





## A SCUOLA MI ORIENTO LA SPERIMENTAZIONE DI UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO A CURA DEGLI INSEGNANTI



scuola mi oriento è una pratica di orientamento rivolta ai giovani dei primi anni di scuola media superiore che si propone di favorire un atteggiamento ed un comportamento attivo rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio percorso scolastico e del proprio processo di orientamento in generale. È stato progettata al fine di dare una risposta concreta alla domanda di orientamento degli studenti e si caratterizza per i seguenti elementi:

- poter essere gestita autonomamente dalla scuola, seppur con la consulenza tecnica, nella prima fase di formazione degli insegnanti, di specialisti dell'orientamento;

- poter impattare sulla strategia didattica messa in atto dall'intero corpo docenti.

Si fonda sulla concezione del processo di orientamento come di un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta. A tal proposito nella progettazione è stata posta particolare attenzione all'individuazione di dimensioni rilevanti ai fini orientativi e che devono pertanto essere valorizzate ed eventualmente incentivate quali: Coping, Autoefficacia, Stili di apprendimento, Motivazioni, Atteggiamenti e Valori, Monitoraggio del mercato e delle professioni, Stili decisionali e progettuali.

La pratica risulta articolata in quattro moduli, ognuno dei quali incentrato su uno specifico obiettivo, ed ogni modulo prevede una serie di tappe di 2 o 3 ore ciascuna per un totale complessivo di 20 ore. Le tappe sono scandite da una serie di attività che, allo scopo di poter essere condotte dagli insegnanti, vengono illustrate dettagliatamente in una serie di Schede-attività che ne esplicitano finalità, obiettivi e procedura.







## Temi&Strumenti

Percorsi

2

L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è stato istituito con D.P.R. n. 478 del 30 giugno 1973, e riconosciuto Ente di ricerca con Decreto legislativo n. 419 del 29 ottobre 1999; ha sede in Roma ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale. L'Istituto opera in base al nuovo Statuto approvato con D.P.C.M. del 19 marzo 2003 ed al nuovo assetto organizzativo approvato con delibera del Consiglio di Amministrazione n. 12 del 6.10.2004.

Svolge attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale ed allo sviluppo locale. Fornisce consulenza tecnico-scientifica al Ministero del Lavoro e delle Previdenza Sociale e ad altri Ministeri, alle Regioni, Province autonome e agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali pubbliche e private. Svolge incarichi che gli vengono attribuiti dal Parlamento e fa parte del Sistema statistico nazionale.

Svolge anche il ruolo di struttura di assistenza tecnica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia Nazionale per il programma comunitario Leonardo da Vinci, Centro Nazionale Europass, Struttura nazionale di supporto all'iniziativa comunitaria Equal.

Presidente Sergio Trevisanato

Direttore Generale Antonio Capone

La collana "Temi&Strumenti" – articolata in Studi e Ricerche, Percorsi, Politiche comunitarie – presenta i risultati delle attività di ricerca dell'Isfol sui temi di competenza istituzionale, al fine di diffondere le conoscenze, sviluppare il dibattito, contribuire all'innovazione e la qualificazione dei sistemi di riferimento.

La collana "Temi&Strumenti" è curata da Isabella Pitoni, responsabile URP-Centro di Documentazione Specializzato Isfol.







## **ISFOL**

## A SCUOLA MI ORIENTO LA SPERIMENTAZIONE DI UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO A CURA DEGLI INSEGNANTI

Il volume descrive il percorso di orientamento *A scuola mi oriento* messo a punto dall'Area Politiche per L'Orientamento dell' Isfol, di cui è responsabile Anna Grimaldi. Il lavoro riporta i risultati della sperimentazione che si è svolta con alcune scuole di Roma e rappresenta un'esperienza di applicazione operativa del relativo modello di intervento Isfol promosso e finanziato a valere su risorse Pon, Ob. 3 C1 Azione 5.

Lo studio è stato realizzato con la collaborazione della Società Studio Staff di Roma.

Il volume è a cura di *Anna Grimaldi, Angela Barruffi e Rita Porcelli*.

Sono autori del testo:

Maria Grazia Nardiello (Premessa)

Anna Grimaldi, (Introduzione, Parte Prima, Parte Seconda)

Angela Barruffi (Parte Prima, Parte Seconda)

Rita Porcelli (Parte Prima, Parte Seconda)

Marco Amendola (Parte Seconda)

Antonietta Maiorano (Parte Seconda)

Sabrina Marciano (Parte Seconda)

Giuseppa Montalbano (Parte Seconda)

Hanno partecipato al gruppo di lavoro:

- per l'Isfol: Anna Grimaldi, Marco Amendola, Angela Barruffi, Antonietta Maiorano, Sabrina Marciano, Giuseppa Montalbano e Rita Porcelli
- per Studio Staff di Roma: Silvano Del Lungo, Emiliana Alessandrucci, Antonella Capurzo, Roberto Diurno, Sacha Rascelli, Alessandra Repaci

La pubblicazione è aggiornata al 30.04.2006.

Coordinamento editoriale della collana "Temi & Strumenti": Piero Buccione e Aurelia Tirelli. Con la collaborazione di: Paola Piras.

### **INDICE**

PREMESSA	7
INTRODUZIONE	11
PARTE PRIMA <b>La sperimentazione del percorso <i>A scuola mi oriento</i></b>	17
La sperimentazione dei percoiso A scaola III oriento	17
1. Dal progetto alla sperimentazione del percorso	19
1.1 Il progetto: contesto, origini e obiettivi	19
1.2 I riferimenti teorici	21
1.3 Ricerche precedenti Isfol	23
1.4 L'articolazione del percorso	25
2. LA SPERIMENTAZIONE DEL PERCORSO	31
2.1 Fasi della sperimentazione	31
2.2 La modularità del percorso	35
2.3 I soggetti della sperimentazione	36
2.3.1 Gli insegnanti	36
2.3.2 Gli studenti	38
2.4 La funzione del tutor	39
2.5 Gli strumenti	40
2.5.1 Il questionario "Io di fronte alle situazioni" 2.5.2 Le Scale per la valutazione	41
dell'Autoefficacia Percepita	43
3. RISULTATI	45
3.1. Il campione	45
3.2 I risultati dei test: analisi statistiche e discussione	48

<ul><li>3.3 La Mappa della classe: alcuni dati interessanti</li><li>3.4 Diario di bordo: alcuni dati interessanti</li><li>3.5 Il gradimento del percorso espresso dagli studenti</li><li>3.6 Nota conclusiva</li></ul>	59 65 68 71
PARTE SECONDA  Protocollo della pratica A scuola mi oriento	75
4. DESCRIZIONE DELLA PRATICA 4.1 La struttura del percorso 4.1.1 I momenti integrati del percorso A scuola mi oriento 4.1.2 Il percorso concepito in maniera modulare 4.2 Il Kit degli strumenti	77 77 78 79 80
Modulo 1 Il diario di bordo modulo 1 La mappa della classe modulo 1	94 105
Modulo 2 Il diario di bordo modulo 2 La mappa della classe modulo 2	128 132
Modulo 3 Il diario di bordo modulo 3 La mappa della classe modulo 3	156 160
Modulo 4 Il diario di bordo modulo 4 La mappa della classe modulo 4	174 179
RIFFRIMENTI BIBI IOGRAFICI	188

## **PREMESSA**

Maria Grazia Nardiello \*

Molteplici e da più contesti, non ultima l'attenzione legislativa, i segnali di cambiamento e innovazione che investono il mondo della scuola, dell'università e della formazione in tema di orientamento. Si moltiplicano le iniziative, si diversificano gli obiettivi, si ampliano i target: ma per quanto si configuri uno scenario interessante e vario, permangono ancora molteplici nodi e problematiche di fondo che investono quanti, se pur a diverso titolo, si occupano di orientamento. In tale scenario caratterizzato da un lato da profondi mutamenti e dall'altro da una elevata turbolenza che non facilita la messa a sistema di azioni e pratiche professionali, si rinnova l'attenzione al mondo giovanile a cui sempre più precocemente e con sempre maggiore enfasi viene richiesto di agire in maniera flessibile nella gestione del sé e della propria scelta futura. La complessità di una società in continua evoluzione richiede agli individui di coniugare saperi specialistici a competenze trasversali, utilizzando così l'insieme delle risorse personali maturate nel corso della propria vita, e non solo quelle acquisite in ambienti formali. Tutto ciò impone un ripensamento sul ruolo dell'istruzione e della formazione nonché sulle loro interazioni. Se orientare significa sostenere l'individuo nel prendere coscienza di se stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento e dei propri soggettivi modi di relazionarsi ad essa per poter porsi obiettivi di vita, oltre che professionali, aderenti al contesto e sviluppare strategie di azione che sostengano le scelte fatte, allora la funzione dell'orientamento si arricchisce di concetti quali progettualità, attivazione, autonomia, soggettività. Concetti, questi, che richiamano altrettante risorse e competenze ne-

<sup>\*</sup> Direttore Generale per l'Istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati

cessarie per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole il proprio futuro. Risorse che devono essere esplorate e competenze che devono essere acquisite il più precocemente possibile per salvaguardare il benessere personale ed evitare rischi di dispersione scolastica, di uscita dal sistema formativo, di collocazioni fortuite nel mondo del lavoro. In questo senso la scuola costituisce un luogo privilegiato, certamente una delle esperienze centrali nella vita dei giovani, di inserimento sociale, di partecipazione, di confronto, ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima. delle aspettative di efficacia, che il successo tende ad incrementare e gli insuccessi a deprimere, e, ancora, della speranza e della pensabilità del proprio futuro. Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo della scuola e ai propri compiti, anche in termini di orientamento e prevedere anche nuove funzioni e competenze per l'insegnante che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato. Non è più sufficiente insegnare particolari conoscenze e skill, ma è importante fondare un apprendimento che consenta al giovane di muoversi e navigare in un contesto assai mobile ed incerto. In altri termini, come sottolineato spesso dalla letteratura sull'argomento la scuola deve insegnare "ad evolversi". Per questo sono necessari insegnamenti che vadano oltre l'attività tradizionale per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere e progettare, in maniera autonoma e consapevole. La scuola italiana, incamminata sulla strada di un profondo ripensamento, al di là delle continue sperimentazioni, non ha ancora compiuto un percorso definitivo e unitario in questa direzione. Di contro, avverte ancora oggi, un deficit di qualità sia dal punto di vista informativo, per assenza di una consolidata cultura organizzativa in questo senso, sia nell'ambito formativo, ove le valenze più squisitamente orientative dei saperi, ai fini della maturazione degli allievi, scontano gli esiti della scolarizzazione di massa.

I punti deboli, dunque, sono l'organizzazione degli sbocchi e, prima ancora, il perdurare di una struttura scolastica improntata al principio del primato dell'educazione di tipo teorico, impartita nello stesso modo "a tutti e una volta per sempre", chiusa al suo interno, separata dalla vita che si svolge nei luoghi dove si lavora e si produce, mentre un sistema educativo valido deve offrire ai diversi livelli sufficiente varietà di percorsi, tra loro permeabili, e strumenti concreti perché *ciascuno* possa operare scelte professionali personalizzate e coerenti. Accanto, quindi

ad un counseling più specialistico che deve necessariamente vedere il ricorso a strutture ed esperti specializzati, esterni al sistema scolastico, non è sufficiente l'informativa sul mondo universitario e del lavoro, ma è necessario lavorare, fin dalle prime classi, all'interno dello stesso sistema scolastico con le competenze a disposizione del contesto, su quelle dimensioni individuali, che più incidono, accanto ai fattori ambientali, come sottolineato dalla recente letteratura sull'orientamento, nel processo di scelta scolastica e professionale. Del resto, se l'orientamento è fattore strutturale al processo formativo che deve avvenire lungo l'arco di tutta la vita – *lifelong learning* – di una persona, proprio per questo, deve essere ben impostato fin dall'inizio; inoltre, dati alla mano, è la scuola secondaria spesso l'ultima occasione per i nostri giovani di sedere sui banchi per formarsi e prepararsi alla scelta di un lavoro futuro.

Il percorso di orientamento "A scuola mi oriento" messo a punto e sperimentato dall'Isfol si colloca proprio in questa direzione, contribuendo a creare strumenti per realizzare una "riconquista" da parte della scuola che mette al centro dell'interesse lo studente e la sua personalità in formazione. L'attenzione si sposta dal dibattito teorico alla ricerca sul campo, con un'indagine che prende le forme di una vera ricerca-intervento orientativa con una duplice valenza: accrescere le competenze relazionali degli insegnanti perché possano diventare "facilitatori o acceleratori del processo di orientamento"; agire sugli studenti con un percorso che si propone di favorire un atteggiamento ed un comportamento attivo rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio processo di crescita, nella convinzione, anche, che una maggiore consapevolezza riducendo il disorientamento e l'incertezza, agisce positivamente arginando il rischio di dispersione. Per tale motivo l'esperienza è stata pensata per giovani ai primi anni di scuola media superiore ed è stata sperimentata nelle prime classi di alcuni istituti secondari di Roma, diversi per tipologia, con la diretta partecipazione degli stessi insegnanti di classe. Il vero valore aggiunto, infatti, è da ricercarsi proprio nel coinvolgimento di coloro che quotidianamente si confrontano con i giovani e le loro difficoltà di pensare il futuro. La vera sfida è stata infatti quella di ideare ed articolare una pratica di orientamento che potesse essere gestita autonomamente dagli insegnanti, all'interno del proprio contesto scolastico, seppur, con la consulenza tecnica, nella prima fase di formazione, di specialisti dell'orientamento. Il percorso, concepito come azione tesa a favorire l'accrescimento della consapevolezza di sé e lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio processo di scelta, ha posto particolare attenzione all'esplorazione di dimensioni come il coping, l'autoefficacia, le motivazioni, i valori, gli stili decisionali, gli stili di apprendimento, senza per questo trascurare le informazioni sul mercato del lavoro e delle professioni, anche in un'ottica di interazione ed integrazione tra sistema scolastico e lavoro. I risultati ottenuti dalla sperimentazione Isfol sostengono l'ipotesi iniziale, suggerendo di continuare a lavorare su tale strada, per facilitare il passaggio dalle sperimentazioni al sistema, e sottolineano la necessità di cominciare quanto prima, privilegiando, così, la capacità di essere tempestivi, intervenendo quando le domande e i bisogni *per la prima volta* possono davvero *autonomamente* affacciarsi.

## INTRODUZIONE

Molteplici le sollecitazioni e le riflessioni concettuali che hanno guidato e sorretto la messa a punto di questa ricerca-intervento. Difficile poterle esplorare tutte ma su alcuni punti è necessario stimolare e fermare l'attenzione del lettore. Innanzitutto i richiami che vengono dalla legislatura sull'argomento, sempre più centrata sulla necessità di avviare in maniera precoce l'intervento di orientamento con l'obiettivo educativo di facilitare la conoscenza di se stessi, incrementare la motivazione ad imparare incidendo così sul superamento della dispersione, favorire lo sviluppo di una progettualità che renda concretizzabile il desiderio professionale e soprattutto diminuire il divario tra scuola e lavoro, lavorando in un'ottica di integrazione e interazione tra sistemi, avvicinando il giovane agli ambienti occupazionali reali.

