenze di efficacia, ovvero del fatto che la ricerca ha utilizzato valori di quanto un individuo sia "bravo", piuttosto che valori sul quanto uno si senta abile nello svolgere una determinata attività. Da qui emerge che, nella scuola secondaria di secondo grado, il miglior rendimento scolastico in una data materia non è collegato all'aumento di interesse per quell'area e quindi eventuali cambiamenti nelle abilità non sono associati ad aumenti o decrementi dell'interesse. Questo risultato ci riporta all'evidente influenza riscontrata tra interessi e credenze di efficacia negli studi già citati: pare quindi che la percezione di abilità sia più importante, nello sviluppo degli interessi, rispetto alle abilità vere e proprie.

DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Il primo dato che è emerso in modo evidente è che i bambini di questa fascia d'età pensano agli interessi in maniera diversa rispetto a come lo fanno gli adulti o i giovani-adulti (Prime et al., 2010). Essi sono più generici, indifferenziati e spesso tendono a riferire che sono interessati a tutto, indistintamente. Questo aspetto ci riporta, in primo luogo, all'attenzione che deve essere posta nel costruire e nello scegliere strumenti di valutazione che siano predisposti appositamente per questi ragazzi, e che prevedano un'interpretazione dei risultati in grado di tener conto delle conoscenze che i bambini possiedono e del modo in cui vedono e categorizzano il mondo. Essi impiegano dimensioni concrete e si concentrano su fattori molto realistici come "Chi svolge l'attività?", nello stabilire se è tipicamente femminile o maschile (stereotipo di genere); oppure "Dove

viene svolta l'attività?", per capire se essa ha luogo all'interno o all'esterno della scuola.

Nell'interpretare i risultati, inoltre, si devono ricordare i cambiamenti cognitivi e sociali vissuti dai ragazzi nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, disagi che possono portare ad una diminuzione dei punteggi di interesse verso le attività proposte: se si tiene conto di tale aspetto nel percorso di sviluppo degli studenti, sarà più semplice spiegare eventuali decrementi riscontrabili in questa fascia d'età.

Inoltre, è questo un periodo in cui i ragazzi iniziano a differenziare maggiormente le varie attività e a scegliere quelle che preferiscono, eliminando le altre: questo modo di procedere alla selezione di ciò che interessa può, anch'essa, contribuire ad una diminuzione dei punteggi, perché, a questo punto, non pensano più che a loro "piace tutto" ma che piacciono determinate e specifiche attività. Questi determinati interessi, man mano che il soggetto diventa più grande, finiscono per poter essere categorizzati all'interno del RIASEC e divengono anche più stabili e duraturi (Tracey, 2002).

È nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, che viene poi riscontrato un nuovo incremento degli interessi, dovuto soprattutto alla possibilità di ampliare le proprie conoscenze e le proprie opzioni. Eventuali cambiamenti negli interessi vengono, invece, attribuiti allo stress correlato alle scelte che gli studenti devono fare al termine della scuola superiore, dovendo essi decidere fra l'ingresso nel mondo del lavoro e la prosecuzione degli studi all'università o in corsi di formazione alternativi. È bene ricordare, però, che tali cambiamenti di interesse non sono associati a variazioni nelle abilità vere e proprie, bensì sono reciprocamente legate alle credenze di efficacia, cioè a quanto una persona si

senta in grado di riuscire a svolgere quel dato compito (Tracey, Robbins & Hofsess, 2005).

CONCLUSIONI

Dall'analisi degli studi descritti, è possibile individuare alcuni elementi significativi per la realizzazione di interventi mirati allo sviluppo degli interessi e delle credenze di efficacia.

Ciò che emerge chiaramente dalle ricerche condotte da Tracey e collaboratori è riassumibile in tre osservazioni distinte che devono essere tenute in considerazione da tutti coloro che non solo si occupano di orientamento ma che quotidianamente si trovano a rivestire un ruolo educativo, siano essi insegnanti o "semplicemente" genitori:

1. È indispensabile adattare il contenuto delle attività proposte al modo in cui i soggetti con cui si lavora vedono e comprendono il mondo. Nello specifico, ad un bambino più piccolo, frequentante ancora la scuola primaria, sarà necessario proporre attività realistiche distinte sulla base delle differenze di genere e del luogo in cui queste attività vengono messe in atto. Come è stato verificato negli studi presentati, infatti, questo è il modo in cui i bambini categorizzano la realtà esterna e, di conseguenza, sarebbe del tutto inutile presentare loro il mondo attraverso un modo diverso (anche perché, molto semplicemente, non verrebbe compreso dai nostri interlocutori).
2. Bisogna fare attenzione ai momenti di transizione scolastica vissuti dai ragazzi. Sono questi periodi molto delicati nella vita degli studenti, a causa dei cambiamenti a livello cognitivo e sociale che stanno vivendo all'ingresso della scuola secondaria. Se, però, da un

lato è necessario porvi particolare cautela, dall'altro sono proprio questi i periodi da sfruttare per la messa in atto di interventi mirati per lo sviluppo di interessi e credenze di efficacia.

Progettando, quindi, incontri strutturati nei momenti in cui i ragazzi sono più inclini a formarsi delle idee su professioni, contesti di lavoro o semplici attività interessanti, sarà possibile fornire degli utili strumenti di confronto e fare in modo che gli studenti non siano soggetti alla formazioni di credenze stereotipate.

È per questo motivo che un intervento di questo genere deve essere previsto in un arco di tempo che va dalla frequenza dell'ultimo anno della scuola primaria al primo della secondaria di primo grado: intervenire su studenti più maturi, sarebbe del tutto inutile dato che hanno già sviluppato e manifestato le credenze di efficacia e i loro primi interessi.

Per quest'ultima fascia d'età sarebbe piuttosto utile prevedere un intervento sullo stress causato dall'imminente scelta di un'occupazione lavorativa o di una facoltà universitaria, oppure un sostegno al percorso di scelta legato a questo momento di decisione.

3. Infine, un'ultima attenzione deve essere rivolta a quanto emerso chiaramente dagli ultimi studi citati, relativamente alla reciproca influenza tra interessi e credenze di efficacia.

Essendoci una mutua causalità fra questi due fattori, è necessario che, soprattutto all'interno dei percorsi di orientamento, siano previste delle pratiche consolidate per lo sviluppo delle percezioni di competenza, strettamente collegate alla formazione e al mantenimento degli interessi.



Come riscontrato, può risultare scarsamente efficace lavorare solo su uno dei due aspetti senza prendere in considerazione il ruolo e l'influenza che l'altro può esercitare. Per questo motivo gli esperti di orientamento devono sempre più andare verso l'ideazione e progettazione di interventi e percorsi in grado di focalizzare l'attenzione e il sostegno sia sugli interessi che sulle credenze di efficacia.

Francesca Curet

Psicologa
Trieste

NOTE

1 La maggior parte degli studi, su tali tematiche, è stata messa in atto da uno studioso americano, Terence J. G. Tracey, che sta cercando di individuare come e se tale modello sia adatto o adattabile per i soggetti più piccoli. Egli non solo si è dedicato allo studio dello sviluppo degli interessi ma lo ha fatto avvalendosi del sostegno di ricercatori italiani, mettendo in atto delle indagini anche su territorio nazionale. È quindi di grande importanza poter attingere a dati riguardanti campioni di studenti italiani, così da poter far aderire le attività proposte ai nostri studenti alle recenti analisi e scoperte compiute proprio su di loro. Dopo l'excursus di ricerche su territorio estero e nazionale e la presentazione dei risultati da essi ottenuti, verranno forniti utili spunti per l'applicazione di tali conoscenze nei percorsi di orientamento.

BIBLIOGRAFIA

Lent, R. W., Tracey, T. J. G., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L., Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationship. *Journal*

of Counseling Psychology, 53(2), 181-191, 2006.

Primé, D. R., Nota, L., Ferrari, L., Palladino Shultheiss, D. E., Soresi, S., & Tracey, T. J. G., Correspondance of children's anticipated vocations, perceived competencies, and interests: Results from an Italian sample. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 58-62, 2010.

Soresi, S. & Nota, L., *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*. Giunti O.S., Firenze, 2000.

Tracey, T. J. G., The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89-104, 2001.

Tracey, T. J. G., Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eight-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (2), 148-163, 2002.

Tracey, T. J. G., *Stability and change: The development of interests and competence perceptions in children and adolescents* (trad.: Lo sviluppo degli interessi e delle percezioni di competenze in bambini e adolescenti). Intervento al XII Congresso nazionale di Orientamento alla scelta. Sperlonga, 13/05/2010, 2010.

Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hosess, C. D., Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1-25, 2005.

Tracey, T. J. G. & Rounds, J. B., Evaluating Holland's and Gati's vocational interest models: A structural meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 113 (2), 229-246, 1993.

Tracey, T. J. G. & Rounds, J. B., The spherical representation of vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 48 (1), 3-41, 1996.

Tracey, T. J. G., Ward, C. C., The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290-303, 1998.

CREATIVITÀ, CONFORMISMO E FALSI MITI IN ADOLESCENZA

DIFFICOLTÀ DECISIONALI DA
SOVRACCARICO DI INFORMAZIONI

Pietro Defend
Clara Furlan

L e competenze
intellettuali
e le passioni
degli adolescenti
possono avere un
risvolto creativo
anche se a volte
sfociano in
fantasie consolatorie
e regressive

INTRODUZIONE

Marco è un ragazzo di 19 anni che viene in consultazione dallo psicologo perché intende lasciare l'università. Nonostante abbia interesse per la materia che studia, si rende conto che sta ore sui libri senza profitto e, cercando di spiegarmi cosa gli succede quando cerca di concentrarsi e studiare, mi dice: *"Mi metto davanti al libro con le migliori intenzioni, poi però il pensiero va e mi faccio dei film, dottore cosa ne pensa?"*. Racconta i pomeriggi in cui, pur cercando di concentrarsi sul libro che ha davanti, la sua mente vaga su immagini che lui chiama *"i miei film"*. Si tratta per lo più di costruzioni e immaginazioni dove lui è protagonista insieme a personaggi che solo in parte ricordano quelli della sua realtà; costruisce delle sceneggiature che rimandano al romanzo familiare, nota rappresentazione mentale di un contesto familiare diverso da quello proprio, dove Marco sperimenta le sue idee e le sue fantasie attraverso costruzioni di incontro con l'Altro assolutamente lontane dalla sua realtà. Di fronte a questi temi, una delle prime domande che suscitano le rappresentazioni di Marco è quella di dare un senso a queste sue fantasie così presenti nella sua mente che lo distolgono

dallo studio e da ciò che rappresenta il suo principale impegno.