In secondo luogo i risultati di precedenti ricerche Isfol, condotte per esaminare il bisogno di orientamento di giovani in uscita dal sistema scolastico e le concezioni degli insegnati sul ruolo che essi stessi debbano e possano assolvere nell'ambito dell'orientamento nel contesto scolastico, hanno messo in luce una serie di criticità, ma anche spunti di riflessione e indicazioni su come e in che direzione proseguire il percorso di ricerca. Di tali lavori si riassumono qui i principali risultati, rimandando il lettore, per maggiori dettagli, ai volumi pubblicati sull'argomento:

Il primo dato è relativo alla relazione insegnamento/apprendimento o anche alla stessa relazione insegnante/discente, che il più della volte appare caratterizzata, per diversi motivi, anche relativi alla stessa organizzazione del lavoro dei contesti scolastici, da una distanza eccessiva dal territorio, dagli ambienti di lavoro ma anche da quelli universitari, e dalle implicite richieste formative e professionali che tali ambienti pongono. In altri termini, come sottolineato più volte nel corso delle nostre indagini, spes-

- so la scuola, sebbene nell'ultimo periodo sembra essersi avvicinata di più ai diversi contesti territoriali, appare come un'isola lontana dalla terra ferma, con scarsi collegamenti concettuali e operativi che ne rendono difficile lo scambio culturale.
- Un secondo dato molto interessante, in linea e a conferma di quanto rinvenibile in letteratura, fa riferimento alla difficoltà del giovane studente di farsi committente della sua stessa domanda di orientamento. Egli manifesta sempre più spesso un bisogno inespresso o anche un disagio implicito che non sa tradurre in esplicita e consapevole domanda. Allo stesso tempo la stessa difficoltà emerge a proposito degli insegnanti che, pur avvertendo un generale disagio dei propri allievi, non sono in grado di leggere ed interpretare i reali bisogni di orientamento così da poter progettare e sviluppare possibili ed efficaci azioni d'intervento.
- A fronte di tali criticità un ulteriore dato che emerge con forza dai nostri lavori e che si colloca in linea convergente con quanto riportato dalla recente letteratura sull'argomento, testimonia che la consapevolezza e la comprensione precoce della propria identità, dei propri interessi, dei propri valori, dei propri stili di apprendimento o più in generale dei propri stili cognitivi, potenzia e favorisce lo sviluppo di tutte quelle risorse che sono importanti per scegliere autonomamente e per progettare e progettarsi, collocarsi e ri-collocarsi adeguatamente ogni volta che il contesto ci pone davanti ad una transizione.
- In linea con il precedente dato vi è la convinzione da parte degli insegnanti che la scuola, in quanto ambiente formativo per eccellenza, deve e può agire in tale direzione, segnando finalmente il passaggio da una formazione colmativa e/o integrativa ad una formazione maturativa. Tuttavia a fronte di tale convinzione gli stessi docenti lamentano la loro scarsa formazione relativamente agli strumenti e metodi didattici atti a favorire l'interazione con gli allievi e tra gli allievi e lo sviluppo di quelle dimensioni che, pure attraverso la didattica, possono e devono essere esplorate ed esplose.
- Un quinto dato che emerge fa riferimento proprio alle metodologie didattiche: lezioni frontali e teoriche trasmettono più spesso concetti e informazioni, ma poco si prestano e comunque con scarsa efficacia ad una vera appropriazione della conoscenza e allo sviluppo di quelle competenze necessarie per una vera crescita maturativa nella direzione dell'autonomia e dell'auto-consapevolezza. Di contro è indispensabile affiancare agli elementi

teorici, aspetti pratici, di studi e discussioni di casi reali con metodologie attive in cui il giovane, al centro del processo, deve mettersi in gioco e trovare, con ed insieme ai coetanei, chiavi di lettura dei fenomeni originali che possano facilitare l'individuazione di soluzioni alternative ed innovative. Bisognerebbe portare in scena la pratica quotidiana, riprodurla attraverso la drammatizzazione, leggerla attraverso il gruppo, condividerla con chi è più esperto.

L'insieme delle considerazioni fin qui elaborate unita alla convinzione dell'opportunità per la scuola di diventare uno dei punti di riferimento culturali nel fare orientamento hanno sostenuto l'ipotesi di ricerca che presentiamo in questo volume. Nello specifico le scelte progettuali affidate alla ricerca sono finalizzate a:

- la messa a punto di un percorso di orientamento da potersi effettuare nei reali contesti scolastici ad opera degli stessi insegnanti;
- la formazione degli insegnanti verso le tematiche e le dimensioni oggetto del percorso;
- la realizzazione dell'intervento nelle scuole con il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe.

Al fine del raggiungimento degli obiettivi indicati è stata progettata una metodologia sperimentale particolarmente attiva che configura l'esperienza come una ricerca-intervento che ha visto la partecipazione di molti attori e l'integrazione di diversi contesti, nello specifico ambienti di ricerca ed ambienti operativi. Sebbene la metodologia sia ampiamente e dettagliatamente descritta nei capitoli successivi, si vogliono qui riportare alcune fasi di lavoro e principi guida che hanno rappresentato gli assi portanti del progetto e che a nostro avviso ne hanno costituito il vero valore aggiunto:

- la costituzione di un tavolo di lavoro che si è configurato come una vera partnership tra équipe di ricerca e operatori scolastici, con l'obiettivo di condividere filosofia e natura culturale del percorso di orientamento sin dalla sua fase progettuale, definire processo metodologico e articolazione del percorso tenendo conto sia degli aspetti scientifici che di quelli di realizzabilità effettiva nei contesti scolastici, monitorare l'esperienza, valutarne i principali risultati;
- l'individuazione delle dimensioni ritenute salienti per gli obiettivi proposti: nello specifico l'interesse è stato mosso verso lo studio di tutte quelle dimensioni che sostengono la rappresentazione che l'individuo formula e ri-formula continuamente sul proprio contesto di riferimento e sulle strategie che la persona

mette in atto per analizzare e relazionarsi con le proprie realtà contestuali. In tale prospettiva, alcune dimensioni, come gli stili di coping, gli stili di attribuzione, gli orientamenti motivazionali, gli stili di apprendimento e di lavoro, le credenze di auto-efficacia, gli stili decisionali, in quanto dimensioni di confine tra il sé e il mondo esterno, indicative della relazione con il contesto di riferimento, acquistano sempre più rilevanza nell'orientamento nella misura in cui si pongono come variabili significative di conoscenza di sé e degli altri;

- la formazione degli insegnanti al percorso che ha visto capovolto il ruolo tra docente e allievo: in questo caso, infatti, la formazione è consistita nella sperimentazione del percorso con gli stessi insegnanti, che giocando il ruolo degli allievi lo hanno testato in prima persona attraverso una serie di prove dinamiche con cui è stato anche possibile tracciare una mappa delle principali strategie di fronteggiamento messe in campo nel confrontarsi con situazioni problematiche, nonché evidenziare opinioni e vissuti sul fenomeno orientamento, sul mondo del lavoro e sul ruolo del contesto scolastico;
- la realizzazione dell'intervento nei contesti scolastici da parte dei docenti con il supporto di un tutor appartenente all'équipe di ricerca;
- il continuo monitoraggio dell'esperienza in corso d'opera per consentirne la piena applicabilità anche ricorrendo a giustificati e motivati aggiustamenti operativi;
- la fase di valutazione partecipata che ha visto il coinvolgimento di tutti gli attori: studenti, tutor, ricercatori, insegnanti e che ha consentito così la ri-progettazione di alcuni moduli, valorizzandone gli aspetti di forza e snellendone le criticità, per la messa a punto del percorso definitivo.

L'entusiasmo che ha accompagnato l'esperienza, la sentita partecipazione sia da parte degli insegnanti sia da parte dei giovani studenti, i promettenti risultati ottenuti anche in termini di modifica di alcune variabili chiave e dettagliatamente descritti nel terzo capitolo ci sostengono nel proseguire con il lavoro avviato.

Vogliamo cogliere l'occasione per ringraziare le scuole<sup>1</sup> i presidi, i docenti<sup>2</sup> e gli studenti che hanno permesso la realizzazione del progetto. Un

<sup>2</sup> Liliana Angerosa, Lucia Avetta, Carmina Carfora, Maria Rosaria Cerciello, Maurizio D'Ottavi,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Liceo Scientifico Statale A. Righi di Roma, IPSIA Operatore Turistico L. Einaudi di Roma, ITC G. Salvemini di Roma, IIS C. Urbani indirizzo grafico-industriale-odontoiatrico di Acilia, Liceo Classico Statale Aristofane di Roma, ITIS G. Galilei di Roma, ITC Duca degli Abruzzi di Roma.

ringraziamento particolare ai docenti che hanno partecipato all'iniziativa sia in fase formativa sia in fase realizzativa, e, soprattutto, in fase di analisi dei risultati. Con la loro collaborazione e i loro preziosi suggerimenti, hanno fornito un significativo contributo alla messa a punto della versione definitiva del percorso *A scuola mi oriento*.

Il volume contiene un CD su cui sono stati riportati il Protocollo dell'intera pratica *A scuola mi oriento* (incluse le schede e gli strumenti per lo svolgimento delle esercitazioni) il *Diario di bordo* e *La Mappa della classe*.

Il testo del CD è riproducibile a colori ed è dunque direttamente utilizzabile da chi voglia mettere in pratica la metodologia proposta.

Elena Del Gallo, Liliana Di Giuseppe, Walter Lenzi, Anna Lorenzi, Maria Macciocca, Anna Oppido, Laura Palazzesi, Apollonia Selvaggio, Maria Adelaide Sanna, Vittoria Scoccia, Paola Timperi, Rita Trasei.

### PARTE PRIMA

## La sperimentazione del percorso A scuola mi oriento

# DAL PROGETTO ALLA SPERIMENTAZIONE DEL PERCORSO

### 1.1 Il progetto: contesto, origini e obiettivi

Prima di passare alla descrizione dettagliata della sperimentazione del percorso A scuola mi oriento vengono proposte alcune riflessioni sulle implicazioni che il quadro storico-legislativo nell'ambito del quale tale percorso è stato progettato e sperimentato, impone alla messa a punto e alla realizzazione di piani e/o azioni di intervento nel sistema scolastico/formativo. Le disposizioni legislative degli ultimi anni sottolineano la necessità di pervenire ad un sistema integrato di orientamento che investendo precocemente possa supportare il giovane nella definizione di un progetto di vita coerente con il contesto di riferimento. Così da un lato l'attenzione alla tutela del diritto all'istruzione<sup>3</sup> e ai percorsi di alternanza scuola-lavoro<sup>4</sup>, dall'altro l'attenzione al diritto/bisogno di orientamento lungo tutto l'arco della vita<sup>5</sup> impongono agli ambienti scientifici ed operativi di rifondare i propri interventi in un'ottica di integrazione e coordinamento tra istituzione scolastica e territorio. Tale impostazione concettuale impone il passaggio dalla centratura, nel processo di orientamento, sulla persona/studente nei suoi vari momenti di crescita alla centratura sulla relazione che la stessa persona intrattiene con il complesso sistema sociale.

In considerazione di quanto appena detto e in continuità con il filone di ricerche che dal 2002 ad oggi (Grimaldi, 2002; Grimaldi, Porcelli, 2003; Grimaldi, Amendola, Montalbano, 2004) si sta realizzando in Isfol (Area Politiche per l'Orientamento), la progettazione e sperimen-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> D.Lgs 15 aprile 2005, n. 77

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Istituzione del Comitato Nazionale per l'Orientamento D.M. 9 settembre 2004, modifiche apportate D.M. 21 marzo 2005 e D.M. 20 maggio 2005

Il progetto: contesto, origini e obiettivi tazione del percorso A scuola mi oriento, tiene conto di una concezione di orientamento a carattere "globale" in grado di attivare e facilitare il processo di conoscenza del soggetto al fine di renderlo in grado di prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica per poter effettuare scelte consapevoli, autonome, efficaci e congruenti con il contesto (Grimaldi, 2003). Parlare di orientamento oggi significa fare riferimento ad un processo continuo che accompagna in modo sistematico ogni fase della vita scolastica e lavorativa degli individui. Da qui, considerata la finalità maturativa di tale processo, l'orientamento è definito (Grimaldi, 2005): "una consulenza di processo volta a facilitare la conoscenza di sé, delle proprie rappresentazioni sul contesto occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, sulle strategie messe in atto per relazionarsi ed intervenire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative".

In tale panorama si è ritenuto importante avviare un lavoro di ricerca volto all'arricchimento dei servizi orientativi rivolti ai giovani nei contesti scolastici/formativi di appartenenza: le scuole infatti manifestano sempre più l'esigenza di sviluppare, accanto all'orientamento informativo, un orientamento "maturativo" finalizzato al raggiungimento, da parte degli studenti, di una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé come soggetto inserito in un contesto sociale in continua evoluzione, propedeutica allo sviluppo di quelle competenze e risorse interne necessarie per poter effettuare scelte aderenti al proprio essere in relazione al contesto di riferimento.

L'insieme di tali considerazioni supportata dall'analisi della letteratura scientifica nazionale ed internazionale sugli interventi in ambito scolastico evidenzia la necessità di porre al centro del processo particolare enfasi ai rapporti ragazzi-insegnanti e ragazzi-ragazzi in quanto la qualità degli stessi ha un'incidenza significativa sul benessere degli studenti, sulla piacevolezza dell'esperienza scolastica e quindi sulla significatività di tale esperienza nel progetto di vita del giovane. Le variabili affettive-relazionali che connotano il clima del contesto assumono un posto di rilievo nella ricerca di soluzioni a tale problema (Francescato, Andò, 2004).

Il percorso da noi progettato nasce pertanto con l'obiettivo di rispondere all'esigenza di avviare, già dalle prime classi della scuola media superiore, un approfondimento verso tutte quelle dimensioni che possono sostenere il soggetto nelle capacità decisionali e progettuali con una attenzione particolare ai temi della comunicazione insegnante-studenti e alle dinamiche di gruppo.

Il percorso di orientamento da realizzarsi nel contesto scolastico *A scuola mi oriento* è stato progettato al fine di dare una risposta concreta alla domanda di orientamento degli studenti ed è caratterizzato dai seguenti elementi:

- poter essere gestito autonomamente dalla scuola, seppur con la consulenza tecnica, nella prima fase di formazione degli insegnanti, di specialisti dell'orientamento;
- poter impattare sulla strategia didattica messa in atto dall'intero corpo docenti.

#### 1.2 I riferimenti teorici

A scuola mi oriento è un percorso rivolto a giovani dei primi due anni di scuola media superiore che si propone di favorire un atteggiamento ed un comportamento attivo rispetto ad una gestione autonoma e consapevole del proprio percorso scolastico e del proprio processo di orientamento in generale.

Tale percorso si fonda sugli assunti di base mutuati da due approcci, ossia:

- quello socio-cognitivo (Bandura, 1986; Vigotsky, 1968, 1980; Watzlavick, 1988), che si basa sull'analisi dei processi di attribuzione di significato che i soggetti sviluppano in relazione al proprio ruolo nel contesto di appartenenza. Si pone un'attenzione particolare all'analisi del legame tra cognizioni, azioni ed emozioni e alle loro continue e reciproche influenze che guidano il soggetto nella costruzione dell'esperienza di vita;
- quello psicologico-sociale tipico della Psicologia di Comunità (Francescato, Tomai, Girelli, 2002; Amerio, 2000; Pombeni, 1990), che partendo dallo studio delle interazioni tra individuo e sistemi sociali si pone come principale obiettivo quello di promuovere, tramite strategie d'intervento preventive, una migliore qualità della vita. In particolare sono stati mutuati alcuni elementi caratterizzanti la metodologia della formazione empowering che si distingue dalle metodologie tradizionali per diversi elementi tra cui la valorizzazione delle esperienze di lavoro e di vita dei soggetti, l'integrazione delle componenti emotive-affettive e cognitive, ma soprattutto per l'utilizzo di tecniche esperienziali e narrative che partendo dalla elaborazione delle esperienze passate si propone di far emergere i desideri e le potenzialità di ciascuno (Francescato, Andò, 2004). In particolare in relazione

Il progetto: contesto, origini e obiettivi I riferimenti teorici

al nostro target di riferimento è possibile evidenziare come tale approccio sottolinei la possibilità per i ragazzi di potenziare i propri livelli di empowerment quando acquisiscono gli strumenti per capire e valutare se stessi, i piccoli gruppi in cui sono inseriti (nel nostro specifico caso il gruppo classe), l'organizzazione scuola, la propria comunità.