Si tratta di costruzioni creative dove seguire gli stimoli del Marco-regista per capire il senso delle sue rappresentazioni mentali e rimanere colpiti dalle sue capacità di costruire sceneggiature originali? O si tratta di film realizzati per un bisogno di auto-consolazione che lo porta ad immaginare vite parallele per non guardare la propria vita che è bloccata, stagnante, senza nessuna progettualità futura? E inoltre, quanto sarebbe doloroso per Marco considerare in modo più realistico la sua realtà messa a confronto con le sceneggiature più ricche dei suoi film privati?

Questo argomento era già stato trattato da Freud nel 1907 ne *"Il poeta e la fantasia"* dove parlava del fantasticare dell'adolescente sia come capacità creativa paragonata all'arte del poeta, sia come attività autoconsolatoria che il padre della psicoanalisi legava alle fantasie ad occhi aperti e che avevano uno scarso impatto nella realtà. Le creazioni intellettuali e le passioni, spesso presenti negli adolescenti, possono avere un risvolto a volte creativo, anche se in altri casi rappresentano una fuga in fantasie consolatorie e regressive.



L'“EPOCA DELLE PASSIONI TRISTI”

Molti autori hanno definito il nostro tempo come *epoca delle passioni tristi*, dove il riferimento non è al dolore o al pianto, ma all'impotenza, alla disgregazione e alla mancanza di senso, che fanno della crisi attuale qualcosa di diverso dalle altre a cui l'Occidente ha saputo adattarsi, perché si tratta di una crisi dei fondamenti stessi della nostra civiltà. Inoltre, l'incapacità della cultura occidentale di produrre una critica reale alle dinamiche in atto, non fa che rendere queste crisi ancora più angoscienti e minacciose.

Progresso e rivoluzione sono categorie costitutive della modernità: è l'individuo che acquisisce gradualmente centralità emergendo dal “cosmo” medievale di “corpi” e “ordini” prestabiliti. Rompe i legami antropologici, sociali e culturali che lo tenevano protetto in uno spazio e in un tempo ben noti. L'esito finale è però preoccupante: l'individuo appare oggi stretto fra solitudine e conformismo, fra atomismo e massificazione. Scrive Elena Pulcini, in un saggio dal titolo significativo, *“L'individuo senza passioni”*, che l'età

moderna *“spezza ogni legame: sia quello tra l'individuo e i propri avi e discendenti, sia quello tra l'individuo e i propri contemporanei”*.

Stampelle o toppe di vario tipo sono di volta in volta proposte da politici, ambienti scientifici, vari gruppi di base, che tra denunce fondate o pretese risibili provano a riprendere in mano la “coperta a brandelli” della storia contemporanea. Purtroppo, prevalgono tendenze disgreganti e differenzialismi, di parti che pretendono di incarnare il tutto. La capacità di considerare il molteplice senza subordinarlo agli interessi o alla visione di una parte resta utopica, per cui è facile la ricaduta in derive ideologiche violente o inconsistenti.

Appare un ribollito che non riduce perdita di senso e paure, che tendono a produrre in tutti i soggetti, compresi quelli che si occupano di cultura e di scrittura poetica in particolare, spinte regressive autocentrate, in cui la pulsione epistemofila, anziché sviluppare desiderio di conoscenza del mondo esterno (quella che Freud chiama *libido oggettuale*), tende a regredire verso una *libido narcisistica*. Infatti, come scrive Umberto Galimberti ogni



Pietro Bianchi,
manicomio di Sant'Osvaldo,
1976

“visione ottimistica è crollata. Dio è davvero morto e i suoi eredi (scienza, utopia e rivoluzione) hanno mancato la promessa. Inquinamenti di ogni tipo, disuguaglianze sociali, disastri economici, comparsa di nuove malattie, esplosione di violenza, forme di intolleranza, radicamento di egoismi, pratica abituale della guerra hanno fatto precipitare il futuro dall'estrema positività della tradizione giudaico-cristiana all'estrema negatività”.

Ciò non può che generare un senso pervasivo di impotenza e incertezza che ci porta a rinchiuderci in noi stessi, a vivere il mondo non più come una promessa (come nei trent'anni gloriosi successivi alla guerra), ma come una minaccia. I giovani attualmente vengono educati come se questa crisi non esistesse, ma la fede nel progresso è stata ormai sostituita dal futuro cupo, dalla brutalità che identifica la libertà con il dominio di sé, del proprio ambiente, degli altri. Tutto deve servire a qualcosa e questo utilitarismo si riverbera sui più giovani e li plasma.

L'ADOLESCENZA: IL PERIODO DELLA VITA MAGGIORMENTE ESPOSTO AI CAMBIA- MENTI DELL'EPOCA POST-MODERNA

L'adolescenza, nella nostra cultura, rispetto all'infanzia, si presenta come un momento evolutivo di maggior completezza sul piano dello sviluppo di personalità e delle competenze sociali; nello stesso tempo, è un periodo della vita in cui sono aperte ancora tutte le possibilità, in cui dunque non si è ancora realizzata quella restrizione delle prospettive esistenziali che connota l'età adulta.

Però l'adolescenza, con apparente paradosso, può anche essere vista

come una involuzione rispetto a determinate acquisizioni raggiunte nel periodo infantile. In questo senso, sul piano cognitivo, lo sviluppo della logica aristotelica avviene a scapito di logiche infantili 'altre' rispetto a quella basata sul principio di non contraddizione: ciò rappresenta un impoverimento rispetto alla ricchezza di possibilità rappresentative e simboliche che caratterizzano il pensiero infantile e che continuano ad essere attive nell'inconscio degli adulti.

Inoltre, questa fetta di umanità, per sue caratteristiche intrinseche di vitalità e precarietà sociale, si segnala anche come la più esposta, nei suoi aspetti positivi e negativi, agli effetti di trasformazione che la complessità dell'epoca post-moderna impone. Ad esempio, la crescente mercificazione dell'esistenza, di per sé costitutiva della società dei consumi, fa degli adolescenti un soggetto sociale particolarmente fragile, in quanto privilegiato *gruppo-target*. Diventa un'impresa molto impegnativa per i giovani e i loro genitori sottrarsi alle logiche commerciali e di marketing che tendono a schiacciare l'esistenza dell'individuo a quella di consumatore. I giovani rischiano di essere stritolati dalla massiccia operazione mediatica che tende a incentivare il loro consumo di merci e prodotti *giovanili* rendendoli passivi e incapaci di reazioni personali o soggettivamente critiche verso il mercato.

IL “MALESSERE DA SOVRACCARICO DI INFORMAZIONI”

L'attualità si presenta oggi come flusso continuo di dati: si pensi alla grande diffusione di smartphone che permettono di connettersi a internet ovunque ci si trovi e a tutte le applicazioni attraverso le quali il



flusso di notizie e opinioni non si ferma mai. Ciò in parte può essere considerato positivo, ma l'eccesso di informazioni sta cambiando il nostro modo di pensare e non sempre in meglio; il cosiddetto *malessere da sovraccarico di informazioni* sta proprio ad indicare quel fenomeno per cui quando aumenta il carico di informazioni cresce anche l'attività della corteccia prefrontale dorsolaterale,¹ ma in un esperimento in cui aumentavano molto le informazioni da vagliare per prendere una decisione la sua attività calava improvvisamente, *"come se fosse saltato un interruttore salvavita"* (Sharon Begley, Newsweek, 2011); in questo modo un carico eccessivo di informazioni può spingere a fare scelte poco sagge, di cui si rischia di pentirsi, oppure può portare ad una vera e propria "paralisi da informazione", ossia alla possibilità di non scegliere affatto.

Inoltre, non è solo la quantità di informazioni a mandare in tilt il cervello, ma anche il loro ritmo: infatti *"il cervello è programmato per notare il cambiamento rispetto alla stasi. Un'e-mail in arrivo sul blackberry è considerata un cambiamento. Lo stesso vale per un post su facebook. Nel processo decisionale siamo condizionati a dare più peso a ciò che è più recente, non a quello che è più importante o più interessante"* (Ibidem).

Se invece il cervello potesse avere la possibilità di pensare inconsciamente a un problema, prendendosi dunque una pausa da tutto il flusso di informazioni che lo circonda, avrebbe maggiore probabilità di prendere una decisione *creativa*. Si tratterebbe dunque di potersi creare ciò che Winnicott ha definito *area transizionale*, intesa come spazio potenziale tra individuo e ambiente, in cui si modella ogni forma di processo mentale creativo, che ci permette di sviluppare una autonomia riflessiva personale e di cogliere

l'opportunità che ciascuno di noi vuole concedersi, di dare un nuovo e personale senso alla propria esistenza e al mondo, a partire dalle pregresse esperienze sociali e culturali; in altre parole si tratta di concedersi la possibilità di avere delle pause, dei tempi non organizzati in cui lasciarsi andare alla scoperta di territori non conosciuti, di nuove scoperte.

RELAZIONI VIRTUALI, IDENTITÀ FLUIDA E CONSEQUENTE ANALFA- BETISMO EMOTIVO

Un altro ambito problematico, soprattutto nei più giovani, è quello relazionale. Oggi gli adolescenti sono immersi in reti relazionali sempre più ampie e complesse, e sembrano molto abili nell'attraversamento di diversi territori esperienziali e nella gestione di una moltitudine di relazioni. Tuttavia, si tratta spesso di relazioni che non riescono a passare dal livello della socievolezza di superficie a quello di un più profondo ed impegnativo coinvolgimento personale.

A questo scenario si aggiunge l'influenza esercitata dagli strumenti di comunicazione tecnologica. L'esiguità del carattere direttamente 'esperienziale' della vita e del suo aspetto relazionale-affettivo in particolare, ormai quasi soltanto ridotto al *virtuale*, può generare profonde esperienze di solitudine e di "povertà" affettiva, talvolta non riconosciute come tali.

Le competenze di interazione che gli strumenti tecnologici offrono, se non ben integrate con altre competenze che hanno a che fare con la gestione delle dinamiche emotivo/affettive all'interno della relazione, possono risultare inefficaci nel momento dell'incontro, dello scambio faccia a faccia. Questo squilibrio nel-

lo sviluppo dei due ambiti di competenze può comportare il rischio di un impoverimento del carattere direttamente 'esperienziale' della vita, e del suo aspetto relazionale-affettivo in particolare, riducendolo quasi solo alla dimensione del *virtuale*.

Secondo Giuseppe Riva, autore del libro *"I social network"*, questo tipo di strumenti di comunicazione permettono anche di *"controllare e definire la propria identità sociale e quella dei propri amici"*. Grazie a questo processo e alla *fusione tra mondo reale e virtuale* si crea un'"identità fluida", che è flessibile, ma anche precaria, incostante ed incerta. *"Se un'identità fluida può essere un vantaggio per un adulto, può diventare un problema per un adolescente che sta ancora cercando di costruire la propria identità. In particolare può portare a un rallentamento del processo di costruzione dell'identità e a sostituire la stabilità e il futuro con un eterno presente privo di certezze e di legami"*. Non dimentichiamo che l'incapacità di rappresentarsi il futuro è una delle caratteristiche del disturbo depressivo (nelle sue varie forme): nella persona depressa, infatti, il presente è dilatato e stagnante, vi è un'incapacità di immaginare un passato ed un futuro diversi dal doloroso presente; in altre parole la persona non riesce a vedere la propria condizione come una situazione transitoria, vive cioè il presente dilatato, immutabile, sempre connotato dal dolore.

Un'altra conseguenza della possibilità di accedere tanto facilmente a informazioni ed esperienze altrui *on line* può consistere nell'*analfabetismo emotivo* inteso come incapacità, soprattutto da parte dei più giovani, di decifrare i propri sentimenti e le proprie emozioni. La nostra società, infatti, tende a sminuire il ruolo delle emozioni; i giovani parlano moltissimo, ma spesso senza in

realtà dirsi nulla di veramente personale. È ora di aggiungere all'intelligenza della ragione l'intelligenza del cuore. Secondo Daniel Goleman, autore del libro *"Intelligenza emotiva"*, infatti, lo studio del QI (Quoziente Intellettivo) dovrebbe essere affiancato a quello del QE (Quoziente Emotivo). Non bisogna infatti dimenticare che per la formazione di un adeguato concetto di sé, indispensabile per non cadere nella confusione o ingorgo di pensieri, bisogna che l'adolescente raggiunga una buona *autostima*, che vuol dire anche *completa accettazione di sé*, anche degli aspetti più negativi o critici del proprio sé; tutte capacità che si acquisiscono anche grazie ad un contatto diretto e costante con la propria vita emotiva.

L'autostima si costruisce anche a partire dal riconoscimento, dal rispecchiamento dell'altro e questo costituisce la base del processo di costruzione dell'identità personale e adulta. Se l'adolescente non realizza questa esperienza nel suo ambiente, a scuola o in famiglia, può essere indotto a cercarlo nel mondo della devianza, in quelle realtà che aggregano gruppi di soggetti che non riescono ad avere identità coese o sono socialmente emarginati. In questi casi, la sessualità patologica, la droga, i pensieri distruttivi, un'identità da eroe negativo, diventano gli elementi caratterizzanti e di rinforzo che gli danno senso e caratteristiche identitarie che possono costituire una deriva molto pericolosa.

IL MUTAMENTO DEL RAPPORTO GENITORIO-FIGLI NELL'EPOCA POST-MODERNA

Come emerge dalla relazione *L'adolescenza liquida: Nuove identità e nuove forme di cura*, presentata a Roma al Convegno dell'I.P.R.S.,² il



ruolo primario attribuito alla famiglia tradizionale nel processo di socializzazione dei figli è sempre stato legato alla trasmissione intergenerazionale di valori e principi etici propri della cultura di appartenenza. Per assolvere efficacemente tale ruolo, era necessario che i genitori venissero riconosciuti quali figure autorevoli all'interno di una relazione asimmetrica con i figli, tesa a preservare solidi confini tra i rispettivi ruoli. Ciò determinava una coloritura decisamente conflittuale nella relazione genitori-figli e le dinamiche intrafamiliari rappresentavano il terreno privilegiato di espressione della conflittualità intergenerazionale. Da alcuni decenni, il principale obiettivo sembra essere quello di tenere basso il livello del conflitto interno, con la costruzione di regole funzionali ad una serena convivenza, molto pratiche e molto vaghe, cessando quasi completamente di trasmettere i valori della storia familiare, senza definire il giusto e l'ingiusto, ma solo l'opportuno o l'inopportuno.

Si tratta di famiglie che sempre più frequentemente sono viste e definite come *unità degli affetti*, piuttosto che agenzie impegnate e specializzate nell'assolvimento di compiti e funzioni a forte rilevanza sociale. Tuttavia, non necessariamente la cosiddetta *famiglia affettiva* deve essere intesa come una famiglia senza norme. Le dinamiche che la caratterizzano possono essere viste come espressione dell'affermarsi di norme 'altre', rispetto a quelle vigenti in passato, che regolano ed indirizzano le transazioni tra i suoi membri.

Emerge altresì che tra i disagi della modernità viene registrato anche un indebolimento della funzione educativa esercitata dalla famiglia, che viene considerata conseguenza della maggiore incertezza rispetto al ruolo genitoriale. I genitori, infatti, *"sono spesso anch'essi tardo-*

*adolescenti più che veri adulti, perciò riescono ad assolvere bene il loro compito durante l'infanzia dei figli, ma trovano difficoltà quando questi ultimi entrano nell'adolescenza, proprio perché non riescono a 'rendere asimmetrico' il rapporto con i figli".*³

IL MUTAMENTO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

Attualmente, non solo è cambiato il modo di concepire il modello familiare, ma anche l'istituzione scolastica sta modificando la sua funzione nell'ambito della società. Essa infatti sta assumendo un ruolo sempre più centrale come agenzia di socializzazione (viene dunque ad assumere anche il ruolo di *palcoscenico*, di area di transizione tra la vita infantile e la vita da adulti) e tale processo è strettamente connesso alle profonde trasformazioni che interessano l'istituto familiare. L'attuale famiglia nucleare è di solito composta sempre da un padre ed una madre che lavorano entrambi e da figli minori il cui tempo di permanenza a scuola si protrae sempre di più durante le ore pomeridiane. *"Per questi minori, che crescono in famiglie sempre più prive di bambini e di adulti di riferimento per orientarsi nell'ambiente circostante, la scuola viene ad assumere un ruolo affatto nuovo: non è più il primo contesto di socializzazione extra-familiare, ma è il primo contesto di socializzazione in assoluto. L'obiettivo diviene allora quello di rendere questo luogo quanto più possibile accogliente. In tale processo, la scuola si trasforma: da agenzia formativa diviene agenzia per la promozione del benessere".*⁴

A fronte degli sforzi degli operatori per creare un clima attento al benessere e alla dimensione dello scambio relazionale affettivo, si riscontra un'ampia fascia di adolescenti che hanno ritirato il loro in-

vestimento emotivo dall'esperienza scolastica. Il crescendo di apatia e demotivazione, li porta infine a *dare le dimissioni* dal ruolo di studente. Molti autori sottolineano come l'abbandono scolastico non necessariamente sia accompagnato dall'atto di lasciare fisicamente la scuola. Ci possono essere infatti dei ragazzi che rimangono fisicamente a scuola, seppur disimpegnati e disinteressati rispetto al conseguimento di titoli scolastici. Eugenia Pelanda⁵ propone di intendere con l'espressione *abbandono scolastico* non solo l'agito che porta a lasciare la scuola, ma anche, più in generale, tutti quegli atteggiamenti che segnalano un disinvestimento emotivo dalla scuola e dall'apprendimento. Tutti questi segnali ci possono rimandare ad una sorta di gap di tipo culturale e rappresentativo-comunicativo tra mondo della scuola e giovani, attualmente oggetto di studio da parte di molti autori sotto differenti prospettive di osservazione.

Un aspetto da sottolineare è che la scuola rischia di premiare chi è più adesivo alle richieste adulte, chi è più conformista. Emotività, desideri, piaceri, dolori, sentimenti che costellano e qualificano la crescita giovanile vengono tenuti poco in considerazione.

Si rende dunque necessario un percorso personalizzato nell'ambito del destino scolastico, ossia che vengano tenute in considerazione, da parte dei formatori, le differenze individuali degli studenti, le loro peculiarità, il loro modo di essere *creativi* o i loro tentativi per diventarlo, cercando di rispettare le modalità che utilizzano, che possono essere anche molto diverse da quelle usate da generazioni precedenti.

Si pensi per esempio all'uso del diario come strumento per annotare esperienze, emozioni e scaricare le proprie tensioni, sostituito quasi esclusivamente con il diario virtuale nell'ambito dei social network, che

può essere considerato un modo per conformarsi alla massa, ma che, in alcuni casi, può possedere degli spunti di originalità, ad esempio attraverso l'utilizzo di blog tematici in cui le proprie passioni e interessi possono venire messi in rete e condivisi in modo da ampliare i propri orizzonti, anche creativi.

A conclusione di questo breve excursus, risulta emblematica la concezione di Jerome Bruner. A suo avviso il sistema educativo deve produrre una forza lavoro adeguata alla società industriale e deve formare dei cittadini, delle persone, capaci di rinnovare il mondo. Deve dare il senso delle identità particolari di appartenenza e aprire alle verità universali. Tra la società che pretende disciplina e l'individuo che aspira a realizzarsi, l'antinomia è fra l'adeguarsi a una cultura che la storia consegna già definita o il trasformarla *creativamente*..

Pietro Defend

psicologo-psicoterapeuta
Pordenone

Clara Furlan

laureata in psicologia clinica,
tirocinante psicologa

NOTE

1 Una regione del cervello che si trova dietro la fronte che coordina i nostri processi decisionali e il controllo delle emozioni.

2 La relazione *"L'adolescenza 'liquida': Nuove identità e nuove forme di cura"* di C. Sandomenico, è stata presentata il 28 maggio 2007 al Convegno organizzato dall'I.P.R.S. (Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali).

3 Ibidem.

4 Id.

5 Psicologa, psicoterapeuta, presidente dell'Associazione Area G che opera nell'ambito della prevenzione e intervento sul disagio psichico giovanile.



BIBLIOGRAFIA

Begley S., *Meglio non pensarci*, Newsweek, Stati Uniti, marzo 2011.

Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.

Bruner J., *The Culture of Education* (1996), (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000.

Freud S., *Il poeta e la fantasia*, in *Opere Complete 1905-1908*, vol. V, Boringhieri, Torino, 1972.