In questa ottica, il processo di orientamento è inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta. E' stata pertanto posta una significativa attenzione all'individuazione di alcune dimensioni considerate particolarmente rilevanti ai fini orientativi che devono pertanto essere valorizzate ed eventualmente incentivate che sono: Coping, Autoefficacia, Stili di apprendimento, Motivazioni, Atteggiamenti e Valori, Stili decisionali e progettuali. Nel tentativo di favorire lo sviluppo di competenze necessarie per la messa a punto di un progetto personale e professionale aderente al contesto di riferimento il percorso pone enfasi alla conoscenza e al monitoraggio del mercato del lavoro e delle professioni.

Ancora oggi accade spesso che le discipline scolastiche sono considerate *fini* e non *mezzi* dell'insegnamento o dell'apprendimento. Considerare l'insegnamento come un mezzo significa stimolare l'alunno ad impadronirsi della struttura, dei metodi e del linguaggio delle discipline per trasformare gradualmente l'indeterminatezza delle sue potenzialità, in competenze, conoscenze, capacità/abilità ed a saperle tradurre in comportamenti ed azioni. In questa ottica le discipline dovrebbero e potrebbero aiutare l'alunno a conoscersi, formarsi una immagine realistica di sé - dei propri limiti, interessi, attribuzioni, motivazioni, stili di vita, delle proprie capacità, aspirazioni, valore personale, ecc. In altri termini, secondo tale impostazione culturale, l'agire orientativo sostiene l'alunno *a conoscersi, per conoscere e agire* (G. Giugni, 1999).

E' inoltre individuabile in letteratura il falso dilemma che pone in alternativa le conoscenze e le competenze, come scrive Perrenoud (2003, pag. 7): "consiste nel credere che sviluppando competenze si rinunci a trasmettere conoscenze...". Serreri (2004) risponde a questo affermando che "la scuola che mira al successo dei suoi allievi – e quindi alla rimozione delle cause dell'insuccesso – e che anticipa l'abbandono e la dispersione, deve saper trovare il mix ottimale per costruire competenze trasmettendo conoscenze approfondite o almeno adeguate". Nella progettazione di *A scuola mi oriento* abbiamo tenuto conto di

I riferimenti teorici

tutte queste fondamentali sollecitazioni al fine di poter mettere a punto un percorso che potesse rispondere contemporaneamente ai bisogni degli allievi e alle richieste del contesto scolastico.

### 1.3 Ricerche precedenti Isfol

Come precedentemente anticipato l'Isfol – Area Politiche per l'Orientamento – è impegnata da diversi anni nella realizzazione di ricerche sul tema dell'orientamento scolastico: in particolare è stata esplorata la domanda di orientamento degli studenti con una particolare attenzione ai bisogni emergenti nei giovani allievi (Grimaldi, 2002), è stato approfondito il ruolo degli insegnanti nel processo di orientamento inteso sia come azione strutturata che come azione indiretta che si manifesta nell'ambito dei percorsi didattici (Grimaldi, Porcelli, 2003); ed infine l'ultimo tema di ricerca ha voluto esplorare le diverse forme di relazione didattica insegnanti-allievi al fine di individuare le forme secondo cui la didattica possa manifestarsi, agire e stimolare un processo di auto-orientamento (Grimaldi, Amendola, Montalbano, 2004).

Le ricerche realizzate pur non avendo raggiunto un campione rappresentativo a livello nazionale (hanno infatti coinvolto gli insegnanti e gli studenti delle quarte e quinte classi degli istituti di scuola superiore di indirizzi diversi di due Province italiane) hanno fornito degli elementi di riflessione molto interessanti. Di seguito vengono presentati alcuni dei dati emersi che sono stati confermati e sostenuti dai docenti che Isfol ha incontrato in diverse manifestazioni nazionali.

Uno dei principali risultati evidenziati nelle ricerche è relativo all'esigenza di coinvolgimento degli insegnanti, in prima persona, nelle attività di orientamento nel contesto scolastico. Tale risultato ha sotteso e sostenuto l'idea di mettere a punto, progettare e sperimentare un percorso realizzabile nei contesti scolastici dagli stessi insegnanti.

Un dato importante è relativo alla relazione di insegnamento/apprendimento tra insegnanti e studenti che appare caratterizzata, come si evince dalle indagini sull'argomento, anche per motivi addebitabili alla struttura e l'organizzazione del lavoro nel contesto scolastico/formativo, da distanza eccessiva e criticità varie. Nello specifico appaiono insoddisfacenti, per quel che qui soprattutto ci interessa, la capacità dello studente di tradurre in domanda i suoi bisogni di orientamento, o semplicemente il suo disagio, e, allo stesso tempo, la capacità dell'insegnante di leggere e interpretare implicite manifestazioni di richiesta di aiuto (Grimaldi, 2002; Grimaldi, Porcelli, 2003).

Ricerche precedenti Isfol

Il secondo più importante risultato, o, più appropriatamente, la conferma di risultati di molte ricerche precedenti rinvenibili in letteratura, fa riferimento alla necessità di favorire nello studente un atteggiamento pro-attivo verso la ricerca e la comprensione della propria identità e del proprio ruolo in una determinata realtà indispensabile per potenziare le competenze necessarie per scegliere e progettarsi. Questo dato più volte sottolineato dagli stessi insegnanti impone una riflessione su quanto, come e con quali competenze, il contesto scolastico, attraverso azioni non dedicate - didattica orientante, certamente vissuto come canale privilegiato e veicolo integrante - e/o azioni più esplicite di orientamento, può e deve agire in tale direzione. Accanto a tale interrogazione si colloca l'esplicita richiesta da parte del personale docente di poter essere adeguatamente formati per acquisire le competenze necessarie a svolgere un ruolo orientante sia in termini di analisi della domanda sia in termini di realizzazione di interventi operativi (Grimaldi, 2002; Grimaldi, Porcelli, 2003).

Il terzo più importante risultato, ai fini soprattutto della costruzione di strumenti di conoscenza, auto-conoscenza e di orientamento dello studente ad uso degli insegnanti, è stato scoprire che per il raggiungimento di tale conoscenza di sé e per l'accrescimento del senso di autoefficacia è centrale per lo studente esperire direttamente alcuni percorsi sperimentali messi a punto dalla psicologia cognitivista e alcune delle sue scoperte, cimentandosi in essi, verificandone gli effetti e apprendendo dai risultati delle sue azioni, delle sue risposte e dai feedback che egli riceve sugli effetti del proprio agire. Ci si riferisce alle teorie dello stress (Lazarus, 1966), dell'autoefficacia (Bandura, 1977), del fronteggiamento (Frydenberg, 1997), degli stili e delle strategie di apprendimento/insegnamento (Gardner, 1987; Kolb, 1976; Mariani, 1996) delle motivazioni e scelte (Lent, 2001), ecc. Si è anche verificato che lavorare per l'orientamento sulla dimensione dell'autoconsapevolezza, sempre importante, è tanto più rilevante quanto più è distante, a un momento dato del processo, l'orizzonte temporale del processo di orientamento. La dimensione del "dentro" si combina, infatti a mano a mano che ci si avvicina all'orizzonte, all'esplorazione del "fuori". Vale a dire che in un liceo, dove l'allievo guarda mediamente all'Università, l'insegnante orientatore ha più agio di lavorare sul dentro rispetto ad un insegnante di Istituto professionale che tende a combinare più precocemente il dentro al "fuori", perché per i suoi allievi la transizione al lavoro è più prossima (Grimaldi, Amendola, Montalbano, 2004).

Il quarto più importante risultato è stato scoprire negli insegnanti che tra le conoscenze teoriche sull'orientamento, apprese da corsi d'aggiornamento e letture individuali, e la pratica quotidiana di insegnamento

Ricerche precedenti Isfol

e fronteggiamento degli studenti in aula, esiste una distanza significativa. Questo dato riporta al significativo bisogno di formazione dichiarato dagli insegnanti.

I corsi di formazione abitualmente erogati ai docenti si basano su metodi tradizionali il problema principale che viene espresso è quello di avvicinare elementi teorici e pratica. Da tale dato emerge pertanto la necessità di impostare la formazione degli insegnanti su metodologie d'aula più esperienziali: soltanto portando in scena gli elementi di pratica sia nella formazione, sia negli strumenti di indagine, si possono ottenere risultati soddisfacenti. Nella pur desiderata, dagli insegnanti, formazione all'orientamento, vanno pertanto avvicinati e integrati elementi teorici e pratici, va portata in scena la pratica quotidiana e non la teoria, va portata in scena l'esperienza di tutti i giorni dell'insegnante (Grimaldi, Porcelli 2003; Grimaldi, Amendola, Montalbano, 2004).

Date le acquisizioni di ricerca appena ricordate, queste sono state assunte come quadro di riferimento per immaginare e progettare una pratica di orientamento ad uso degli insegnanti. Tale pratica è fondamentalmente indirizzata a sviluppare nell'insegnante la conoscenza dello studente e nello studente: da un lato la dimensione del suo "dentro", dell'auto-consapevolezza; dall'altro l'importanza delle relazioni con l'altro, con il gruppo di pari, con il contesto di appartenenza. La conoscenza dello studente aiuterà l'insegnante a valorizzarne e potenziare le risorse di cui ogni studente è portatore individuando le strategie didattiche più appropriate. L'interazione mediata dalla conoscenza, cioè consapevole, tra insegnante e studente e tra studente e insegnante accrescerà l'auto-consapevolezza dello studente e le sue competenze di auto-orientamento, vale a dire la sua capacità di muoversi nel suo contesto scolastico e professionale, di esplorarlo, strutturarlo al fine di poter scegliere e decidere.

### 1.4 L'articolazione del percorso

Il percorso *A scuola mi oriento*, che sarà analiticamente descritto nella seconda parte del volume, si fonda sul presupposto che l'orientamento nella scuola deve proporsi come obiettivo primario la promozione di competenze per auto-orientarsi nei giovani. In tale ottica non può quindi essere considerato come un intervento circoscritto in un arco di tempo ma deve configurarsi come un itinerario diacronico il cui obiettivo più generale è quello di incrementare l'auto-efficacia dello studente e, di conseguenza, la sua capacità di auto-orientarsi nel proprio

L'articolazione del percorso spazio di vita. In questo senso, il processo di orientamento è inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta. In questa direzione, le dimensioni identificate come pregnanti per l'assunzione di un ruolo attivo da parte dei soggetti e che devono pertanto essere valorizzate ed eventualmente incentivate sono:

- Coping
- Autoefficacia
- Stili di apprendimento
- Motivazioni, Atteggiamenti e Valori
- Stili decisionali e progettuali

E' indispensabile, inoltre, che il processo sia accompagnato da una precoce conoscenza del mercato del lavoro e delle professioni nonchè degli spazi che esso offre.

I passaggi fondamentali che sottendono l'articolazione del percorso sono:

- Trasformare l'utente in committente, che significa "costruire una situazione grazie alla quale lo studente diventi l'attore di un percorso, e che possa quindi riappropriarsi della domanda di orientamento ed iniziare a pianificare il futuro."
- Facilitare, nello studente, l'acquisizione di conoscenza: di sé (della propria storia, dei valori, degli atteggiamenti, degli interessi e delle motivazioni), dell'ambiente dove vive e con cui interagisce (caratteristiche, opportunità, risorse), della relazione tra sé e l'ambiente (la rappresentazione di sé nell'ambiente, gli stili di apprendimento, di azione, di pensiero, di relazione, il fronteggiamento di situazioni problematiche).
- Valorizzare le risorse personali ed individuare le aree potenzialmente sviluppabili.
- Rendere pensabile e pianificabile il futuro scolastico/lavorativo mediante la definizione degli obiettivi, l'individuazione dei percorsi possibili, la costruzione di strategie che prevedano alternative in funzione di eventuali ostacoli e l'attivazione, l'orientamento, il monitoraggio dell'azione.

Questi passaggi rappresentano il nucleo dei tre momenti in cui si articola il percorso che sono solo ai fini descrittivi presentati separatamente in quanto sono le tappe di un percorso integrato e continuo:

- Momento 0 o di sensibilizzazione: ha la finalità di pubblicizzare e promuovere il percorso coinvolgendo tutti gli attori del processo

L'articolazione del percorso

stimolando la loro attiva partecipazione. Si concretizza operativamente in 2 fasi: la prima con i docenti del consiglio di classe ai quali verranno presentate le finalità e le modalità realizzative oltre che la possibile ricaduta dei risultati di tale attività sulla propria offerta didattica; la seconda con gli studenti ai quali verrà presentato il percorso ponendo particolare attenzione agli elementi che possano motivarli.

- Momento 1: rappresenta il percorso vero e proprio il cui obiettivo finale è quello di promuovere le capacità per auto-orientarsi degli studenti favorendo la conoscenza di sé e del proprio spazio di vita al fine di incrementarne il senso di autoefficacia.
- Momento 2: ha come finalità quella di incentivare la prosecuzione del processo attivato con il percorso sia con i docenti che con gli studenti. In particolare con i primi, attraverso degli incontri periodici di condivisione (possibilmente al termine di ogni modulo) e con gli studenti attraverso dei richiami al lavoro svolto durante la normale attività didattica e dei "momenti" di riattualizzazione delle tematiche prese in esame. In particolare potrà essere utile riprendere le tematiche e le esercitazione relative al quarto modulo in cui sono state potenziate le capacità progettuali degli studenti.

Il percorso *A scuola mi oriento* si articola in quattro moduli che hanno la durata complessiva stimabile intorno alle 20 ore. Ciascun Modulo è pensato per poter essere realizzato in più fasi da 2-3 ore per agevolare la realizzabilità all'interno delle scuole, nel caso in cui fosse possibile il percorso può essere svolto in quattro giornate (una per ciascun Modulo).

L'avvio del percorso è preceduto dal Momento di sensibilizzazione (Momento 0) in cui viene presentato il percorso al corpo docenti e agli studenti al fine di poter creare le condizioni per una adeguata partecipazione al percorso di orientamento da parte di tutti gli attori (studenti, docenti delle classi sensibili alle tematiche dell'orientamento, consiglio di classe che verrà attivamente coinvolto attraverso momenti di condivisione). In seguito a questo momento gli studenti partecipano al Momento 1 che rappresenta il percorso vero e proprio che si articola in:

 Modulo 1 - La Mia Storia/ Le Mie Domande si propone di stimolare gli studenti a ricostruire la propria storia formativa, individuandone gli aspetti più salienti e a riflettere sulle proprie aspettative, i propri obiettivi, i timori nei confronti del percorso che si accingono a svolgere. Le attività sono suddivise in due tappe: nella L'articolazione del percorso

- prima si vuole raggiungere l'obiettivo di creare il gruppo di lavoro favorendo la conoscenza reciproca e di ricostruire la storia formativa di ciascuno, ponendo le basi del suo sviluppo. Nella seconda viene analizzata la domanda di orientamento e vengono condivisi gli obiettivi del percorso attraverso l'esplicitazione delle proprie aspettative.
- Modulo 2 A Caccia di Risorse si propone di sviluppare negli studenti la capacità di analizzare le situazioni critiche della vita quotidiana al fine di renderli consapevoli delle strategie che mettono in atto, di ampliare il ventaglio delle possibili strategie di fronteggiamento e di potenziare il loro senso di autoefficacia. Le attività sono suddivise in due tappe che hanno i seguenti obiettivi: stimolare l'analisi di situazioni significative per gli studenti al fine di individuare tutte le possibili strategie per affrontarle e tutte le risorse a propria disposizione; valorizzare le risorse personali in termini di caratteristiche, conoscenze, capacità al fine di incrementare il sentimento di auto-efficacia.
- Modulo 3 Stili a confronto si propone di incrementare nei ragazzi la conoscenza di sé attraverso l'auto-consapevolezza dei propri stili di apprendimento e di lavoro, e di incoraggiarli a sperimentarsi in un approccio flessibile e coerente con i compiti richiesti. Le attività sono suddivise in due tappe che hanno i seguenti obiettivi: incrementare la conoscenza di sé attraverso l'auto-consapevolezza dei propri stili di apprendimento e di rielaborazione delle informazioni; favorire la consapevolezza dei propri stili di lavoro diversificati in base al compito richiesto ed alla situazione.
- Modulo 4 Un ponte verso il futuro si propone di sviluppare negli studenti la capacità di prendere decisioni rispetto al proprio futuro scolastico e professionale. Le attività sono suddivise in tre tappe che hanno i seguenti obiettivi: favorire l'emergere delle motivazioni, dei valori relativi al lavoro e degli atteggiamenti relativi al futuro; incrementare le capacità di monitoraggio dell'ambiente circostante, incoraggiando l'iniziativa personale e la raccolta di informazioni; incrementare la capacità di progettare l'itinerario scolastico individuale.

Il percorso si chiude con il Momento 2 con cui abbiamo voluto intendere tutte quelle attività che saranno svolte per incentivare la prosecuzione del percorso. Nella progettazione di *A scuola mi oriento* abbiamo voluto sottolineare l'importanza di considerare i momenti del percorso come tappe che possono influire su tutta la storia scolastica degli allievi. Crediamo fermamente nell'importanza del rapporto insegnanti-stu-

denti e studenti-studenti per il raggiungimento di obiettivi che riguardano sia la didattica che lo sviluppo di soggetti/giovani autonomi nei propri processi di scelta e capaci di sapersi gestire nei contesti di appartenenza.

L'articolazione del percorso

Nella Seconda parte del volume viene riportato l'intero percorso di orientamento, articolato in Schede-insegnanti e Schede-studenti, in cui sono dettagliati obiettivi, tempi e modalità. Sono stati inoltre predisposti due strumenti/diari, uno per gli insegnanti (La Mappa della classe) e l'altro per gli studenti (Il Diario di bordo), che rappresentano l'output del percorso di orientamento in cui possono essere appuntati i contenuti che emergeranno nel corso delle attività previste dai 4 moduli.

## LA SPERIMENTAZIONE DEL PERCORSO

### 2.1 Fasi della sperimentazione

Successivamente alla fase di progettazione del percorso, al fine di poterne valutare la coerenza della struttura teorica, metodologica e operativa nei reali contesti per i quali lo stesso è stato concepito, si è proceduto con la realizzazione di una sperimentazione che ha visto il diretto coinvolgimento di sei scuole medie secondarie di Roma. La sperimentazione è stata articolata in più fasi rispondenti ciascuna ad un obiettivo specifico: una fase di *formazione e avvio*, una fase di *realizzazione dell'intervento* e una di *valutazione dei risultati*.

La prima fase di formazione e avvio ha avuto come obiettivo la sensibilizzazione e la formazione degli insegnanti. A tale scopo il gruppo di ricerca ha innanzitutto incontrato i presidi delle scuole candidate a realizzare la sperimentazione al fine di condividere gli obiettivi della pratica, definire i ruoli dei diversi soggetti, concordare modalità e tempi per poter valutare l'effettiva realizzabilità del percorso. Una volta condiviso il progetto ogni preside, sentiti i diversi consigli di classe, ha dato indicazioni su quali e quanti insegnanti avrebbero partecipato alla sperimentazione. Va sottolineato, a questo proposito, che questa prima fase ha visto il coinvolgimento di un numero superiore di docenti rispetto a quello che ha realmente realizzato il percorso. Questo al fine di creare, all'interno del contesto scolastico, un clima fertile e favorevole all'introduzione di attività didattiche orientanti. Il tema del coinvolgimento di un numero saliente di docenti è, d'altra parte, emerso fin da subito, come un tema-cardine intorno al quale sviluppare l'intera riflessione sul ruolo che il docente-strumentale assume in relazione agli altri ruoli che agiscono nel contesto scolastico.

Proprio in considerazione dell'importanza riconosciuta all'insieme delle dinamiche relazionali presenti nei vari ambienti scolastici e della fiducia riposta dal gruppo di ricerca in attività di orientamento svolte in

31

Fasi della sperimentazione un'ottica di sistema, si è creduto che il coinvolgimento di tutti i docenti disponibili e interessati dovesse rappresentare un obiettivo imprescindibile della ricerca-intervento, sin dalle fasi di esordio del progetto. Di conseguenza, nel momento in cui ci si è resi conto di dover "formare" i docenti affinché essi acquisissero gli strumenti tecnici e metodologici indispensabili alla conduzione delle attività orientanti, si è pensato immediatamente di estendere la possibilità di partecipazione alle sessioni preliminari di training a quanti, nell'ambito delle scuole di riferimento, manifestassero interesse per la pratica in via di sperimentazione. L'avvio di un'accurata attività di comunicazione ed informazione preliminarmente diretta alle diverse scuole coinvolte nel progetto ha consentito, quindi, all'équipe di ricerca, di coinvolgere oltre ai Presidi dei vari Istituti ed ai referenti per le attività di orientamento, quegli insegnanti che hanno evidenziato la propria disponibilità a condividere con i colleghi strumentali l'onere della sperimentazione, anche solo cedendo, in funzione di essa, alcune "ore" di insegnamento della propria materia nella classe interessata.

Una volta individuati gli insegnanti, questi hanno successivamente partecipato a quattro giornate di formazione sul percorso svoltosi in Isfol, concepite come dei veri e propri "laboratori professionali" al fine di agevolare la discussione, la partecipazione e la messa in gioco in prima persona. Ognuna delle quattro giornate prevedeva l'alternarsi di momenti esperienziali, momenti di riflessione guidata sull'esperienza vissuta dai partecipanti e momenti di sistematizzazione teorica dei contenuti trattati: questa alternanza ricalcava quella prevista dai moduli di orientamento che gli insegnanti stessi avrebbero attivato con i propri studenti.

Al termine di ciascuna giornata veniva dedicato uno spazio alla presentazione delle schede-attività e degli strumenti da utilizzare nel percorso. Pertanto, all'illustrazione dettagliata delle attività seguiva, in misura proporzionale all'esigenza di chiarimento ed approfondimento dei partecipanti, un confronto con lo staff, orientato a delucidare e mettere a fuoco le dimensioni più significative e le misure metodologiche rilevanti ai fini di una corretta conduzione delle attività di orientamento con gli studenti. La formazione al percorso è stata articolata sulle seguenti dimensioni-cardine:

- 1. I soggetti dell'orientamento e le loro domande: l'accoglimento, la creazione del clima e l'analisi della domanda.
- 2. Le strategie di fronteggiamento della realtà: come potenziare l'auto-efficacia sviluppando le strategie di coping e facilitando l'acquisizione di consapevolezza sulle proprie competenze "trasversali".

3. Gli stili di apprendimento e i metodi di lavoro: riconoscere e valorizzare gli stili individuali al fine di potenziare le capacità di apprendimento. Fasi della sperimentazione

4. La progettazione e la decisione: monitorare e gestire le variabili intervenienti nel processo decisionale; sviluppare capacità progettuali a partire da una ricognizione delle proprie motivazioni, degli interessi, dei valori che orientano la lettura individuale della realtà e guidano l'azione.

L'articolazione delle attività che hanno coinvolto i docenti nelle quattro giornate di formazione è descritta nel dettaglio nella tabella 1.

Tabella 1 - L'artico	lazione delle giornate di formazione		
Prima giornata	Presentazione dei partecipanti e dello staff con la tecnica delle interviste incrociate		
	Discussione sul tema dell' "accoglimento"		
L'accoglimento e l'analisi della domanda	• Esercitazione sull' "Analisi della domanda" e discussione guidata dallo staff		
	• Relazione: "Il costrutto di orientamento nella teoria socio-cognitiva"		
	• Schede attività del primo modulo di orientamento: lettura e di- scussione		
Seconda giornata	• "Io di fronte alle situazioni": Analisi delle strategie di coping attivate di fronte a situazioni critiche. (Esercitazione in sottogruppi e discussione in plenaria)		
L'auto-efficacia	Le principali teorie sul coping		
	• Le competenze individuali: esercitazione in sottogruppi		
	• Il concetto di autoefficacia		
Terza giornata	• Schede attività del secondo modulo di orientamento: lettura e di- scussione		
Gli stili individuali di apprendimen- to-comunicazio- ne-lavoro	<ul> <li>Role playing sui temi: "La comunicazione nel collegio docenti"- "La comunicazione alla classe". Discussione guidata dallo staff sugli stili di comunicazione individuali</li> </ul>		
	• La comunicazione interpersonale		
	• L'auto-osservazione degli stili di apprendimento: Questionario		
	• I metodi di lavoro individuali		
	• Schede attività del terzo modulo di orientamento: lettura e di- scussione		

Fasi della sperimentazione Quarta giornata

• Valori, motivazioni, interessi legati alla professione: brainstorming e concettualizzazione mediante la tecnica del collage

## La progettazione e la decisione

- I concetti di motivazione, valore, interesse nelle principali teorizzazioni
- Esercitazione sulla decisione in gruppo: "Missione lunare"
- Schede attività del quarto modulo di orientamento: lettura e discussione
- Chiusura del corso e discussione degli aspetti organizzativi del percorso di orientamento.

Fonte: Elaborazione Isfol

Nella fase di realizzazione, svoltasi parallelamente nei sei istituti romani, e durata circa 3 mesi, le finalità sono state essenzialmente: verificare la realizzabilità secondo le modalità ed il processo indicato, garantire la confrontabilità dei percorsi attraverso una funzione costante di tutorship da parte dell'équipe di ricerca; raccogliere ed analizzare i risultati ottenuti per valutarne efficacia ed efficienza rispetto ai tempi, gli obiettivi, il processo, la soddisfazione dei diversi beneficiari – allievi, insegnanti, consigli di classe. La fase di realizzazione è stata monitorata costantemente, oltre che dagli stessi insegnanti che seguivano il protocollo ed i criteri in esso indicati, anche dall'équipe di ricerca sia con la conduzione di momenti di elaborazione, riflessione e discussione sullo stato dell'arte, attraverso l'istituzione di un tavolo di coordinamento che vedeva riuniti periodicamente équipe di ricerca e insegnanti per un costante confronto e monitoraggio dell'iniziativa, sia, attraverso il lavoro dei tutor (un rappresentante dell'équipe di ricerca per ogni istituto scolastico) che garantivano omogeneità metodologica e congruenza procedurale.

I docenti, infatti, hanno realizzato i percorsi all'interno delle scuole selezionate mantenendo un contatto costante con i tutor ed esplicitando in itinere eventuali dubbi riguardo ad obiettivi, modalità di svolgimento e contenuti delle singole tappe.

L'équipe di ricerca e il gruppo dei tutor hanno seguito costantemente l'andamento dei percorsi supportando in alcuni casi con la propria partecipazione attiva all'interno del gruppo-classe qualora ve ne fosse stata necessità, senza peraltro interferire con il lavoro dei docenti impegnati nella conduzione.

I tempi della fase di realizzazione sono stati mediamente di 2 mesi e mezzo.

La fase di *valutazione* si è posta l'obiettivo di verificare:

- Fasi della sperimentazione
- efficienza ed efficacia in relazione ai tempi, ai costi e all'organizzazione del contesto scolastico, monitorata costantemente attraverso la realizzazione di momenti di scambio e di riflessione tra l'équipe di ricerca e i docenti;
- l'efficacia e il gradimento dell'iniziativa da parte dell'utenza diretta con la somministrazione di un questionario costruito ad hoc;
- l'efficacia e il gradimento dell'iniziativa da parte degli insegnanti attraverso la conduzione di due focus group a fine sperimentazione;
- l'eventuale modifica di alcune dimensioni, considerate salienti, a seguito della partecipazione al percorso, attraverso il confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, nei risultati ottenuti ad una batteria di strumenti somministrati prima e dopo l'intervento di orientamento;
- il grado di applicabilità e replicabilità del modello proposto attraverso il confronto tra i diversi attori.

Le azioni di monitoraggio sono state attivate in maniera trasversale nel corso della sperimentazione, mentre la fase di verifica e valutazione dell'iniziativa da parte di tutti gli attori coinvolti - utenti, insegnanti e tutor - è stata riservata a conclusione della fase di campo.

Sulla base dei risultati della valutazione è stata attivata la ri-progettazione del percorso in funzione dei punti di forza e dei suggerimenti di miglioramento emersi.

## 2.2 La modularità del percorso

Un criterio chiave che ha sotteso la messa a punto del percorso, per quanto concerne tempi, struttura e articolazione è stato la modularità dello stesso percorso. Tale criterio è stato pensato per rendere più agevole ed in linea con le esigenze organizzative dei contesti scolastici, la realizzabilità del percorso. La modularità si traduce nell'articolazione dell'intervento di orientamento, come già accennato precedentemente e come dettagliato nella descrizione del protocollo, nella seconda parte di questo volume, in quattro moduli chiave, ognuno dei quali suddiviso in due sotto-moduli. Sebbene il percorso sia stato pensato lungo un arco temporale di circa 4 settimane – 1 modulo a settimana – per consentire di mantenere alta l'attivazione dei partecipanti, la modularità permette di poter realizzare l'intervento secondo modalità organizzative alternative a seconda della disponibilità di tempi e l'or-

La modularità del percorso ganizzazione delle quotidiane attività curricolari. Le difficoltà insite nei normali contesti scolastici, emerse immediatamente già dai primi contatti con le scuole coinvolte, hanno imposto tempi diversi già in fase di sperimentazione dove più spesso è stato realizzato un sotto-modulo a settimana. Tuttavia, al di là della modularità, ci preme qui sottolineare che, per il buon esito del percorso, è auspicabile pensarlo su un arco temporale che va da un minimo di 1 mese ad un massimo di 2 mesi, salvo, naturalmente, riprendere successivamente alcuni moduli come suggerito e meglio esplicitato nei capitoli successivi.

## 2.3 I soggetti della sperimentazione

Per "soggetti" della sperimentazione intendiamo:

- i sei Istituti di Scuola Media Superiore di Roma, con 12 classi prime, 2 per ogni istituto identificato, appaiate per tipologia di soggetti e curriculum formativo, che hanno partecipato all'indagine, prendendo parte alla sperimentazione del percorso;
- gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione (per un totale di 17 docenti) e successivamente realizzato il percorso all'interno delle classi individuate;
- gli studenti delle 12 prime classi (per un totale complessivo di 220 ragazzi) coinvolti nella sperimentazione.