Galimberti U., *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano, 2007.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Biblioteca universale Rizzoli, Bologna, 1999.

Pulcini E., *L'individuo senza passioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

Riva G., *I social network*, Il Mulino, Bologna 2010

Sandomenico C., *I nuovi adolescenti: uno sguardo psico-sociologico. Adolescenti e istituzioni in trasformazione*, Relazione presentata il 28 maggio 2007 a Roma al Convegno I.P.R.S. "L'adolescenza 'liquida': Nuove identità e nuove forme di cura"

Segal H., *Sogno fantasia e arte*, Cortina Editore, Milano, 1991.

Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2005

Gianni Berengo Gardin,
Gran Bretagna 1977



IMPARARE FACENDO NEL CONTESTO DI LAVORO

TIROCINIO COME ESPERIENZA FORMATIVA E SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Adelaide Sonatore

L'

articolo prende in esame i tirocini formativi e di orientamento normati dalla legge 196 del 1997, dal decreto ministeriale 142 del 1998 e dalla successiva regolamentazione provinciale e regionale che ad essi si richiama. Nella prima parte si affronta il tema della qualità dei tirocini a partire da alcune criticità e dalla necessità di adattare il modello di analisi e di descrizione delle competenze alla particolarità dello strumento

LA RISOLUZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO

La recente risoluzione del Parlamento europeo¹ sulla promozione dell'accesso dei giovani al mercato del lavoro e il rafforzamento dello statuto dei tirocinanti e degli apprendisti, esorta la Commissione europea e gli Stati membri ad adottare un approccio ai giovani e all'occupazione basato sui diritti. Il documento sottolinea la necessità di un lavoro dignitoso per i giovani in cui le norme fondamentali sul lavoro, così come altri parametri relativi alla qualità del lavoro (l'orario di lavoro, il salario minimo, la previdenza sociale, la sicurezza e la salute sul lavoro) devono essere considerazioni centrali delle azioni intraprese.

In particolare chiede tirocini migliori e garantiti, sollecita la Commissione e il Consiglio² a istituire una Carta europea della qualità dei tirocini prevedendo norme minime per garantirne il valore educativo ed evitare lo sfruttamento, tenendo conto del fatto che i tirocini fanno parte della formazione e non devono sostituire dei veri impieghi. In questi ultimi anni, infatti, le modalità di attuazione non sono state sempre conformi alle finalità dello strumento e non sempre capaci di

garantire condizioni eque alle persone che come tirocinanti entrano nelle diverse aziende.

La risoluzione sottolinea che tali norme minime devono includere una descrizione sommaria delle funzioni da esercitare e delle qualificazioni da acquisire, il limite di durata dei tirocini, un'indennità minima basata sul costo della vita del luogo dove si svolge il tirocinio conformemente alla prassi nazionale, un'assicurazione nell'ambito lavorativo in questione, prestazioni di previdenza sociale in base alle norme locali e un collegamento specifico al programma di istruzione in questione.

Oltre a una carta di qualità, il documento chiede alla Commissione di fornire dati statistici sui tirocini in ogni Stato membro, che includano il numero di tirocini, la loro durata, le prestazioni sociali, le indennità pagate, le fasce d'età dei tirocinanti ed inoltre di elaborare uno studio comparativo dei vari programmi di tirocinio esistenti negli Stati membri dell'Unione europea.

È evidente che questo documento mostra preoccupazione in particolare per i giovani³ ed individua alcune strade possibili per migliorarne l'accesso al mondo del lavoro, ma ogni considerazione in merito alla qualità dei tirocini può essere estesa anche agli altri soggetti pos-



sibili destinatari di queste azioni e in particolare, facendo riferimento alla normativa italiana,⁴ a inoccupati, disoccupati, soggetti in mobilità, persone in situazione di svantaggio o handicap e a tutte le tipologie di studenti dell'istruzione secondaria di secondo grado, dell'istruzione superiore e della formazione.

Preoccupazioni in merito all'utilizzo dei tirocini sono rintracciabili anche in documenti nazionali come il Piano⁵ *"ITALIA 2020 Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro"* che propone alcune riflessioni sull'uso dei tirocini nel mondo dell'istruzione e della formazione, evidenziando alcune derive che ne hanno inficiato la finalità formativa. Il testo evidenzia la funzione positiva dei tirocini che *"hanno svolto un ruolo fondamentale per avvicinare, anche in una ottica di placement, le sedi della istruzione e della formazione al mercato del lavoro"*, ma esprime parallelamente alcune preoccupazioni e la necessità di un rilancio. Il testo invita a ripensarne l'utilizzo perché, accanto a buone prassi si registrano fenomeni di preoccupante degenerazione che, non di rado, trasformano i tirocini in canale di reclutamento di forza lavoro a basso costo, senza alcuna valenza formativa o orientativa.

Anche l'Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali per il rilancio dell'apprendistato⁶ evidenzia come non siano ancora adeguatamente sviluppate le enormi potenzialità dell'apprendistato anche per la concorrenza di diversi strumenti non sempre correttamente utilizzati quali, tra gli altri, i tirocini formativi e di orientamento. Si concorda quindi sulla necessità di pervenire ad un quadro più razionale ed efficiente dei tirocini al fine di valorizzarne le potenzialità in termini di occupabilità e prevenire gli abusi e l'utilizzo distorto.

L'ISFOL, in relazione all'analisi quantitativa e qualitativa delle esperienze di tirocinio attivate in Italia nel periodo 1999-2005 dai Centri per l'impiego (CPI), ha individuato alcune criticità: *"L'evoluzione osservata porta a ritenere che i tirocini siano utilizzati in misura via via minore come periodo di prova per selezionare persone da assumere e siano sempre più spesso una modalità utilizzata dalle imprese per abbassare il costo del lavoro. Anche da parte dei giovani potrebbe esserci una diversa valutazione dell'esperienza in relazione all'immediato e poco selettivo ingresso nel mercato del lavoro. Resta però il fatto che alla maggiore capacità territoriale di realizzare tirocini si associa anche una quota di esiti positivi superiore a quella media. In definitiva, pur permanendo un ruolo positivo dello strumento di politica attiva del lavoro qui esaminato, sembrano delinearsi nel tempo fattori di insoddisfazione legati alla decrescente importanza ai fini della successiva occupazione, appena temperati dalla conferma dell'importanza dei fattori organizzativi e di stimolo (Centri, Regioni) più che dei soggetti coinvolti (imprese e persone in cerca di occupazione)"*⁷.

Giovanni Tavoschi,
casa carnica, interno,
1978



Lo sviluppo delle competenze

Il quadro entro cui si inseriscono le esperienze di tirocinio è quello dell'imparare facendo, non all'interno di un laboratorio didattico ma di un contesto lavorativo reale in cui le aziende possono mettere a disposizione i loro saperi e le loro modalità di accoglienza e di formazione interna. La progettazione formativa del tirocinio è il momento in cui si prefigurano le competenze da sviluppare e il percorso attraverso cui si svilupperanno, ponendo in relazione le opportunità offerte dal contesto ospitante e dai suoi attori, il fabbisogno formativo del tirocinante, le condizioni di realizzazione connesse all'ente promotore. La progettazione richiede quindi di effettuare una serie di opzioni derivanti dall'incontro dei tre fattori che determinerà anche l'individuazione delle competenze finali nel determinato contesto di azione, poiché *"è il contesto che definisce cosa sia un comportamento competente"*⁸.

Nella descrizione delle competenze interna al progetto formativo il modello di riferimento ampiamente adottato dal sistema della formazione è quello introdotto dall'ISFOL nella definizione degli standard delle unità formative capitalizzabili (UFC). Il modello ISFOL delle competenze e degli standard formativi rappresenta un riferimento sostanziale, in quanto propone un linguaggio sperimentato di interfaccia per il dialogo fra sistemi, finalizzato anche alla strutturazione e al riconoscimento dei crediti formativi.

In questo ambito la competenza è la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro e nello sviluppo professionale. La sua descrizione comprende quindi le caratteristiche del contesto, le risorse mobilitate (abilità cognitive, abilità pratiche, conoscenze, atteggiamenti, procedure d'azione ecc.) e

la prestazione attesa. La competenza nel quadro europeo delle qualifiche (EQF) è descritta in termini di responsabilità e autonomia.

Nella definizione di competenza di Le Boterf (1994) emergono due fattori fondamentali costituiti dalla mobilitazione e dalla combinazione delle risorse del soggetto: la competenza risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo e non nelle risorse stesse⁹; si esprime in un saper agire in una specifica situazione, in un contesto, allo scopo di realizzare una performance.

La competenza è quindi un insieme di rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto definito per gestire o affrontare in maniera efficace le situazioni specifiche. Il possesso delle risorse da solo non garantisce al soggetto di essere competente e il soggetto stesso produce competenza attraverso una combinazione originale delle proprie risorse come risposta al contesto. Il soggetto è centrale poiché non è solo o non tanto esecutore, ma generatore di competenze.

Il campo concettuale aperto richiama dunque parallelamente la necessità di dotarsi di modelli di descrizione di competenze condivisi e allo stesso tempo di contenere i problemi che i processi di modellizzazione possono portare: le descrizioni di competenze che prescindono dalle persone e dai contesti e la riduzione della competenza stessa a una applicazione di saperi con la sottovalutazione della sua natura processuale.

L'idea della competenza richiama un sapere in azione, che si *"materializza in comportamenti"*¹⁰. Quando si dimentica che le competenze sono rappresentazioni provvisorie che vanno condivise tra imprese, persone (tirocinanti, lavoratori) e sistema formativo (enti promotori) si intraprende un cammino che



dalla formalizzazione conduce alla progettazione e alla pratica di interventi prescrittivi universali slegati dalle contingenze situazionali. Piuttosto che produrre lunghi elenchi di competenze appare più produttivo tentare di rappresentarle nelle loro relazioni e combinazioni che rendono conto oltre che del processo aziendale, del soggetto e delle situazioni lavorative. La varietà dell'esperienza concreta di tirocinio isola alcune competenze, ne mette in primo piano alcune rispetto ad altre e ne evidenzia alcune combinazioni. Partire da un piano preliminare troppo dettagliato di competenze connesse a specifici profili professionali può generare difficoltà a declinarlo secondo le necessità concrete che si presentano in corso di tirocinio e rendere esclusivamente la dimensione individuale della competenza senza connetterla a quella collettiva.

L'adozione del modello ISFOL anche per i tirocini formativi e di orientamento e l'applicazione del

linguaggio e della strumentazione tecnica contenuti nel modello sono molto utili per definire il progetto formativo del tirocinio, così come i repertori di competenze realizzati da enti di formazione e regioni, i correttivi suggeriti rispondono alla necessità di considerare lo specifico soggetto che deve affrontare l'esperienza in azienda e il contesto lavorativo specifico.

Come afferma Le Boterf le competenze non esistono di per se stesse, non sono degli esseri autonomi che possiamo incontrare nella nostra attività professionale¹¹.

Tenuto conto delle precedenti considerazioni il linguaggio delle competenze resta particolarmente appropriato alla progettazione di tirocini il cui focus sia costituito congiuntamente dall'analisi dei processi lavorativi e dalle opportunità di sviluppo delle competenze per il soggetto.

Spostandosi dalla progettazione al monitoraggio, in questa fase andranno considerati e accolti anche gli elementi analogici derivanti dall'osser-

*Piero Cattaruzzi,
laguna di Marano,
1978*



vazione del contesto di lavoro agito dal tirocinante che non corrispondono necessariamente o completamente al modello formale. Una serie di strumenti ad uso del tutor possono facilitare tale rilevazione.

Il sistema della formazione professionale ha recepito attraverso accordi successivi¹² l'articolazione delle competenze in competenze di base, trasversali e tecnico-professionali.

Per quanto riguarda le competenze di base e trasversali alcune riflessioni possono guidare un adattamento dello strumento funzionale all'esperienza in azienda.

Le competenze di base

Per definizione esse hanno un carattere di trasversalità (ISFOL, 1997) derivano cioè dai saperi organizzativi, legislativi, economici, linguistici, informatici trasversali ai diversi settori economici, contesti lavorativi, attività professionali. Il punto di partenza per la loro descrizione non sarebbe allora l'area di attività (AdA) o il singolo compito o attività in cui è impegnato il tirocinante. Il termine "di base" indica, in particolare, come il loro possesso rappresenti la condizione per esercitare efficacemente le altre due tipologie di competenze: le trasversali e le tecnico-professionali. Grazie alla loro aspecificità le competenze di base risultano anche trasferibili, così che il soggetto che le possiede e le esercita in un certo contesto lavorativo o per ricoprire un determinato ruolo può utilizzarle anche in un diverso ambiente di lavoro o in un ambiente modificatosi.

Nel misurarmi concretamente con la progettazione formativa dei tirocini ho sviluppato l'idea che le competenze di base devono partire dalle attività di impegno del tirocinante, devono cioè essere estratte le competenze che quelle attività e l'esperienza complessiva in azienda

possono realisticamente sviluppare, con riferimento a uno specifico contesto e allo specifico tirocinante. Se in questo modo si rinuncia al carattere di trasversalità delle competenze di base, non necessariamente si perde il carattere di trasferibilità, che anzi può essere particolarmente potenziato laddove sia marcata la valenza orientativa del tirocinio e in ogni caso grazie al lavoro di messa in trasparenza del percorso da parte del tutor didattico-organizzativo. Al contempo si valorizza l'azienda quale specifico contesto di apprendimento. Riconducendo alle attività le competenze tecnico-professionali necessarie sottese, si possono descrivere queste ultime integrandole con le competenze di base e trasversali che mettono in gioco (come prospetta la tab. 1).

Le competenze trasversali

Le competenze trasversali non sono riferite a particolari attività ma sono generalizzabili in situazioni e compiti molto diversificati. Il modello ISFOL le riconduce a tre tipi di operazione fondate su processi di natura cognitiva, emotiva e motoria. Ne discendono tre macro-competenze (*diagnosticare, relazionarsi e affrontare*) trasferibili a compiti e contesti diversi e articolabili in competenze più semplici. Il mondo della formazione conosce molto bene questa struttura poiché in base a essa sono per lo più progettati i percorsi formativi.

Le competenze di diagnosi

Per il raggiungimento degli obiettivi di tirocinio è elemento essenziale la lettura che il soggetto dà della sua esperienza. Il supporto del tutor didattico-organizzativo e del tutor aziendale può guidare all'individuazione degli elementi centrali dell'analisi delle singole azioni

**ATTIVITÀ 1: (descrizione)**

Attività 1 (descrizione)	CTP	CTP	CTP
CB	Descrizione CTP connessa a CB	Descrizione CTP connessa a CB	Descrizione CTP connessa a CB
CT	Descrizione CTP connessa a CT	Descrizione CTP connessa a CT	Descrizione CTP connessa a CT

ATTIVITÀ 2: (descrizione)

Attività 1 (descrizione)	CTP	CTP	CTP
CB	Descrizione CTP connessa a CB	Descrizione CTP connessa a CB	Descrizione CTP connessa a CB
CT	Descrizione CTP connessa a CT	Descrizione CTP connessa a CT	Descrizione CTP connessa a CT

ATTIVITÀ 3: (descrizione)

Attività 1 (descrizione)	CTP	CTP	CTP
CB	Descrizione CTP connessa a CB	Descrizione CTP connessa a CB	Descrizione CTP connessa a CB
CT	Descrizione CTP connessa a CT	Descrizione CTP connessa a CT	Descrizione CTP connessa a CT

Tabella 1: Articolazione per ogni attività delle competenze tecnico-professionali implicate (CTP) connesse con le competenze di base (CB) e trasversali (CT)

come delle situazioni e dell'esperienza complessiva. L'attivazione di un confronto tra le diagnosi compiute dai diversi soggetti in particolari fasi del tirocinio e il feed-back costante nel corso dell'esperienza favoriscono lo sviluppo di questa competenza. La sua applicazione favorisce la definizione da parte del soggetto di piani d'azione adeguati per l'esecuzione di compiti nel corso del tirocinio e di piani di attivazione coerenti per la ricerca del lavoro a conclusione dello stesso.

Le competenze relazionali

Sono messe in gioco sempre nel corso del tirocinio e in alcuni progetti formativi possono rientrare

a pieno titolo nelle competenze tecnico-professionali (per esempio in tirocini di area educativa) o necessitare di una particolare attenzione (per esempio con tipologia di soggetti dell'area svantaggio). L'approccio ISFOL le vede connesse a quelle diagnostiche e le articola tradizionalmente in competenze comunicative, capacità di lavorare in gruppo, capacità di negoziare.

In generale, il tirocinio è un'esperienza di relazione all'interno di un contesto reale fatto di persone, cose, regole in cui si ha ampia possibilità di agire e sviluppare questo tipo di competenze.

Anche se il modello ISFOL evidenzia la natura non solo cognitiva delle competenze trasversali,

mostrandone gli elementi emotivi e motori, la descrizione delle relative UFC risulta sottolineare maggiormente gli aspetti cognitivi. È stato particolarmente utile nel corso della mia esperienza fare riferimento a Marianella Sclavi (2003) e alla sua analisi delle tre dimensioni della competenza comunicativa: *ascolto attivo, autoconsapevolezza emozionale, gestione creativa dei conflitti*. Questo approccio mettendo in luce maggiormente gli elementi di legame con il contesto entro cui la comunicazione si svolge e le diverse cornici di significato entro cui i comportamenti si inscrivono, fornisce al formatore validi elementi per una progettazione, osservazione e valutazione delle competenze trasversali in contesto lavorativo.

Le competenze dell'affrontare

Mario Giacomelli,
paesaggio 1981

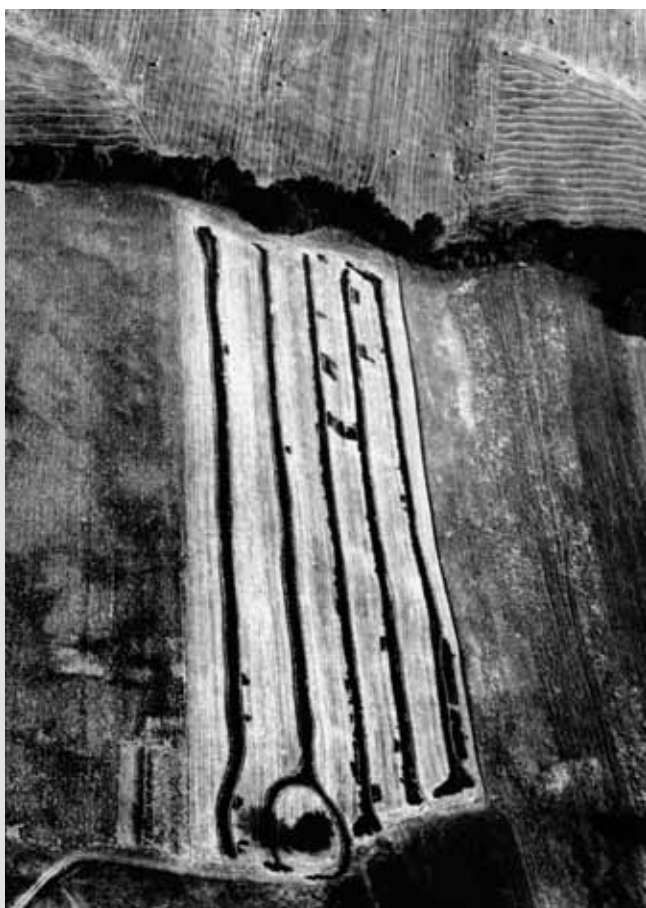
Sono costituite da abilità di intervento efficace in situazioni ordina-

rie, variamente critiche o impreviste. Si tratta di mettere in relazione le risorse disponibili, leggere adeguatamente la situazione, agire in relazione all'ambiente.

Nell'esperienza di tirocinio assume una particolare rilevanza il concetto di trasferibilità, sia quando questa debba essere agita dal soggetto a conclusione di un percorso di istruzione o formazione attraverso l'applicazione nel contesto lavorativo di quanto ha appreso fino a quel momento, sia quando debba derivare da esperienze professionali precedenti in contesti o processi lavorativi simili. Nel modello ISFOL questo concetto è rintracciabile negli elementi dell'area Affrontare (Potenziare l'autoapprendimento, Affrontare e risolvere problemi, Sviluppare soluzioni creative).