## 2.3.1 Gli insegnanti

Hanno partecipato alle giornate di formazione, al tavolo di discussione e al monitoraggio dell'esperienza in corso e dei risultati 20 insegnanti, appartenenti alle 6 scuole che hanno aderito all'iniziativa. Di questi 6 hanno realizzato personalmente il percorso nelle scuole. In 5 casi la pratica è stata realizzata da un solo insegnante-conduttore (Liceo Classico "Aristofane", Liceo Scientifico "A. Righi", Itis "G. Galilei", Itc "G. Salvemini", Ipsia "L. Einaudi"), in 1 solo caso (l'Ipsia "C. Urbani"), l'esperienza è stata realizzata da 2 insegnanti – conduttori. In questo caso gli insegnanti hanno ritenuto necessaria, considerata la particolare vivacità della classe, la co-conduzione. Prendendo spunto da tale esperienza, e sulla base dei risultati raggiunti, la co-conduzione si è mostrata particolarmente proficua, anche ed in considerazione del valore aggiunto relativo al continuo confronto, e quindi anche controllo su alcune dinamiche comunicativo-relazionali, che inconsapevolmente potrebbero inficiare i risultati del percorso. Inoltre la presenza di due conduttori consente lo svilup-

I soggetti della sperimentazione

po delle esercitazioni in piccoli gruppi, soprattutto là dove le classi sono numerose, seguendo più da vicino i singoli partecipanti e dando loro la possibilità di sentirsi presi in carico, sostenuti, supportati e seguiti in maniera più personalizzata. Alla luce dell'esperienza realizzata e delle considerazioni emerse e durante la sperimentazione e nei feed-back degli stessi insegnanti, riteniamo opportuno, là dove il contesto lo consenta, prefigurare una co-conduzione della pratica. Per rispondere ad una sostanziale istanza metodologica e garantire l'affidabilità dei risultati, sebbene l'esperienza sia concepita per essere realizzata, a regime, dagli stessi insegnanti di classe, in questa fase sperimentale si è preferito che a condurre l'intervento fosse un insegnante diverso da quello della classe. L'inevitabile istaurarsi, a seguito di un'esperienza che attiva un clima tra allievi e insegnanti, sicuramente più partecipativo, di modalità relazionali più sensibili e dialettiche, che pure sono auspicabili e lo stesso percorso le individua come validi obiettivi, in fase di sperimentazione, avrebbe potuto rendere meno visibile la bontà dello stesso percorso. In altri termini, effetti positivi nel tempo e risultati soddisfacenti sarebbero potuti essere addebitati più che al percorso stesso e quindi alla qualità dei singoli moduli, all'istaurarsi di una modalità relazionale più efficace tra insegnanti e allievi (variabile correlata), facilitante la partecipazione e la comunicazione efficace.

Per concludere è essenziale richiamare l'attenzione del lettore su alcune competenze indispensabili per la realizzazione e la gestione del percorso. Le caratteristiche della pratica A scuola mi oriento richiedono, infatti, che la sua gestione sia affidata ad insegnanti che abbiano acquisito alcune caratteristiche professionali che si aggiungono a quelle specifiche del proprio ruolo tecnico-specialistico. Ci riferiamo in particolare alle competenze relative alla gestione di gruppi, vale a dire la capacità di cogliere ed intervenire sulle dinamiche interpersonali, di gestire i processi di lavoro di gruppo, di valorizzare i contributi dei singoli partecipanti all'interno di una rete di relazioni con gli altri partecipanti, considerandola un elemento di valore, di bilanciare gli spazi individuali e quelli collettivi. E, ancora, alle competenze nella gestione dei processi d'aula, vale a dire alla capacità di guidare e sostenere il gruppo verso l'obiettivo, gestendo i tempi di lavoro, definendo le modalità operative, favorendo la partecipazione e la comunicazione tra i partecipanti. Inoltre la realizzazione della pratica richiede una marcata competenza di coordinamento anche al di fuori del contesto della singola e specifica aula. E' indispensabile infatti, da un alto, un lavoro di back-office di progettazione dell'intervento, di preparazione dei materiali, di predisposizione dei materiali, di definizione e articolazione dei tempi, dall'altro, una continua a costante azione di coordinamento con il consiglio I soggetti della sperimentazione di classe e le altre iniziative di istituto al fine di un'integrazione tra e con i diversi operatori scolastici e i diversi progetti di istituto.

### 2.3.2 Gli studenti

Sono stati coinvolti nella sperimentazione 12 prime classi, 2 per ognuno degli Istituti di Scuola Media Superiore precedentemente indicati, scelte in base a criteri di omogeneità per quanto riguarda le condizioni socio-culturali e ambientali di partenza. In tale fase sperimentale, per testare l'efficacia e la validità del percorso, anche in termini di eventuale modifica di alcune dimensioni, si è ritenuto indispensabile poter effettuare un confronto tra un campione sperimentale, i soggetti che hanno partecipato all'iniziativa, e un campione di controllo, soggetti analoghi ai precedenti per condizione socio-scolastica ma che non hanno partecipato all'iniziativa. Così gli alunni di 6 classi, una per ogni istituto identificato, hanno realizzato il percorso di orientamento A scuola mi oriento, rappresentando così il campione sperimentale, mentre gli alunni delle rimanenti 6 classi, sono stati considerati il campione di controllo. A tutti gli alunni delle 12 classi, per un totale complessivo di 220 soggetti, indipendentemente dalla partecipazione al percorso, prima e dopo l'intervento orientativo, nello stesso periodo temporale, è stata somministrata una batteria di strumenti, al fine di verificare eventuali differenze nelle risposte degli studenti attribuibili al percorso sperimentato.

La composizione del campione complessivo, distinto per appartenenza alle diverse tipologie di scuola, è mostrato nella tabella 2:

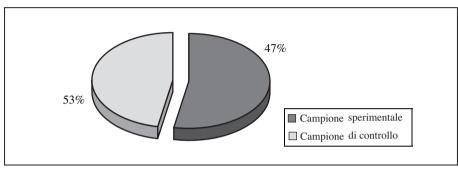
Tabella 2 - Distribuzione del campione studenti nelle scuole partecipanti alla sperimentazione					
Campione – distribuzione per scuole	Tot sogg	Val.%			
Scuole					
Liceo classico Aristofane	35	15,9			
Liceo scientifico Righi	53	24,1			
Itis Galilei	37	16,8			
Itc Salvemini	40	18,2			
Ipsia Urbani	25	11,4			
Ipsia Einaudi	30	13,6			
Totale	220	100			

Fonte: Elaborazione Isfol

Dei 220 studenti testati 103 facevano parte del gruppo sperimentale e 117 del gruppo di controllo, rispettivamente il 47% e il 53% del totale, come mostrato nel grafico1.

I soggetti della sperimentazione

Grafico 1 - Distribuzione del campione studenti per gruppo sperimentale e di controllo



Fonte: Elaborazione Isfol

### 2.4 La funzione del tutor

I tutor<sup>6</sup> e l'équipe di ricerca si sono occupati della formazione degli insegnanti e del monitoraggio nel corso della sperimentazione, con l'obiettivo da un lato di sostenere e facilitare il compito degli insegnanti nella realizzazione e lo svolgimento del percorso, dall'altro di garantire rigore applicativo e di verificarne processo e procedura, diventando così co-testimoni sul campo del funzionamento metodologico. I tutor si sono occupati, inoltre, della somministrazione della batteria di strumenti al campione di studenti del pre-test e del post-test (prima e dopo l'intervento di orientamento).

L'impianto metodologico del percorso formativo realizzato con gli insegnanti si è ispirato ai metodi formativi interattivi: il ricorso a tali metodologie si è rivelato particolarmente utile, da un lato, a "facilitare" nei soggetti l'acquisizione autonoma di conoscenza sulle dimensioni trasversali che si intendevano sviluppare; dall'altro, l'obiettivo di secondo ordine perseguito era quello di sensibilizzare i partecipanti all'uso di tecniche formative atte a favorire l'impiego di tecniche di coinvolgimento attivo e di responsabilizzazione dei formandi rispetto al proprio percorso di apprendimento.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Si ringraziano i tutor Angela Barruffi, Roberto Diurno e Alessandra Repaci.

La funzione del tutor Quale setting della formazione è stata utilizzata un'aula messa a disposizione dall'Isfol, setting selezionato tra diverse alternative al fine di rispondere ad un'esigenza di riconduzione dell'iniziativa entro confini "istituzionali", e di un riconoscimento del proprio lavoro al proprio impegno.

Per quanto riguarda il monitoraggio nel corso della sperimentazione è stato mantenuto un contatto costante tra i formatori e i docenti impegnati nella sperimentazione e, ove richiesto, è stata anche garantita la presenza di un tutor all'interno dell'aula. Tuttavia i tutor non si sono mai sostituiti ai docenti nella conduzione del gruppo ma hanno solo coadiuvato, in alcuni momenti, il lavoro dei docenti. Ciò ha permesso di rimanere fedeli al principio ispiratore della pratica, ossia che il percorso di orientamento fosse condotto e tarato su misura per gli insegnanti. Nei casi in cui alcune esercitazioni fossero sembrate poco adatte gli stessi insegnanti ci avrebbero fornito un feeback di cui tenere conto per la riprogettazione. A tal fine, terminata la sperimentazione sono stati condotti due focus-group per valutare l'efficacia e il gradimento dell'iniziativa da parte degli insegnanti, nonché raccogliere suggerimenti utili per perfezionare e riadattare alcuni moduli del percorso.

### 2.5 Gli strumenti

Al fine di verificare l'eventuale modifica di alcune dimensioni ritenute salienti nei processi di orientamento – la dimensione del coping e l'autoefficacia – all'intero campione di studenti – gruppo sperimentale e gruppo di controllo – è stata somministrata prima e dopo la realizzazione dell'intervento una batteria di strumenti composta dai seguenti questionari:

- il questionario "Io di fronte alle situazioni" (Grimaldi, Ghislieri 2004)
- 2 scale per la valutazione dell'Autoefficacia Percepita, nello specifico:
  - ➤ ASCP Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita (Caprara, 2001);
  - ➤ APSP Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi (Caprara, 2001).

Di seguito, per ogni strumento, ne viene riportata una breve descrizione.

## 2.5.1 Il questionario "Io di fronte alle situazioni"

Gli strumenti

Il questionario "Io di fronte alle situazioni", volto alla valutazione delle strategie di coping, nasce all'interno del progetto ISFOL "Validazione, standardizzazione e sperimentazione di uno strumento Isfol: ipotesi di un modello integrato per l'Orientamento" coordinato da Anna Grimaldi. L'utilizzo di tale strumento si giustifica all'interno di un percorso integrato di orientamento come supporto all'indagine delle dimensioni psicologiche e delle risorse rilevanti nei processi di scelta: in particolare il costrutto di "coping" rinvia alla capacità di "fare fronte" alle situazioni (Frydenberg, 1997).

L'esplorazione di tali dimensioni costituisce un passaggio fondamentale nella direzione di promuovere la capacità del soggetto di autoorientarsi (Grimaldi, Amendola, Montalbano, 2004). In particolare la dimensione del coping è fondamentale nelle situazioni di scelta: "le strategie di coping che le persone utilizzano per negoziare i cambiamenti di vita quali le transizioni lavorative, possono influenzare in maniera significativa sia il benessere che accompagna le transizioni stesse, sia il potenziale d'impiego futuro" (Hanisch, 1999).

Al fine di esplorare questo tipo di dimensione è stato utilizzato il questionario "Io di fronte alle situazioni". Esso è composto da 18 situazioni relative a differenti ambiti: famiglia, scuola, tempo libero e amicizie. Per ogni situazione sono proposti da un minimo di due a un massimo di quattro item, per un totale complessivo di 47 item, che fanno riferimento a diverse modalità di fronteggiamento. Ai soggetti è chiesto di indicare con quale frequenza farebbero ricorso a ciascuna di queste modalità su di una scala da 1 (mai) a 4 (sempre).

Per ogni fattore viene calcolato un punteggio standard su una scala a nove punti (stanine) in base alle norme del campione nazionale composto da 2306 soggetti, divisi per genere. Un punteggio elevato sulla scala a nove punti equivale ad un frequente ricorso a quella modalità di fronteggiamento mentre un punteggio basso equivale ad uno scarso ricorso alla modalità. Le 4 scale del questionario sono:

AVS Analisi e valutazione della situazione AA Autocolpevolizzazione/Autocritica RSS Ricerca di Supporto Sociale EE Evasione/Evitamento.

AVS Analisi e valutazione della situazione – è una strategia fortemente centrata sul problema che implica un'azione sistematica, ma anche impegno, ambizione e industriosità, e si fonda su di una puntuale definizione della situazione: il problema è direttamente e consapevol-

Gli strumenti

mente preso in carico dalla persona.

I soggetti che hanno un punteggio elevato su questa scala tendono a impegnarsi attivamente per affrontare una situazione che può anche essere difficile, o a cercare di risolvere un problema. Questi soggetti sono caratterizzati da motivazione alla riuscita e dalla capacità di attivare le proprie risorse cognitive e comportamentali per far fronte agli eventi che si presentano.

I soggetti che hanno un punteggio non elevato su questa scala sono, di contro, in difficoltà quando si trovano di fronte situazioni difficili o complesse: evitano dunque di mettere in atto comportamenti attivi di coping.

AA Autocolpevolizzazione/Autocritica – fa riferimento alla tendenza del soggetto a non affrontare la situazione esprimendo sentimenti di inadeguatezza o incapacità. La persona sente di essere responsabile della difficoltà in cui si trova e pensa di non avere gli strumenti per fronteggiarla in maniera adeguata.

I soggetti che hanno un punteggio elevato su questa scala, di fronte alle situazioni difficili, vedono prevalere reazioni emotive e pensieri di natura pessimistica. Si tratta di vissuti negativi rispetto alla propria adeguatezza davanti a compiti difficili o complessi, che possono essere relativi sia alla sensazione di non avere le risorse o le capacità per agire, sia di non poter controllare gli eventi esterni.

RSS Ricerca di Supporto Sociale – sottende la tendenza a condividere il problema con altri, siano essi amici o persone qualificate o professionisti, per cercare una soluzione al problema stesso. Il problema viene affrontato, ma attraverso l'aiuto richiesto ad altri, ai quali si può domandare sia un aiuto concreto, sia un sostegno affettivo.

I soggetti che hanno un punteggio elevato su questa scala, di fronte alle situazioni difficili, cercano sostegno nell'altro. Questa modalità di coping è di tipo "attivo", ovvero tendenzialmente orientata ad affrontare e risolvere il problema, pur se viene richiesto un aiuto. È caratteristica di persone che sono motivate alla riuscita e al contempo esprimono un bisogno di vicinanza e l'accettazione dell'interdipendenza.

I soggetti che hanno un punteggio non elevato su questa scala tendono, invece, a non fare ricorso all'altro: da un lato possono tentare di risolvere in prima persona le situazioni difficili (quando a questo punteggio corrisponde un elevato punteggio del fattore 1); dall'altro possono invece rifiutare sia di agire in prima persona per affrontare la situazione, sia di chiedere aiuto (quando a questo punteggio corrisponde un elevato punteggio del fattore 2 e del fattore 4), evidenziando un atteggiamento introverso e una disposizione alla chiusura in se stessi. EE Evasione / Evitamento – è la strategia che implica un consapevole ri-

Gli strumenti

fiuto del problema che appare impossibile da risolvere: questa è la soluzione di evitamento, per così dire, allo "stato puro". Fa riferimento alla tendenza ad evitare il problema concentrandosi su di un'attività piacevole, fisica o intellettuale: il rifiuto non è esplicito ma si innesca un'azione sostitutiva e piacevole per la persona.

I soggetti che hanno un punteggio elevato su questa scala, di fronte alle situazioni difficili, mettono in atto comportamenti di fuga dalla situazione stessa. Talvolta il rifiuto di affrontare la situazione è esplicito e diretto, talvolta invece il soggetto si impegna in attività che servono a contenere il disagio provato di fronte alla situazione, distraendosi e cercando di restaurare un vissuto emotivo positivo.

Punteggi non elevati su questa scala sono invece distintivi di soggetti che raramente evitano di affrontare attivamente situazioni più o meno difficili.

### 2.5.2 Le Scale per la valutazione dell'Autoefficacia Percepita

Per la valutazione dell'Autoefficacia Percepita sono state selezionate le due scale: ASCP Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita e APSP Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi.

La scelta di indagare la dimensione dell'autoefficacia percepita all'interno di un percorso integrato di orientamento si giustifica con la constatazione da parte di numerosi autori che le autovalutazioni rispetto alle proprie abilità e caratteristiche, benché inizialmente sottostimate in quanto valutazioni soggettive, si sono dimostrate più predittive e determinanti in fatto di scelta individuale in ambito professionale (Hackett e Betz, 1981).

In particolare l'autoefficacia è un costrutto che rientra nel complesso dei fenomeni che riguardano il sé e che intervengono nel processo di creazione di significati rispetto alle influenze del contesto, finendo, in tal modo con l'agire sulla motivazione e sul comportamento individuale. Albert Bandura definì il costrutto di autoefficacia nei termini di:

- "credenze nutrite dalla persona a proposito delle proprie capacità di attuare i comportamenti necessari per raggiungere determinati risultati e obiettivi" (Bandura, 1977);
- "credenze delle persone a proposito delle capacità di esercitare un controllo sugli eventi che riguardano la loro vita" (Bandura, 1989);
- "credenze nei confronti delle proprie capacità di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare un controllo sulle richieste di un

Gli strumenti

compito" (Bandura, 1990). Le convinzioni di efficacia personale sono gli indicatori più prossimi dell'agentività umana, cioè della capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo standard personali (Caprara, 2001). Descriviamo brevemente le due scale selezionate all'interno del nostro percorso: ASCP Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita e APSP Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi.

La ASCP - Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita - valuta le convinzioni che i ragazzi hanno circa le loro capacità di studiare alcune materie scolastiche, di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche, di trovare supporto al proprio apprendimento e di trovare modalità di studio che lo favoriscano. Risulta composta da 19 item; ogni item viene valutato su una scala a 5 posizioni le cui alternative di risposta sono: 1 = per nulla capace, 2 = poco capace, 3 = mediamente capace, 4 = abbastanza capace, 5 = molto capace. I punteggi grezzi vengono trasformati in base alle norme, suddivise per genere e calcolate su un campione di 979 soggetti, in una scala a 5 livelli: molto basso, basso, medio, alto, molto alto.

APSP Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi, valuta le convinzioni che i ragazzi hanno circa le loro capacità di affrontare e risolvere problemi in modo creativo, critico e innovativo, risulta composta da 14 item; ogni item viene valutato su una scala a 7 posizioni le cui alternative di risposta sono: 1 = per nulla capace, 2 = scarsamente capace, 3 = poco capace, 4 = mediamente capace, 5 = capace, 6 = molto capace, 7 = del tutto capace. I punteggi grezzi vengono trasformati in base alle norme, uguali per maschi e femmine, calcolate su un campione di 2069 soggetti, in una scala a 5 livelli: molto basso, basso, medio, alto, molto alto.

# **RISULTATI**

### 3.1 Il campione

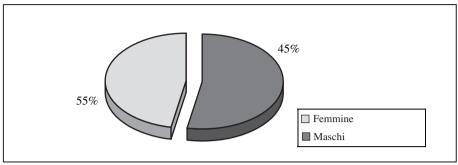
Si riportano qui alcuni dati relativi al campione di studenti che ha preso parte alla nostra sperimentazione. Come il lettore ricorderà hanno partecipato alla sperimentazione 6 Istituti di Scuola Media Superiore di Roma appartenenti a tre diverse tipologie scolastiche: Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali. Nello specifico: Liceo Classico "Aristofane", Liceo Scientifico "A. Righi", ITIS "G. Galilei", ITC "G. Salvemini", IPSIA "C. Urbani", IPSIA "L. Einaudi". Come detto precedentemente per ognuno degli istituti hanno partecipato due diverse classi, 1 considerata di controllo e 1 considerata sperimentale, solo a quest'ultima è stato proposto il percorso A scuola mi oriento. A tutti gli studenti delle 12 classi, invece, è stata somministrata la batteria di strumenti per cui si rimanda il lettore al capitolo precedente e al paragrafo successivo. Si ricorda inoltre che le classi, in ogni scuola, sono state scelte in base a criteri di omogeneità relativi a condizioni socioculturali e ambientali di partenza. In totale hanno partecipato alla sperimentazione 220 studenti.

Per quanto riguarda il genere il campione risulta costituito per il 55% da maschi e il 45% da femmine, come mostrato nel grafico 2.

Relativamente alla tipologia scolastica il campione risulta costituito per il 40% da studenti di Liceo, per il 35% da studenti di Istituti Tecnici e per il 25% da studenti di Istituti Professionali (grafico 3).

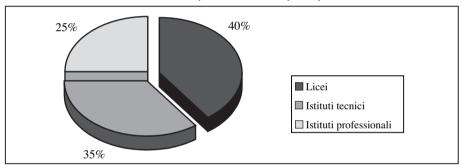
*Il campione* 

Grafico 2 - Distribuzione del campione studenti per genere



Fonte: Elaborazione Isfol

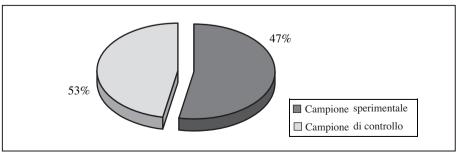
Grafico 3 - Distribuzione del campione studenti per tipo di scuola



Fonte: Elaborazione Isfol

Dei 220 studenti 103 hanno fatto parte del gruppo sperimentale e 117 del gruppo di controllo, rispettivamente il 47% e il 53% del totale (grafico 4).

Grafico 4 - Distribuzione del campione studenti per gruppo sperimentale e di controllo

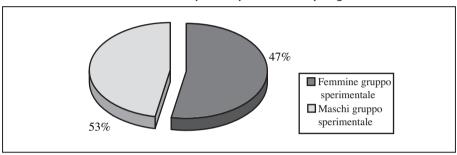


Fonte: Elaborazione Isfol

Esaminando la distribuzione dei soggetti per genere all'interno del gruppo sperimentale e di controllo il campione sperimentale è risultato composto per il 53% da maschi e per il 47% da femmine, il campione di controllo per il 57% da maschi e il 43% da femmine, come mostrato rispettivamente nei grafici 5 e 6:

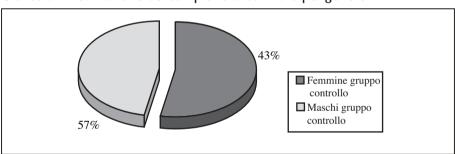
Il campione

Grafico 5 - Distribuzione del campione sperimentale per genere



Fonte: Elaborazione Isfol

Grafico 6 - Distribuzione del campione di controllo per genere

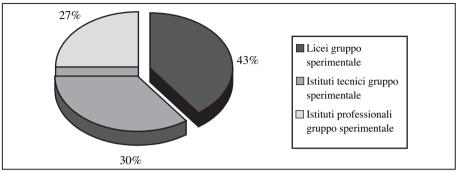


Fonte: Elaborazione Isfol

Per quanto riguarda la tipologia scolastica il campione sperimentale è risultato composto per il 27% da studenti degli Istituti Professionali, per il 30% da studenti degli Istituti Tecnici e per il 43% da studenti dei Licei, il campione di controllo dal 23% da studenti degli Istituti professionali, il 39% degli Istituti Tecnici e per il 38% dei Licei, come raffigurato nei grafici 7 e 8:

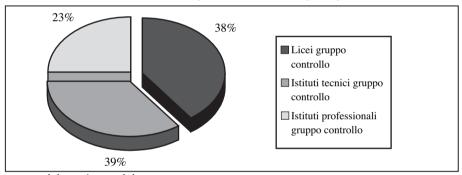
*Il campione* 

Grafico 7 - Distribuzione del campione sperimentale per tipo di scuola



Fonte: Elaborazione Isfol

Grafico 8 - Distribuzione del campione di controllo per tipo di scuola



Fonte: Elaborazione Isfol

### 3.2 I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Vengono di seguito riportati i risultati delle analisi quantitative effettuate sui dati raccolti, attraverso la somministrazione degli strumenti, ai 220 allievi delle 12 classi partecipanti alla sperimentazione del percorso *A scuola mi oriento*. Al fine di rilevare l'eventuale impatto del percorso su alcune dimensioni considerate pregnanti, quali le strategie di coping e l'autoefficacia, si ricorda al lettore che è stata somministrata, prima e dopo la fase di sperimentazione (pre e post), una batteria di questionari all'intero campione di studenti – gruppo di controllo e gruppo sperimentale.

La durata media di sperimentazione del percorso è stata di circa due mesi, la durata massima di due mesi e mezzo: i dati sono stati raccolti sia prima della sperimentazione (pre-test) che dopo (post-test), proprio al fine di rilevare gli eventuali cambiamenti nelle misurazioni effettuate.

Nella valutazione dei risultati va tenuto conto dei limiti dettati dai tempi necessariamente ristretti intercorsi tra la somministrazione del pre-test e del post-test. I questionari sono stati somministrati esclusivamente a fini di ricerca. Si ricorda (la descrizione degli strumenti è riportata nel precedente capitolo) che la batteria di strumenti somministrati è stata composta dai seguenti 3 questionari: "lo di fronte alle situazioni" (Grimaldi, Ghislieri, 2004) e due scale di Autoefficacia: ASCP-Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita e APSP-Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi (Caprara, a cura di, 2001). Per la verifica della significatività statistica dei cambiamenti tra prima e dopo la sperimentazione (pre-post test) è stata effettuata una Manova (Analisi della Varianza Multivariata) tenuto conto della molteplicità delle variabili dipendenti, utilizzando un modello misto con 4 variabili indipendenti, di cui 3 fattori tra i soggetti e 1 fattore entro i soggetti (ovverosia le misure vengono ripetute sugli stessi soggetti).

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Le variabili indipendenti considerate sono state quindi:

- 1. il trattamento tale variabile presenta 2 livelli, ovvero le classi sperimentali interessate al trattamento e le classi di controllo non sottoposte al trattamento:
- 2. il genere tale variabile presenta i 2 livelli maschi/femmine;
- 3. il tipo di scuola tale variabile presenta 3 livelli: 1 Licei, 2 Istituti tecnici, 3 Istituti professionali;
- 4. i risultati ai questionari prima e dopo la fase di sperimentazione sugli stessi soggetti, ossia il confronto tra le misurazioni effettuate sugli studenti prima e dopo lo svolgimento del percorso, con i 2 livelli pre-sperimentazione e post-sperimentazione.

Le variabili dipendenti rilevate sono le 12 scale dei 3 questionari da noi somministrati 2 volte, prima e dopo lo svolgimento del percorso, ossia:

a. Quattro scale del questionario "Io di fronte alle situazioni" (Grimaldi, Ghislieri, 2004):

AVS Analisi e valutazione della situazione AA Autocolpevolizzazione/Autocritica RSS Ricerca di Supporto Sociale EE Evasione/Evitamento.

b. Due scale per la valutazione dell'Autoefficacia Percepita (Caprara, a cura di, 2001), in particolare:

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione ASCP-Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita, APSP-Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi.

Presentiamo in tabella 3 i risultati dell'analisi della MANOVA<sup>7</sup> (analisi della varianza multivariata), che verifica la presenza di differenze signi-

Tabella 3 - MANOVA- Scale di coping (AVS, AA, RSS, EE), Scale di Autoefficacia Percepita (ASCP, APSP)

Risultati dell'analisi della varianza sulle scale dei questionari considerate complessivamente

Effetti MANOVA - Scale AVS, AA, RSS, EE, ASCP, APSP					
Variabili <sup>8</sup>	Lambda di Wilks	gdl 1	gdl 2	p-level	
1-Trattamento	0,945	12	197	0,507	
2-Sesso	0,512	12	197	0,001	
3-Tipo scuola	0,667	24	394	0,001	
4-Pre-post	0,820	12	197	0,001	
1x2-Trattamentoxsesso	0,923	12	197	0,187	
1x3-Trattamentoxtipo scuola	0,887	24	394	0,450	
2x3-Sessoxtipo scuola	0,831	24	394	0,039	
1x4-Trattamentoxpre-post	0,809	12	197	0,001	
2x4- Sessoxpre-post	0,919	12	197	0,147	
3x4-Tipo scuolaxpre-post	0,818	24	394	0,018	
1x2x3-Trattamentoxsessoxtipo scuola	0,832	24	394	0,042	
1x2x4-Trattamentoxsessoxpre-post	0,859	12	197	0,002	
1x3x4-Trattamentoxtipo scuolaxpre- post	0,814	24	394	0,014	
2x3x4-Sessoxtipo scuolaxpre-post	0,898	24	394	0,593	
1x2x3x4-Trattamentoxsessoxtipo scuolax- pre-post	0,851	24	394	0,115	

Fonte: Elaborazione Isfol

 $^7$  Nel caso dell'analisi della varianza multivariata il valore critico in base al quale viene calcolata la significatività è indicato con il simbolo  $\lambda$ , corrispondente all'indice lambda di Wilks

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> La numerazione si riferisce alle variabili indipendenti e gli incroci. Con 1 si intende il trattamento (ossia gruppo sperimentale e gruppo di controllo); con 2 si intende il genere (maschi/femmine); con 3 si intende il tipo di scuola; con 4 la differenza tra prima e dopo la sperimentazione sugli stessi soggetti.

ficative sul modello in generale, cioè considerando le variabili dipendenti nell'insieme. Una volta riscontrate eventuali differenze, infatti, è possibile procedere alle analisi univariate per evidenziare i risultati relativi alle singole scale.

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Analizzando i risultati di tale analisi è possibile rilevare l'effetto significativo relativo all'interazione 1x2x4, ossia risultano significative le differenze ( $\lambda$ =0,86 <sub>(12, 197)</sub>; p=0,002) tra le medie del gruppo sperimentale e quelle del gruppo di controllo, prima e dopo la realizzazione del percorso, in interazione con il fattore genere. Ciò significa che sono presenti delle differenze dovute all'interazione tra l'appartenenza al gruppo sperimentale e il genere, prima e dopo la sperimentazione. Inoltre rileviamo l'effetto significativo relativo all'interazione 1x3x4, ossia risultano significative le differenze ( $\lambda$ =0,81  $_{(24, 394)}$ ; p=0,01) tra le medie del gruppo sperimentale e quelle del gruppo di controllo, prima e dopo la realizzazione del percorso, in interazione con il fattore tipologia scolastica. Sono quindi presenti delle differenze dovute all'interazione tra l'appartenenza al gruppo sperimentale e il tipo di scuola, prima e dopo la sperimentazione. A questo punto è stato possibile effettuare la analisi della varianza univariate per ciascuna delle 12 scale rilevate (4 per le strategie di coping e 2 per la misura dell'autoefficacia, ripetute 2 volte) e verificare una ad una la significatività e la direzione di tali differenze. Riportiamo in tabella 4 i risultati delle analisi univariate9 per ciascuna delle scale di cui risultano differenze significative le differenze tra le medie.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Nel caso dell'analisi della univariata il valore critico in base al quale viene calcolata la significatività è indicato con il simbolo F, corrispondente all'indice F di Fisher.

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Tabella 4 - ANOVA scala AVS Analisi e Valutazione della Situazione di "lo di fronte alle situazioni"

#### ANOVA - Scala AVS

Variabili <sup>10</sup>	gdl Effetto	MS Effetto	gdl Errore	F	p-level
1-Trattamento	1	157,023	208	2,844	0,093
2-Sesso	1	1079,823	208	19,559	0,001
3-Tipo scuola	2	7,803	208	0,141	0,868
4-Pre-post	1	3,162	208	0,227	0,633
1x2-Trattamentoxsesso	1	25,354	208	0,459	0,498
1x3-Trattamentoxtipo scuola	2	15,625	208	0,283	0,753
2x3-Sessoxtipo scuola	2	81,436	208	1,475	0,231
1x4-Trattamentoxpre-post	1	61,679	208	4,434	0,036
2x4- Sessoxpre-post	1	104,986	208	7,548	0,006
3x4-Tipo scuolaxpre-post	2	13,585	208	0,976	0,378
1x2x3-Trattamentoxsessoxtipo scuola	2	19,044	208	0,344	0,708
1x2x4- Trattamentoxsessoxpre-post	1	59,466	208	4,275	0,039
1x3x4-Trattamentoxtipo scuo- laxpre-post	2	17,077	208	1,227	0,295
2x3x4-Sessoxtipo scuolaxpre- post	2	11,158	208	0,802	0,449
1x2x3x4- Trattamentoxsessoxtipo scuolaxpre-post	2	9,807	208	0,705	0,495

Fonte: Elaborazione Isfol

Per quanto riguarda i risultati relativi alla scala AVS "analisi e valutazione delle situazioni" del questionario "Io di fronte alle situazioni" si evidenzia una interazione significativa 1x2x4 (ossia tra l'appartenenza o meno al gruppo sperimentale o di controllo, prima e dopo il trattamento, e il genere) (F=4,27 (1, 208); p=0,039). Per analizzare le differenze di ciascun gruppo con l'altro sono stati successivamente effet-

10 La numerazione si riferisce alle variabili indipendenti e gli incroci. Con 1 si intende il trattamento (ossia gruppo sperimentale e gruppo di controllo); con 2 si intende il genere (maschi/femmine); con 3 si intende il tipo di scuola; con 4 la differenza tra prima e dopo la sperimentazione sugli stessi soggetti.

tuati i confronti post-hoc con il test di Duncan<sup>11</sup> di cui saranno discussi i risultati successivamente.