Il termine "trasversale" non mi sembra del tutto soddisfacente quando si tratti di tirocini né quando si considerano le competenze affrontate in questo paragrafo (definite appunto trasversali), né quando si attribuisce il carattere di trasversalità alle competenze di base poiché in entrambi i casi si assume l'aspecificità e il carattere di trasferibilità di queste competenze, il carattere cioè di utilizzabilità in contesti di lavoro mutati o inediti o in cui siano mutate alcune componenti. Pur partendo dalla prospettiva del soggetto, queste definizioni non lasciano emergere il comportamento attivo della persona necessario per rendere effettivamente disponibili queste competenze nelle diverse situazioni di vita e di lavoro. Il fatto di possedere le competenze non necessariamente comporta la loro trasferibilità nei diversi contesti e dunque il loro essere effettivamente trasversali a diversi compiti/attività professionali.

Questo passaggio sembra piuttosto comportare una competen-





za specifica del soggetto (oltre che avere le risorse, riconoscere una trasversalità in modo intenzionale) nella sua interazione con l'ambiente circostante, ambiente che ha la sua rilevanza nel determinare comportamenti e prestazioni lavorative. Il tirocinio mette in particolare evidenza come le competenze professionali non siano separabili dal loro campo di applicazione.

Le competenze tecnico-professionali

Le competenze tecnico-professionali derivano dall'analisi dei processi lavorativi dell'azienda, isolando quelli in cui sarà coinvolto il tirocinante e definendo per questi ultimi le aree di attività (AdA). Anche per le competenze tecnico-professionali si pone il problema della loro "acquisibilità", dei tempi e della misura in cui una persona può progredire nello sviluppare risorse e nel connetterle per sviluppare competenze.

In realtà nella fase di preparazione del tirocinio non abbiamo elementi certi, ci muoviamo attraverso deduzioni che derivano dall'analisi dei processi di apprendimento attivati dal soggetto nel corso della sua vita, dai risultati raggiunti, dalla sua motivazione, dalla concretezza del suo progetto professionale, dalla propedeuticità di alcuni saperi ecc. Sappiamo che la possibilità di sviluppare una competenza non si traduce necessariamente in realtà: possono esserci circostanze interne o esterne che non lo consentono. Entro questo margine si colloca l'intervento del tutor didattico-organizzativo per favorire il dispiegarsi delle potenzialità dello strumento del tirocinio.

Il linguaggio delle competenze applicato ai tirocini consente ai tutor di definire modalità di monitoraggio e di valutazione incentrate sui processi di costruzione di competenze. Inoltre, consente di ren-

dere riconoscibili e trasparenti, a conclusione del tirocinio, le competenze sviluppate in funzione dell'attuazione del progetto professionale del soggetto.

LA COSTRUZIONE DI UN TIROCINIO DI QUALITÀ

Il modo principale per evitare i rischi connessi all'ambito d'intervento del tutor didattico-organizzativo, consiste nel predisporre con attenzione la preparazione del tirocinio in ordine alla verifica del fabbisogno del candidato tirocinante, della tipologia di disponibilità fornita dall'azienda, delle potenzialità di apprendimento offerte dalla situazione che si sta definendo con l'incontro tra un soggetto determinato e una specifica organizzazione. Potenzialità che possono esprimersi o meno anche in relazione alle modalità di monitoraggio adottate dal tutor di tirocinio.

L'attenzione prevalente agli aspetti formali o a quelli formativi configura due tipologie di presa in carico del tirocinio da parte dell'ente proponente. La Tabella 2 mostra le diverse tipologie di presa in carico dei tirocini in rapporto alla maggiore o minore attenzione per gli aspetti formali e formativi nella gestione del tirocinio.

La prima garantisce il rispetto della normativa attraverso la stesura della convenzione, del progetto formativo, la verifica dei requisiti prescritti, la nomina di un tutor didattico-organizzativo e di un referente aziendale, la trasmissione della documentazione ai soggetti istituzionali; ma non dedica effettivo spazio ad un progetto condiviso tra le parti, alle relazioni tra i soggetti, al monitoraggio del processo e degli apprendimenti, alla valutazione finale. Spesso ci si trova in questa situazione quando le risorse economiche sono limitate e insieme a queste le



*Renzo Piccoli,
lago alluvionale,
Firenze 1983*

ore di tutoring didattico-organizzativo o quando l'ente proponente ha la necessità di avviare un gran numero di tirocini omogenei per gruppi di soggetti per rispondere ad obblighi di completamento del percorso formativo.

In questa tipologia è ragionevole supporre che anche la norma ne risulti snaturata, poiché qualsiasi prescrizione formale ha senso se sostiene lo scopo formativo originario dello strumento tirocinio; ma alla sua base può esserci un'idea positiva e a volte ingenua che vede da un lato nel tirocinante un soggetto attivo capace di giocarsi autonomamente l'esperienza in azienda senza necessità di alcuna mediazione, e dall'altro il contatto diretto con tecnologie, organizzazione aziendale, processo produttivo quale genera-

tore automatico di apprendimento.

Nella seconda tipologia invece l'ente proponente mette in primo piano gli aspetti formativi, assumendo una modalità formativa in tutte le fasi di realizzazione del tirocinio, a partire dalla nomina di un tutor didattico-organizzativo con competenze in orientamento e formazione. Nella preparazione il tutor adotta una presa in carico del futuro tirocinante attenta ai suoi scopi, seleziona l'azienda in base alle opportunità di sviluppare competenze che è in grado di offrire al soggetto, costruisce con azienda e tirocinante un progetto formativo personalizzato e realistico, pianifica le modalità di monitoraggio adeguate al tipo di azienda e tirocinante.

Nella fase centrale del tirocinio sceglie le azioni e gli strumenti di

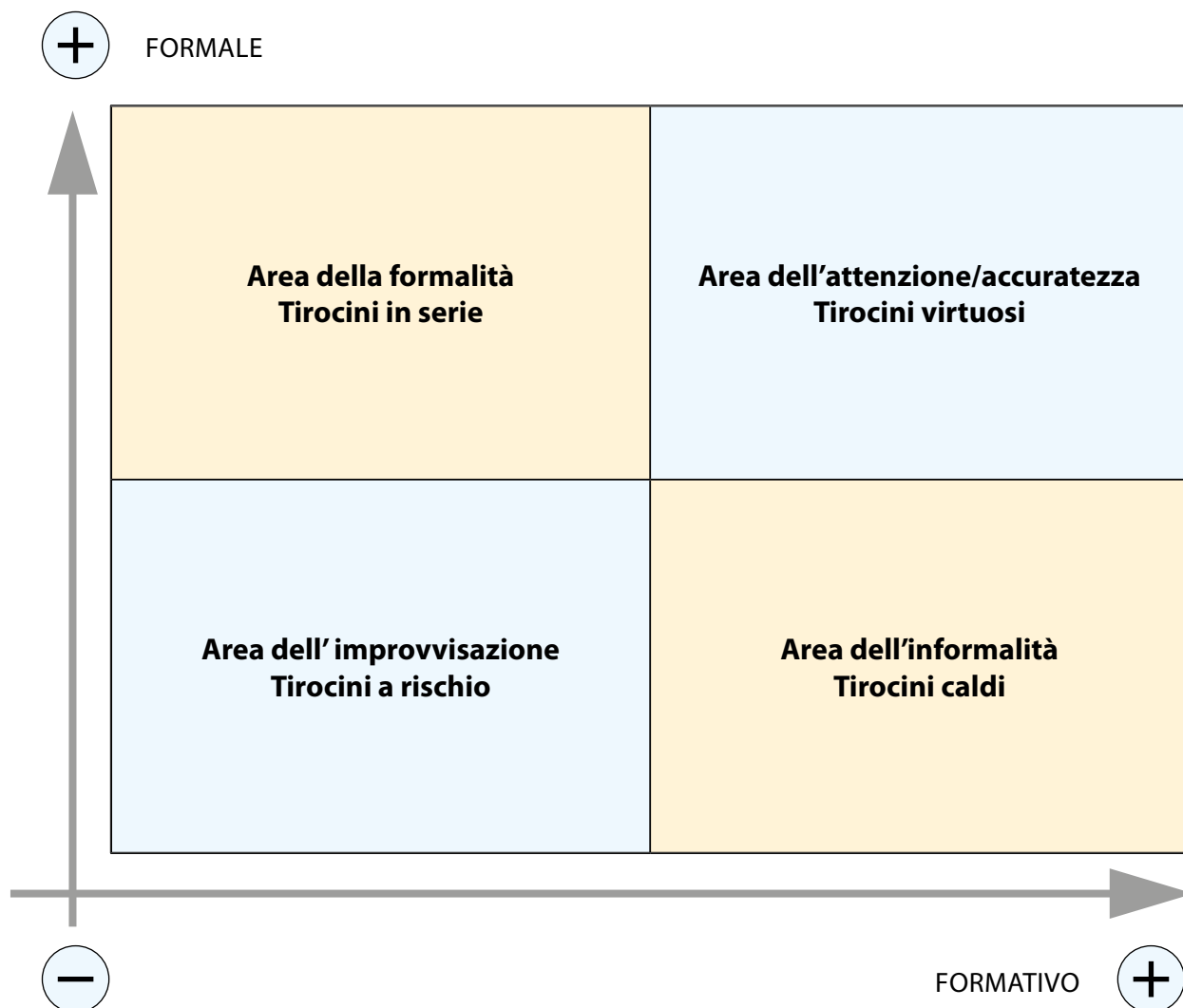


Tabella 2: Sui due assi il livello di attenzione agli aspetti formali e formativi nella gestione del tirocinio

monitoraggio in modo personalizzato, modula la sua presenza in azienda in rapporto alle reali necessità, cura le relazioni con tutti i soggetti favorendo la loro cooperazione, dà conto attraverso tutta la documentazione del tirocinio del processo in corso. Nella fase conclusiva cura la valutazione degli apprendimenti con il coinvolgimento attivo dell'azienda, supporta il tirocinante alla rielaborazione dell'esperienza e al confronto col progetto professionale di partenza, documenta gli esiti dal punto di vista delle competenze acquisite.

Ci si trova in questa situazione per lo più laddove esistano risorse suffi-

cienti a garantire un buon numero di ore di tutoring di tirocinio, venga utilizzato personale con competenze nel campo della formazione e la missione dell'ente proponente sia principalmente formativa. Se l'attenzione agli aspetti formali resta però in secondo piano si rischia di compromettere il buon lavoro svolto. Naturalmente, stiamo parlando di casi teorici ed è evidente sottolineare la necessità di trattare con altrettanta professionalità sia gli aspetti formali, sia quelli formativi.

Adelaide Sonatore

Pedagogista, Formatore
Presidente AIF Valle d'Aosta

NOTE

- 1 Risoluzione del 6 luglio 2010.
- 2 Anche in coerenza con l'impegno espresso nel settembre 2007 nella Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni "Favorire il pieno coinvolgimento dei giovani nell'istruzione, nell'occupazione e nella società".
- 3 È significativo che il rapporto approvato sia stato curato da Emilie Turunen, giovane parlamentare danese di 26 anni.
- 4 D.M. 142 del 1998.
- 5 Datato 23 settembre 2009, presentato dai ministri Gelmini e Sacconi.
- 6 Accordo del 27 ottobre 2010.
- 7 ISFOL, 2008, pag. 73
- 8 Augusto Vино, pag. 88
- 9 *"La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources"* (Le Boterf, 1994, pag. 16).
- 10 Augusto Vино, pag. 76.
- 11 *"Je n'ai, au cours de mes nombreuses interventions de conseil, jamais rencontré de compétences dans les ateliers, les bureaux, les escaliers ou les ascenseurs des entreprises. Si cela m'arrivait un jour, il serait temps que je m'interroge sur les effets d'une certaine déformation professionnelle! En revanche, je ne fais, comme chacun d'entre nous, que rencontrer des personnes plus ou moins compétentes"* (Le Boterf, 2008).
- 12 Accordo in Conferenza unificata del 28 ottobre 2004: articolazione in competenze di base, competenze tecnico-professionali e trasversali. Accordo in Conferenza unificata del 15 gennaio 2004: competenze di base derivanti da percorsi di istruzione e formazione: area dei linguaggi, area tecnologica, area scientifica, area storico-socio-economica.

BIBLIOGRAFIA

- ISFOL, *Le misure di inserimento al lavoro in Italia (1999-2005)*, Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali, Catanzaro, Gennaio, 2008.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi - I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Le Boterf G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Groupe Eyrolles, Editions d'organisation, Paris, 2008.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Groupe Eyrolles, Editions d'organisation, Paris 2000, 2010.
- Sonatore A., *Imparare facendo. Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Vygotskij L. S., (a cura di Luciano Mecacci), *Vygotskij: antologia di scritti*, Il Mulino, Bologna Vино A., *Sapere pratico. Competenze per l'azione, apprendimento, progettazione organizzativa*, Guerini e Associati, Milano, 2001.
- Zucchermaglio C., *Vygotskij in azienda*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1996.



*Marcello D'Olivo, fiori africani,
particolare, 1967 ca.*

NUOVI STRUMENTI WEB PER L'ORIENTAMENTO

UN SUPPORTO PER AFFRONTARE LA
COMPLESSITÀ DELL'OFFERTA FORMATIVA

Roberta Astori
Sara Vizin

IL WEB DELL'ISTRUZIONE REGIONALE

Nell'ambito delle sue competenze in materia di istruzione, il Servizio istruzione, università e ricerca della Regione autonoma Friuli Venezia Giulia eroga informazioni e consulenza ai cittadini che si apprestano a effettuare scelte scolastico-pro-


fessionali, anche mediante azioni di assistenza tecnica alle scuole per interventi finalizzati a promuovere l'orientamento educativo e il benessere dei giovani.


Tenendo in considerazione tali finalità e ritenendo la possibilità di accedere alle informazioni tramite il web ormai alla portata di tutta la popolazione, il Servizio ha recentemente provveduto all'aggiornamento di alcuni strumenti on line per l'orientamento scolastico, rinnovati a seguito della riforma dell'istruzione superiore. Tali prodotti informativi forniscono un utile supporto per uscire dal disorientamento generato da una sempre maggiore



Nell'atelier di Carlo Ciussi




REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA


servizi regionali per l'orientamento

inform@scuole online

istituti scolastici
titolo di studio conseguito
aree di interesse
contatti

Benvenuto nelle pagine che il Servizio istruzione, università e ricerca ha predisposto per chi vuole conoscere le scuole e i corsi di istruzione secondaria nella regione Friuli Venezia Giulia.

La sezione **Istituti scolastici** fornisce informazioni sulle scuole presenti in Regione con i relativi Plessi e dati anagrafici (indirizzo, numeri di telefono, posta elettronica...).

La sezione **Titolo di studio conseguito** e **Aree di interesse** forniscono informazioni sui Corsi scolastici presenti in Regione, con l'indicazione dei quadri orari previsti dal Ministero, e sui Plessi che li attivano.



Le tre sezioni sono collegate fra di loro, così che è possibile, a partire da una di esse, accedere anche alle altre.

tabelle confluenze:

- Licei
- Istituti Professionali
- Istituti Tecnici

vedi anche:

- orientamento >
- offerta formativa
- pre-riforma Gelmini >
- obbligo formativo >
- questionario di interessi >

complessità delle offerte scolastiche e formative. Il filo conduttore di questi strumenti è il tentativo di rendere più fruibili e chiare le informazioni ai cittadini - che si tratti di sistemi scolastici, italiano o stranieri, università, ecc.

L'obiettivo primario è quello di aumentare la comprensione delle opportunità, semplificando la complessità informativa che ci circonda. L'impegno del Servizio è stato quello di rendere i materiali di facile fruizione, anche in considerazione del fatto che si rivolgono a un'utenza differenziata. I target di riferimento, infatti, non sono solo gli studenti (scuola secondaria di I e II grado) e le loro famiglie, che possono fornire un valido sostegno durante la scel-

ta, ma anche i docenti e gli operatori: agendo su quest'ultimi soggetti si contribuisce ad incidere indirettamente sui primi.

Inform@scuole online

(<http://orientamento.regione.fvg.it/Informascuole/Home.aspx>)

La banca dati contiene l'offerta dei percorsi di istruzione e i riferimenti (indirizzo, telefono, fax, posta elettronica e collegamento al sito web per eventuali approfondimenti) delle scuole secondarie di II grado presenti sul territorio.

L'attivazione on line di tale servizio informativo completa e perfeziona la funzione svolta dalla guida cartacea.

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA

servizi regionali per l'orientamento

questionario di interessi PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

questionario | aree di interesse | contatti

Sei in: Home > aree di interesse

Arete di Interesse
In questa sezione puoi leggere la descrizione delle 20 Arete di interesse, che fanno riferimento al Questionario di interessi per la scuola secondaria di primo grado, presentate sia in termini di azioni che le caratteristiche che di alcune professioni correlate con esse.
Puoi anche cercare i Corsi attivati dalle scuole secondarie di secondo grado della regione FVG coerenti con ciascuna Area, e vedere i quadri orari e quali Scuole li attivano.

Musicale
L'area musicale comprende tutte le attività che hanno a che fare con la musica e le sue diverse forme di espressione: cantare, suonare uno strumento anche in pubblico, accordare uno strumento, assistere e scrivere delle recensioni su un'opera lirica o un balletto, comporre musica...
Le persone che lavorano nell'ambito musicale sono, ad esempio, i cantanti, gli strumentisti, i compositori, gli arrangiatori, gli studiosi dei musicisti e delle loro opere, i critici musicali, gli insegnanti di musica nelle scuole o nei conservatori, i direttori d'orchestra.

Vuoi cercare i corsi dell'Area Musicale su Inform@scuole online?
[Cerca](#)

Benvenuto!
Andrea | Eici
[Cambia la password](#)

Informazioni utili
[Nota per insegnanti e genitori >](#)
[Cos'è il questionario >](#)
[Come compilare il questionario >](#)

Musicale:
Arti visive
Letterarie
Scientifiche
Linguistica
Scienze umane
Economico giuridico
Turistica
Costruzioni
Trasporti
Meccanica
Elettronica ed elettrotecnica
Informatica e telecomunicazioni
Chimica e tecnologie
Agraria e agroindustria
Pescicoltura
Benessere e cura
Commercio e vendita
Moda
Motoria

QUESTIONARIO DI INTERESSI PER LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

(http://orientamento.regione.fvg.it/Questionario_inf/Login.aspx)

Il questionario di orientamento permette agli studenti di esplorare i propri interessi collegandoli a diverse aree formative; il profilo ottenuto risulta direttamente associato all'offerta scolastica corrispondente.

L'Inform@scuole online e il Questionario di interessi possono essere utilizzati singolarmente o in combinazione, sia nell'ambito di percorsi di orientamento svolti a scuola sia in un contesto familiare. Il loro valore innovativo deriva proprio dall'utilizzo combinato di entrambi.

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA

servizi regionali per l'orientamento

questionario di interessi PER LA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

questionario | settori di interesse | contatti

Sei in: Home

Settori di interesse
Questa sezione ti permette di esplorare 22 settori formativi/professionali attraverso una loro breve descrizione in termini di attività e professioni.
[esplora i settori di interesse](#)

Compila il questionario
Questa sezione ti permette di individuare i settori formativi/professionali per i quali mostri maggior interesse. Per poter fare il questionario devi essere registrato. Registrarsi è facile e richiede solo alcuni minuti. La registrazione ti permette inoltre di completare il questionario interrotto e di recuperarlo in qualsiasi momento per approfondire il lavoro.

Se sei già registrato
username

password

[Non ricordi le password?](#)
[entra](#)

Informazioni utili
[Cos'è il questionario >](#)
[Come compilare il questionario >](#)

Nome*
Cognome
Età*
Sesso* ☐ M ☐ F
Città
Scuola Superiore
Classe
Sezione
Email
(Inserisci l'email se si vuole poter utilizzare la funzionalità di recupero password)
Username*
Password*
Conferma password*
[registra](#)

QUESTIONARIO DI INTERESSI PER LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

(http://orientamento.regione.fvg.it/Questionario_sup/Login.aspx)

Il questionario orientativo fornisce agli studenti in uscita dal sistema dell'istruzione secondaria superiore un supporto alla scelta post-diploma, aiutandoli a capire meglio i propri interessi a partire da specifiche attività e professioni.



UN MONDO DI SCUOLE RICERCA SUI SISTEMI SCOLASTICI STRANIERI

(<http://www.rue-ilove.eu/mds5/>)

Versione multimediale composta da 5 volumi (Italia, Africa, Americhe_Oceania, Asia, Europa), contenente le schede descrittive dei sistemi di istruzione di 61 paesi esteri. È uno strumento utile per la ricostruzione della storia scolastica degli alunni stranieri ai fini dell'accoglienza, dell'individuazione della classe di inserimento e dei percorsi didattici più idonei, offrendo informazioni su:

- i sistemi educativi stranieri, dalla scuola dell'infanzia fino all'educazione post-secondaria;
- il numero di anni di scolarità obbligatoria e l'anno di avvio alla scolarizzazione;
- la descrizione dei cicli scolastici e la loro durata;
- i programmi disciplinari, con l'elenco delle materie insegnate e il numero di lezioni settimanali ad esse dedicate;

- i criteri di valutazione adottati, riportati anche in lingua originale per facilitare la lettura delle certificazioni presentate all'atto di iscrizione;
- gli esami sostenuti e i certificati conseguiti.