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Relativamente alla scala AVS - Analisi e valutazione della situazione- il gruppo sperimentale prima e dopo il trattamento differisce significativamente all'interno del campione femminile nella direzione di un aumento del ricorso a tale strategia, infatti, come evidenziato in tabella 5, la media del gruppo 3 (femmine del gruppo sperimentale pre-test) è di 34,99, mentre la media del gruppo 4 (femmine del gruppo sperimentale post-test) è di 37,35 e tale differenza è significativa (p=0,001); al contrario la differenza tra le medie delle femmine del gruppo di controllo prima e dopo il trattamento non presenta tale andamento. Infatti non risulta significativo il confronto tra la media del gruppo di controllo pre-test=37,26 (gruppo 7) e la media del gruppo post-test=36,56 (gruppo 8). Si riscontra, piuttosto, un leggero calo delle medie.

Quindi, relativamente alla scala AVS il trattamento risulta efficace con le femmine per qualsiasi tipologia di scuola.

La situazione si configura come mostrato nel grafico 9:

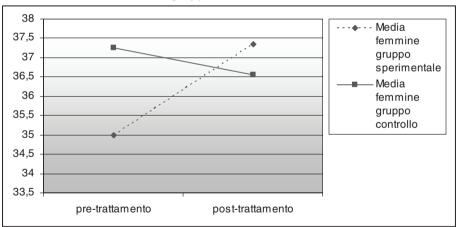


Grafico 9 - Confronto medie gruppi scala AVS

Fonte: Elaborazione Isfol

Sembrerebbe pertanto che, soprattutto per il campione femminile, il percorso di orientamento seguito favorisce e incrementa, in maniera statisticamente significativa, il ricorso a strategie di presa in carico e fronteggiamento delle situazioni. Di contro per i soggetti che non han-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Il test di Duncan è utilizzato per verificare l'effettiva presenza di differenze e la direzione di tali differenze tra le medie di ciascuno dei gruppi esaminati precedentemente con l'analisi della varianza contrapposte alle medie di ciascun altro gruppo.

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione no sperimentato la pratica di orientamento, la permanenza nel contesto scolastico, sembrerebbe scoraggiare le strategie attive di fronteggiamento a favore di strategie di evitamento.

Se ora guardiamo cosa accade per le strategie di autocritica-autocolpevolizzazione (tabella 5) possiamo aggiungere ulteriori dati nella direzione emersa che sostengono la lettura interpretativa appena ipotizzata.

Tabella 5 - ANOVA scala AA autocolpevolizzazione/autocritica di "lo di fronte alle situazioni"

ΔNI	$\Delta V \Delta$	- sca	ΙαΛΛ

Variabili <sup>12</sup>	gdl Effetto	MS Effetto	gdl Errore	F	p-level
1-Trattamento	1	0,001	208	0,001	0,998
2-Sesso	1	287,273	208	6,125	0,014
3-Tipo scuola	2	156,355	208	3,333	0,037
4-Pre-post	1	72,792	208	3,68	0,056
1x2-Trattamentoxsesso	1	134,354	208	2,864	0,092
1x3-Trattamentoxtipo scuola	2	280,866	208	5,988	0,002
2x3-Sessoxtipo scuola	2	102,05	208	2,175	0,116
1x4-Trattamentoxpre-post	1	208,000	208	10,53	0,001
2x4- Sessoxpre-post	1	68,222	208	3,455	0,064
3x4-Tipo scuolaxpre-post	2	146,03	208	7,395	0,000
1x2x3-Trattamentoxsessoxtipo scuola	2	26,097	208	0,556	0,574
1x2x4- Trattamentoxsessoxpre-post	1	175,190	208	8,872	0,003
1x3x4-Trattamentoxtipo scuo- laxpre-post	2	45,598	208	2,309	0,101
2x3x4-Sessoxtipo scuolaxpre- post	2	0,422	208	0,021	0,978
1x2x3x4- Trattamentoxsessoxtipo scuo- laxpre-post	2	5,541	208	0,280	0,755

Fonte: Elaborazione Isfol

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> La numerazione si riferisce alle variabili indipendenti e gli incroci. Con 1 si intende il trattamento (ossia gruppo sperimentale e gruppo di controllo); con 2 si intende il genere (maschi/femmine); con 3 si intende il tipo di scuola; con 4 la differenza tra prima e dopo la sperimentazione sugli stessi soggetti.

Relativamente alla scala AA "autocolpevolizzazione/autocritica", anche qui, risulta significativa l'interazione 1x2x4 (F=8,87<sub>(1, 208)</sub>; p=0,003) ossia l'interazione tra il genere e l'appartenenza al gruppo sperimentale prima e dopo la sperimentazione. A questo punto effettuati i confronti post-hoc con il test di Duncan per verificare la direzione di tali differenze, otteniamo i risultati discussi di seguito.

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Risultano significativi i confronti tra le femmine del gruppo sperimentale prima e dopo il trattamento (media del gruppo 3 ossia femmine pre-test=35,14, media del gruppo 4, ossia femmine post-test=30,78, p=0,0001) nella direzione di un decremento delle medie sulla scala di autocolpevolizzazione. Tale risultato è da considerarsi positivo ai fini della nostra sperimentazione poiché indica una diminuzione dell'utilizzo di strategie di coping in cui il soggetto non affronta la situazione esprimendo sentimenti di inadeguatezza o incapacità. Al contrario le femmine del gruppo di controllo non presentano differenze significative nelle medie della scala AA tra prima e dopo il trattamento (media pretest gruppo 7=31,29, media post-test gruppo 8= 32,35). Rileviamo, di contro, un leggero aumento nel ricorso a tale strategia, seppur non significativo. Tali situazione viene visualizzata nel grafico 10:

36 Media 35 femmine gruppo 34 33 Media

Grafico 10 - Scala AA autocolpevolizzazione/autocritica di "Io di fronte alle situazioni"



sperimentale femmine 32 gruppo controllo 31 30 29 28 pre-trattamento post-trattamento

In linea con i risultati ottenuti per la scala di analisi e valutazione della situazione, sempre per il campione femminile, che in accordo con quanto riportato in letteratura si mostra in generale più recettivo ad interventi di orientamento puntati all'esplorazione e l'approfondimento di I risultati dei test: analisi statistiche e discussione dimensioni personali, la partecipazione attiva al percorso sembrerebbe scoraggiare, in maniera statisticamente significativa, l'utilizzo di strategie passive. Viceversa si nota la tendenza ad un utilizzo maggiore di tali strategie per le studentesse che non hanno preso parte al percorso. Sebbene non significativa la stessa tendenza si nota negli studenti maschi.

Tabella 6 - ANOVA scala EE Evasione/Evitamento di "Io di fronte alle situazioni"					
ANOVA - Scala EE					
Variabili <sup>13</sup>	gdl Effetto	MS Effetto	gdl Errore	F	p-level
1-Trattamento	1	64,6271	208	1,655	0,199
2-Sesso	1	17,643	208	0,451	0,502
3-Tipo scuola	2	132,313	208	3,388	0,035
4-Pre-post	1	225,156	208	21,528	0,001
1x2-Trattamentoxsesso	1	63,878	208	1,635	0,202
1x3-Trattamentoxtipo scuola	2	3,397	208	0,087	0,916
2x3-Sessoxtipo scuola	2	42,347	208	1,084	0,339
1x4-Trattamentoxpre-post	1	2,734	208	0,261	0,609
2x4- Sessoxpre-post	1	0,0194	208	0,001	0,965
3x4-Tipo scuolaxpre-post	2	22,176	208	2,120	0,122
1x2x3-Trattamentoxsessoxtipo scuola	2	14,338	208	0,367	0,693
1x2x4-Trattamentoxsessoxpre- post	1	0,120	208	0,011	0,914
1x3x4-Trattamentoxtipo scuolaxpre-post	2	38,793	208	3,709	0,026
2x3x4-Sessoxtipo scuolaxpre- post	2	29,922	208	2,861	0,059
1x2x3x4- Trattamentoxsessoxtipo scuo- laxpre-post	2	1,937	208	0,185	0,831

Fonte: Elaborazione Isfol

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> La numerazione si riferisce alle variabili indipendenti e gli incroci. Con 1 si intende il trattamento (ossia gruppo sperimentale e gruppo di controllo); con 2 si intende il genere (maschi/femmine); con 3 si intende il tipo di scuola; con 4 la differenza tra prima e dopo la sperimentazione sugli stessi soggetti.

Per quanto concerne la scala EE "evasione/evitamento" del questionario "lo di fronte alle situazioni" risulta significativa l'interazione 1x3x4 (F=3,71<sub>(2,208)</sub>; p=0,03), ciò significa che emergono differenze statisticamente significative dovute all'interazione tra l'appartenenza alla classe sperimentale o di controllo e il tipo di scuola, prima e dopo il trattamento (vedi tabella 6).

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Emergono, quindi, delle differenze tra prima e dopo la sperimentazione tra le classi in relazione alla tipologia scolastica. Verificata la presenza di tali differenze possiamo effettuare i confronti post-hoc con il test di Duncan, i cui risultati sono discussi di seguito. Emerge che, relativamente al gruppo dei licei pre-sperimentazione contrapposto al gruppo dei licei post-sperimentazione non si rilevano differenze significative tra le medie dei gruppi (media gruppo 1 ossia licei pre-test=28,24; media gruppo 2 licei post-test=28,56), per contro nel gruppo di controllo si rilevano differenze statisticamente significative (media gruppo 7 ossia licei pre-test=26,50; media gruppo 8 ossia licei post-test=28,37; p=0,02) nella direzione di un aumento del ricorso a tale strategia (grafico 11).

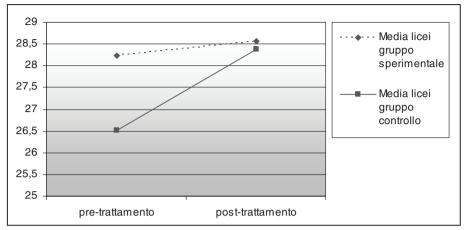
Questo dato sembra evidenziare una tendenza contrapposta nelle due tipologie di gruppi (sperimentale e controllo) rispetto a far ricorso a strategie di EE. Sembra infatti che mentre, dopo i primi due mesi di scuola, all'interno dei Licei nelle classi che non hanno partecipato al percorso gli studenti ricorrono maggiormente a strategie del tipo evasione/evitamento; gli studenti del gruppo sperimentale, ossia coloro che hanno partecipato al percorso *A scuola mi oriento*, tendono a non aumentare il ricorso a strategie di coping che implicano un consapevole rifiuto del problema. Sebbene anche questo dato sia in linea con quanto ipotizzato fino a questo momento, la differenza riscontrata a proposito della diversa tipologia di istituti (licei e tecnici) impone cautela nell'interpretazione dei dati e suggerisce che probabilmente variabili correlate possano aver influito nel determinare tale risultato.

Esaminando il gruppo degli Istituti Tecnici del campione sperimentale prima e dopo la sperimentazione osserviamo un decremento significativo tra le medie del gruppo sperimentale prima e dopo la sperimentazione (media gruppo 3 ossia istituti tecnici pre-test=30,84; media gruppo 4 ossia istituti tecnici post-test=28,65, p=0,007) mentre all'interno del gruppo di controllo il ricorso a tale strategia rimane invariato (media gruppo 9 ossia istituti tecnici pre-trattamento=26,27, media gruppo 10 o istituti tecnici post-test=28,27).

Illustriamo il dato relativo agli istituti tecnici nel grafico 12.

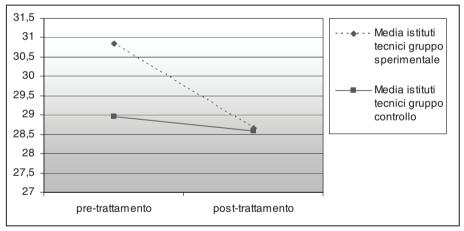
I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

Grafico 11 - Scala EE evasione/evitamento di "Io di fronte alle situazioni"



Fonte: Elaborazione Isfol

Grafico 12 - Scala EE Evasione/Evitamento di "Io di fronte alle situazioni"



Fonte: Elaborazione Isfol

Per quanto riguarda la scala RSS Ricerca di Supporto Sociale non si riscontrano differenze significative tra le medie del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo: tuttavia, esaminando i risultati notiamo che, mentre nei soggetti del gruppo sperimentale i punteggi rimangono sostanzialmente invariati, nelle medie del gruppo sperimentale vi è un leggero incremento del punteggio di scala che non raggiunge la significatività statistica. Anche questo risultato va comunque nella direzione attesa.

Esaminando i risultati ottenuti alle scale di autoefficacia ASCP (Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita) e APSP (Scala di Autoefficacia Percepita nella Soluzione di Problemi) non si rilevano qui differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo.

I risultati dei test: analisi statistiche e discussione

### 3.3 La mappa della classe: alcuni dati interessanti

Altri dati indicativi sull'efficacia e la gradevolezza del percorso Isfol A scuola mi oriento vengono dagli strumenti qualitativi compilati sia dagli insegnanti che dagli studenti. In questo paragrafo vengono presentati i principali risultati emersi attraverso lo strumento *La Mappa della* classe che nel corso della sperimentazione è stato consegnato agli insegnanti coinvolti con l'obiettivo di annotare, come in una sorta di diario strutturato, i dati più significativi rilevati nel corso delle attività svolte con i ragazzi. La riflessione a posteriori su quanto realizzato si poneva il duplice obiettivo di: (a) raccogliere informazioni relative al funzionamento delle diverse attività proposte, alle principali criticità nella loro gestione in aula e all'impatto sui ragazzi; (b) sollecitare nei docenti una riflessione sui principali fattori che possono trasformare in senso "orientativo" il rapporto docente-studente. Nella convinzione che un'incidenza significativa del percorso di orientamento, sia in termini di sviluppo e accrescimento delle risorse rilevanti per conoscersi e decidere autonomamente, sia in termini di riduzione della dispersione, sia possibile solo se l'intero consiglio di classe condivida una "cultura" dell'orientamento, purtroppo ancora oggi, spesso, vissuta come distante dalla normale prassi didattica, e ne integri le funzioni all'interno delle proprie attività curriculari, una sezione dello strumento Mappa della classe denominata messaggio nella bottiglia, è stata appositamente pensata come uno spazio destinato ad inviare ai colleghi di classe, suggerimenti, spunti, osservazioni emerse nel corso delle attività e ritenute dai docenti orientatori indicazioni "preziose" al fine di ottimizzare l'offerta formativa generale.