Il progetto *Un mondo di Scuole* è promosso in sinergia con il Servizio volontariato, associazionismo, rapporti con i migranti e politiche giovanili della Regione autonoma Friuli Venezia Giulia e realizzato da RUE - Risorse Umane Europa.

Con tali prodotti on line il Servizio istruzione, università e ricerca ha l'ambizione di rispondere ai mutevoli bisogni informativi di tutti i cittadini che si muovono in un contesto sociale caratterizzato da una complessità crescente ed estremamente disorientante.

Roberta Astori

Sara Vizin

Centro risorse regionale
per l'orientamento
Trieste

EUROPASS CURRICULUM VITAE

UN BIGLIETTO DA VISITA PER INSERIRSI NEL MONDO DEL LAVORO

Luciana Pennelli

IL PRIMO CONFRONTO

Quando si cerca lavoro, il primo confronto non avviene attraverso il colloquio, ma dalla lettura del curriculum. La buona prima impressione viene data da quelle pagine che ci rappresentano prima ancora di presentarci. Il curriculum deve essere la nostra fotografia con i tratti che maggiormente ci distinguono, pertanto non va improvvisato ma scritto dopo attenta riflessione.

Non basta il curriculum inteso come un'elencazione di lavori o di percorsi di studi effettuati, bisogna valorizzare anche le doti comunicative, relazionali e le competenze organizzative, tecniche e informatiche.

Ci si chiede se l'indicazione degli hobby è proprio necessaria: gli hobby consentono di ampliare la conoscenza della nostra personalità, quindi vale la pena di fare un focus su alcuni qualora siano veramente significativi.

Oggi viene per lo più richiesto il CV in formato europeo, un modello unico per i paesi dell'UE. Non bisogna intendere come limitativo il seguire le indicazioni delle caselle: nel CV possiamo scrivere tutto quello che vogliamo. La casella denominata "Ulteriori informazioni" ci consente di inserire tutte quelle informazioni che non trovano giusta

collocazione nelle caselle precedenti, come ad esempio la disponibilità a lavorare in turni, a part-time, ad aggiornarsi, a viaggiare per lavoro anche all'estero e così via.

Una delle attività dell'orientamento è anche supportare giovani e adulti nella stesura di un buon curriculum vitae europeo. L'utenza è molto diversificata, per età, provenienza, esperienze lavorative, situazioni di sospensione dell'attività lavorativa per cause diverse come motivi legati all'azienda, alla famiglia, alla malattia, ad una scelta personale, al licenziamento.

Il giovane neodiplomato o neolaureato si troverà ad avere predominante nel curriculum la parte relativa agli studi che quindi va giustamente valorizzata. Se si è studiato all'estero, magari con il programma Erasmus, si farà emergere la ricaduta di questa esperienza, cosa abbiamo imparato, in che modo siamo "cresciuti" grazie a questa esperienza, cosa ci è rimasto dentro. Le esperienze all'estero sono molto gradite alle imprese, a volte sono indispensabili per accedere a posizioni di un certo rilievo o per avere possibilità di carriera all'interno dell'azienda.

Nel CV bisogna valutare le proprie competenze nelle lingue straniere conosciute: si tratta di una autovalutazione da effettuare leggendo



le descrizioni proposte dalla griglia del quadro europeo delle competenze linguistiche divise per abilità di ascolto, lettura, interazione orale, produzione orale e scritta, riportando quindi il livello corrispondente. È evidente che i livelli potranno essere anche molto diversi nelle varie abilità a seconda delle competenze possedute in ciascuna di esse. Potremo avere quindi un livello B1 nell'ascolto, ma un C1 nella lettura, un A2 nell'interazione orale se non abbiamo occasione di frequentare persone di quella madrelingua e siamo in difficoltà a sostenere una conversazione. Potremo classificar-

ci B1 nella produzione orale se riusciamo a descrivere, motivare con semplici espressioni esperienze ed avvenimenti; allo stesso modo, se riteniamo di avere un'ottima competenza nello scritto riuscendo a scrivere testi diversi come lettere, saggi e relazioni in modo chiaro e ben strutturato potremo tranquillamente posizionarci sul livello C1, riservando il C2 alle situazioni in cui riteniamo di non avere alcuna difficoltà con la lingua straniera.

Una particolare attenzione alla stesura del curriculum va riservata ai reinserimenti lavorativi, in particolare modo a quelli delle donne che

*Stefano Tubaro,
contrattempo 27,
1999*

diventano mamme e che ritornano al lavoro dopo qualche anno di dedizione esclusiva alla crescita dei figli. Devono essere consapevoli di ritornare in un mercato del lavoro competitivo, dove bisogna dimostrare di voler riprendere a pieno titolo l'attività e di essere aggiornate dimostrando di aver seguito corsi o altre attività formative.

L'aggiornamento professionale continuo vale per tutti coloro che intendono reinserirsi nel mercato del lavoro.

Da quanto è stato detto si evince che la compilazione di un CV presuppone un'analisi critica e quindi una sintesi della nostra posizione. Non è un compito facile. Si chiama *bilancio di competenze*: cosa sappiamo fare, quali sono i nostri comportamenti, come ci relazioniamo con gli altri.

Utilizzando questa modalità, l'orientatore aiuta l'utente ad esprimere tutte le sue risorse personali e professionali.

Ma il Curriculum Vitae è rigido e imm modificabile? Assolutamente no. Premesso che deve essere del tutto veritiero in tutte le sue parti, deve essere finalizzato alla posizione per la quale ci proponiamo. Se rispondiamo ad un'inserzione, ad esempio, metteremo in risalto le esperienze pertinenti con l'offerta, non occorre menzionare vecchie esperienze professionali senza alcuna relazione con la candidatura. Potremo indicare in maniera generica nella casella delle "Ulteriori informazioni" che abbiamo lavorato in settori diversi nei periodi non indicati nel CV.

Il CV dovrebbe essere sintetico, dato che i selezionatori dedicano meno di un minuto al loro vaglio e quindi alla scelta delle persone da chiamare a colloquio, ecco perché è necessario concentrarsi sull'essenziale.

Il giovane che ha appena terminato la scuola metterà in evidenza i periodi di stage e/o di tirocinio.

Ricordiamo alcune regole d'oro per non essere ignorati:

- Concentrarsi sull'essenziale.
- Adeguare il CV in funzione della posizione lavorativa cercata.
- Rileggere il CV prima di inviarlo o farlo rileggere a qualcuno per individuare eventuali errori.
- Valorizzare i punti di forza in funzione delle richieste del datore di lavoro.
- Non mentire.
- Rispettare lo schema del Curriculum Vitae Europeo che permette di presentare le qualifiche, attitudini e competenze in modo logico.
- Essere chiari e concisi.
- Usare frasi brevi.
- Giustificare le eventuali interruzioni di studio o di lavoro.
- Stampare il CV su carta bianca mantenendo il font di caratteri e l'impaginazione.
- Evitare sottolineature, scritte in grassetto o tutto maiuscolo che rallentano la lettura.
- Evitare che una voce sia a cavallo di due pagine usando la funzione "interruzione di pagina".

L'invio del curriculum vitae sia cartaceo sia come file allegato all'e-mail, necessita di una lettera di accompagnamento che guidi alla lettura delle esperienze del candidato. Nel caso di un'auto-candidatura verranno presentati i punti di forza, mentre se si partecipa ad una selezione si metterà in risalto la pertinenza con l'offerta. È lo strumento di marketing di se stessi.

Un'importante funzione di supporto alla persona, dapprima con l'analisi delle competenze e successivamente con la guida alla stesura del curriculum e della lettera di accompagnamento, è svolta dall'orientatore: questo tipo di sostegno viene attualmente erogato dai Centri di Orientamento Regionali, dai Centri per l'Impiego e dagli Informagiovani.



Una nuova tendenza è quella del Video curriculum, uno strumento utilizzato dai candidati più creativi, per cercare di attirare l'attenzione dei selezionatori. Se facciamo un giro su Youtube possiamo vederne molti esempi, ma possiamo affermare che questo sistema dia veramente una spinta al processo di selezione? Difficile dirlo. Sicuramente può tornare utile per particolari profili, come quelli legati alla vendita, dove assumono particolare valore le modalità comunicative, verbali e non verbali, del candidato.

Si possono scaricare form ed esempi in tutte le lingue comunitarie, e compilare il proprio Curriculum Vitae Europeo on-line all'indirizzo internet www.europass.cedefop.europa.eu.

Luciana Pennelli

Sociologa
C.O.R.
Pordenone

Dialogo tra un prete e un moribondo



QUADERNI DI ORIENTAMENTO



la rivista semestrale è indirizzata a:

- insegnanti
- formatori
- ricercatori
- operatori

che si occupano di problematiche di orientamento, da punti diversi di osservazione quali:

- istituzioni scolastiche
- enti pubblici
- servizi di formazione ai giovani

È disponibile anche in formato elettronico PDF, all'interno delle pagine Internet della Struttura di orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia, al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

> Selezionare la voce tematica ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA - SEZIONE ORIENTAMENTO

Per nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo, si prega di utilizzare l'apposito form, disponibile nella sezione **documentazione** alla voce "consulta e ordina le pubblicazioni" del suddetto sito.

Sono graditi contributi, anche se non se ne garantisce la pubblicazione.

Il materiale potrà riguardare:

- contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti;
- progetti, ricerche, esperienze;
- informazioni su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.

Il lavoro dovrà essere così formulato:

- Titolo, sottotitolo e breve sommario;
- Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia;
- Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;
- Tabelle, grafici o figure, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;
- Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo su cd o via e-mail a:

REDAZIONE di "QUADERNI DI ORIENTAMENTO"

Direzione centrale istruzione, università, ricerca,
associazionismo e cooperazione

Via Roma, 9 - 34170 Gorizia

Tel. 0481 386278 - Fax 0481 386413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Il materiale ricevuto non verrà restituito

TRENTOTTO
38



DIREZIONE CENTRALE ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ, RICERCA,
ASSOCIAZIONISMO E COOPERAZIONE
servizio istruzione, università e ricerca



servizi regionali
per l'orientamento