La Mappa della classe è stata compilata da tutti i docenti orientatori coinvolti che hanno utilizzato tale strumento per descrivere l'andamento delle diverse attività, in particolare sono stati riportati, sulla base della struttura predisposta (Allegati n. 4, 8, 13 e 15) i vissuti emozionali propri e quelli riscontrati negli studenti, le impressioni sul gradimento suscitato dalle varie fasi del percorso, le principali risposte ed osservazioni dei ragazzi. Un'analisi del contenuto ha consentito di riassumere in alcune principali categorie concettuali le riflessioni emerse:

La mappa della classe: alcuni dati interessanti di seguito verranno presentati, per ogni modulo proposto, gli elementi chiave condivisi ed enfatizzati nelle osservazioni degli insegnanti.

In relazione al I Modulo La mia storia/Le mie domande: gli insegnanti evidenziano che all'avvio dell'attività di orientamento la classe si presenta come molto curiosa, disponibile, interessata a capire ciò che viene proposto e impaziente di cominciare un percorso che si preannuncia molto diverso dalla didattica tradizionale. La modalità di presentazione del percorso che ha preceduto la fase di avvio della sperimentazione sembra rappresentare un elemento significativo per la costruzione di un clima ricettivo ed interessato all'interno della classe. Dai resoconti degli insegnanti, infatti, emerge che quanto più l'attività era stata preceduta da un lavoro di sensibilizzazione e presentazione del percorso e dei suoi obiettivi, tanto più l'avvio del percorso di orientamento ha potuto beneficiare di un clima partecipativo, attento ed interessato. Tale iniziale e fondamentale momento assolve anche una funzione di collante tra i giovani là dove, spesso, la provenienza da istituti di scuola media diversi e la scarsa conoscenza reciproca – si ricordi che la sperimentazione è avvenuta nelle classi prime, nei primi mesi di scuola determina spesso una struttura del gruppo classe, non ancora coesa ed uniforme con, di contro, al suo interno, la co-esistenza di sottogruppi più omogenei per interessi, personalità o più semplicemente conoscenza pregressa. L'esplorazione delle proprie storie ed il raccontarsi ai compagni facilita anche quella che viene avvertita dagli insegnanti come una delle più marcate difficoltà vale a dire la gestione delle "differenze individuali" nonché "provenienze sociali".

Così, la prima attività, *Le interviste incrociate*, ha fatto registrare nel complesso, un significativo coinvolgimento da parte dei ragazzi, facendo emergere la loro marcata esigenza di confrontarsi, di conoscersi, di trovare punti in comune e, di superare, l'iniziale e scontata difficoltà a raccontarsi, caratteristica di giovani adolescenti. La ricostruzione della storia della classe, che seguiva al racconto individuale, è stata accolta in maniera molto positiva, dando modo ai singoli di riconoscersi nelle storie degli altri e di scoprire aspetti inediti ed interessanti dei compagni. Ciò ha incrementato, a detta dei docenti, la coesione interna della classe ed il senso di appartenenza al gruppo.

La seconda attività prevista sempre all'interno del primo modulo, *Il cliente*, finalizzata a raccogliere la domanda di formazione e di orientamento dei ragazzi e le loro aspettative nei confronti della scuola, ha presentato qualche difficoltà maggiore di gestione. I docenti enfatizzano, a questo proposito, la mancanza di personali competenze di gestione delle dinamiche relazionali, fondamentali anche per mantenere

costante e viva l'attenzione e l'interesse dei ragazzi, di elaborazione degli stimoli e suggestioni forniti dai ragazzi, di interpretazione e restituzione di quanto emerso in una forma sintetica e significativa, e sottolineano la necessità, in questa fase, del supporto di competenze esperte quali quelle del tutor. Entrando nel contenuto di tale attività, le aspettative dei ragazzi attengono a diverse sfere contestuali e si configurano prevalentemente come sostegno per una migliore conoscenza di se stesso e degli altri così da favorire la loro apertura al mondo occupazionale e professionale. Nello specifico i giovani attribuiscono a scuola, insegnanti ed azioni orientative ruoli e compiti diversi ma complementari, coordinati ed integrati:

La mappa della classe: alcuni dati interessanti

- la scuola deve: "...prepararli adeguatamente al futuro ed alla professione...";
- gli insegnanti dai quali si aspettano di: "...essere accolti e incoraggiati nei momenti di difficoltà, essere compresi e valutati in base a criteri di obiettività...";
- l'orientamento da cui vogliono trarre: "...migliore conoscenza di sé e degli altri; ed un momento di socializzazione...".

Congruentemente con tali considerazioni i *Messaggi nella bottiglia* relativi a questo I Modulo e indirizzati agli altri docenti sono per lo più incentrati sulle aspettative degli studenti, raccolte nel corso delle attività, ne riportiamo alcuni:

"gli studenti si aspettano di capire cosa serva delle singole materie rispetto al lavoro e all'università..."

"gli studenti si aspettano giustizia e autorevolezza da parte dei docenti..."

"desiderano parlare di sé e confrontarsi per risolvere le controversie che emergono in alcune situazioni..."

In alcuni casi, anche se più rari, i docenti orientatori hanno fornito suggerimenti tesi ad orientare la didattica:

"sarebbe opportuno creare occasioni didattiche tese a rafforzare la capacità di confrontarsi e di comunicare tra loro..." "sarebbe opportuno incrementare negli alunni la consapevolezza dei criteri di valutazione della propria preparazione, che spesso percepiscono come carente e a quantificare...".

La mappa della classe: alcuni dati interessanti

Per quanto riguarda il II Modulo A Caccia di Risorse incentrato sugli stili di coping dei ragazzi vale a dire il far fronte alle situazioni critiche e sull'analisi delle loro risorse/capacità, si evidenzia immediatamente un interesse sia da parte dei docenti sia da parte degli studenti che ha generato nelle classi un clima così coinvolgente ed interessato da spingere la maggior parte dei docenti a segnalare l'esigenza di dedicare un lasso temporale maggiore a tali attività o comunque a riprendere quest'attività durante il corso dell'anno. Oltre al clima tranquillo e partecipe, colpisce l'interesse e la ricettività della classe a scoprire nuove e più efficaci modalità per affrontare le situazioni critiche, magari prendendo a prestito le strategie che qualche compagno ha evidenziato come vincenti nel raggiungimento degli obiettivi. Gli insegnati sottolineano che la riflessione sulle situazioni proposte si è rivelata particolarmente utile nell'attivare una riflessone sulle diverse modalità di fronteggiamento in particolare tra coloro che fanno ricorso spesso a strategie di evitamento/fuga, mostrandosi così meno consapevoli degli altri, delle proprie risorse e meno capaci di affrontare, con le proprie forze, situazioni complesse, dinanzi alle quali, di contro, provano frequentemente un senso di inadeguatezza, paura e rabbia, manifestando, sul piano dell'azione, comportamenti che denotano negazione del problema e blocco dell'iniziativa e tra coloro che fanno ricorso a modalità attive di fronteggiamento lasciando emergere una maggiore tendenza all'autorealizzazione, all'assunzione di responsabilità e di impegno. Allo stesso tempo è enfatizzata la scoperta, da parte degli stessi insegnanti, di una dimensione sconosciuta e soprattutto la possibilità, attraverso l'educazione, di poter intervenire su di essa.

Analoghe osservazioni sul clima di classe e la partecipazione a proposito dell'esercitazione l'identikit, che si poneva l'obiettivo di valorizzare le risorse personali in termini di caratteristiche, conoscenze e capacità al fine di incrementare il sentimento di auto-efficacia. Qui sono emersi dati comuni a tutte le scuole del campione: gli studenti tendono ad indicare come punti di forza l'impulsività, l'estroversione, l'intuitività, l'energia, la curiosità; più critiche le dimensioni come la razionalità, la capacità di riflettere, la pazienza, la calma, la costanza, la sicurezza di sé, la tenacia, su cui ci si dovrebbe soffermare per favorirne un adeguato sviluppo. E, a questo proposito, tutti i docenti orientatori sottolineano la necessità di avere più tempo a disposizione, anche riprendendo quest'attività in momenti successivi, per stimolare la riflessione, da parte dei ragazzi sulle proprie possibilità di sviluppo dei punti deboli: riflessione che, considerata la giovane età e lo sviluppo cognitivo, tipico di questa fase di vita, è ancora poco spontanea e va quindi certamente sollecitata e guidata. Coerentemente con quanto detto i messaggi nella botti-

glia suggeriscono di incrementare i lavori svolti all'interno di gruppi eterogenei in modo da favorire un confronto tra i ragazzi sui diversi approcci alle situazioni e ai problemi. Vi è, poi, una diffusa convinzione che vada incrementata la capacità di riflessione degli studenti, anche attraverso compiti di problem solving da svolgere in sottogruppi.

La mappa della classe: alcuni dati interessanti

In relazione al III Modulo Stili a confronto, i docenti evidenziano che i ragazzi hanno accolto con particolare interesse la proposta di lavorare sugli stili di apprendimento e sui metodi di lavoro, mostrando uno spiccato entusiasmo soprattutto verso il questionario di autovalutazione dei propri stili. In particolare negli istituti tecnici si è registrato un significativo coinvolgimento, gli insegnanti riportano una "partecipazione altissima" e "un andamento vivace e proficuo dell'attività". D'altra parte, queste risultano essere, dal punto di vista dei docenti, le tematiche più complesse da gestire, soprattutto per quanto riguarda la fase di sistematizzazione e restituzione ai ragazzi del ricco materiale emerso: alcune/i docenti hanno, infatti, richiesto, in questa fase, l'intervento del tutor. Anche in questa esercitazione il tempo viene considerato limitato e se ne suggerisce un ampliamento. In tutte le scuole l'attività che ha suscitato il gradimento maggiore è quella relativa al questionario di analisi del proprio stile di apprendimento e di lavoro. Quanto al contenuto, i ragazzi denotano, in genere, una predilezione per lo stile uditivo o visivo non verbale o cinestesico. Quasi nessuno ha indicato una preferenza per lo stile visivo verbale.

Relativamente agli stili di lavoro i ragazzi dichiarano una netta preferenza per il lavoro di gruppo rispetto a quello individuale. Ma sebbene questo dato emerga con forza, nella pratica, la realizzazione di attività in gruppo si presenta piuttosto complessa: un esempio è l'attività la lezione, durante la quale la fase di lavoro in sottogruppi è risultata ai docenti assai difficile da gestire. Questa seconda attività del III Modulo, che si proponeva l'obiettivo di favorire la consapevolezza dei propri stili di lavoro diversificati in base al compito richiesto ed alla situazione, ha fatto rilevare una serie di criticità, quali la difficoltà incontrata dagli studenti nella scelta dell'argomento da presentare ai compagni, ad organizzarlo successivamente seguendo uno schema personale e critico ed infine nell'esporlo in modo da catturare l'attenzione dei compagni. Tuttavia, a dispetto e nonostante le difficoltà riscontrate nello svolgimento dell'esercitazione i docenti ne evidenziano e sottolineano l'importanza al punto di suggerirne l'introduzione nell'ambito delle consuete attività curricolari, come metodologia didattica, al fine di incentivare i livelli di autonomia e il senso critico dei ragazzi.

Nei messaggi nella bottiglia relativi a questo Modulo si socializza, con

La mappa della classe: alcuni dati interessanti i colleghi, la conoscenza dei propri allievi, relativamente agli stili di apprendimento e di lavoro emersi, nella convinzione che sia utile e fruttuoso tener conto degli stili di apprendimento e di lavoro personali, e per rafforzare ed utilizzare quelli già presenti e per potenziare e stimolare quelli meno presenti nelle classi. Riportiamo alcuni dei suggerimenti espressi:

"utilizzando tecniche didattiche diverse: spiegazione alla lavagna, spiegazione con figure, discorsi brevi, molti esempi concreti, frequenti verifiche.."

"utilizzare più frequentemente il lavoro di gruppo tra le modalità didattiche" incrementare la capacità di "cercare le informazioni" e di "sistematizzare quanto studiato"

Quanto all'ultimo modulo previsto dal nostro percorso Un ponte verso il futuro, anche quest'ultima fase è stata affrontata dai ragazzi con entusiasmo, soprattutto per la marcata motivazione e il sostenuto interesse a prendere coscienza del proprio universo motivazionale e valoriale e ad esplorare la dimensione del futuro, anche se questa presenta ancora contenuti non del tutto chiari e si accompagna spesso a vissuti di incertezza e timore di affrontarla. Dal punto di vista dei docenti questo Modulo ha suscitato qualche difficoltà ascrivibile, in parte, alla necessità di utilizzare, inizialmente, il brainstorming La giostra delle parole per far emergere i contenuti relativi alla motivazione allo studio, ai valori connessi al lavoro e agli atteggiamenti sul futuro. Tale modalità di lavoro non sempre è risultata semplice da gestire, soprattutto per il doppio livello sul quale era richiesto ai docenti di lavorare: quello dell'interazione con i ragazzi e quello della concettualizzazione dei contenuti emersi. A parte la difficoltà iniziale, tuttavia, l'attività ha reso possibile l'emergere di elementi interessanti che connotano in maniera differente i diversi tipi di scuola. Essendo infatti quest'attività fortemente correlata al mondo occupazionale e professionale, i diversi interessi degli studenti, già impliciti nella diversa scelta dell'indirizzo formativo, si esplicitano con più evidente e marcata forza a proposito del proprio futuro lavorativo.

La seconda attività prevista dall'ultimo modulo *On the road alla ricerca di risposte*, centrata sulla ricerca attiva di informazioni riguardanti le opportunità occupazionali presenti nel territorio, questa è risultata complessa per tutte le scuole. Si evidenzia, infatti, una modesta capacità degli studenti del primo anno di muoversi consapevolmente ed

attivamente nel proprio ambiente: più spesso, nel reperire le informazioni, il giovane si rivolge alle fonti più vicine (i genitori, i compagni, la televisione). Da qui la sollecitazione a lavorare precocemente – anche prima della scuola superiore – su questa dimensione.

La mappa della classe: alcuni dati interessanti

La terza attività *Imparare a decidere*, finalizzata a potenziare la capacità progettuale e decisionale degli studenti attraverso l'organizzazione di una "festa di fine anno", non da tutti è stata portata a compimento, principalmente per motivi di tempo. Tuttavia si è registrato un elevato gradimento da parte degli alunni, che si sono sentiti coinvolti in quanto l'oggetto dell'attività non era distante dalle proprie vite reali. Su questo terreno hanno dimostrato di sapersi confrontare tra loro con maggiore efficacia, anche se i docenti indicano come sviluppabile la dimensione della progettualità, lavoro che richiederebbe, però, un tempo maggiore di riflessione.

Nei Messaggi nella bottiglia relativi a questo Modulo si fa riferimento soprattutto alla necessità di coinvolgere i ragazzi in attività "pratiche", di favorire "l'esperienza diretta", di incrementare il loro "senso di responsabilità" e "l'autonomia" mediante attività didattiche che mobilitino l'interesse e le energie dei ragazzi.

### 3.4 Diario di bordo: alcuni dati interessanti

Il Diario di Bordo (riportato negli allegati n. 3, 7, 12 e 14 e scaricabile nel cd allegato) è stato consegnato ai ragazzi al fine di favorire una riflessione guidata sull'esperienza di orientamento e, conseguentemente, determinare un reale incremento di auto-consapevolezza rispetto ai punti di forza, alle aree di miglioramento, agli stili di comportamento attivati di fronte a situazioni critiche. Il principio fondamentale che ha guidato la messa a punto di questo strumento è basato sul presupposto che la riflessione su quanto emerso durante l'esperienza rappresenta un significativo spazio per l'acquisizione di una consapevolezza su se stessi, sul processo attivato e sulle dimensioni esplorate utile per il rafforzamento dei sentimenti di auto-efficacia e di conseguenza per l'acquisizione di una maggiore capacità di auto-orientarsi. Consiste in un raccoglitore predisposto con una serie di schede che seguono puntualmente il percorso di orientamento nelle sue diverse fasi e che di volta in volta costituiscono uno spazio personale di memoria attiva per annotare informazioni e riflessioni. Il Diario di Bordo è uno strumento pensato per rispondere a diverse esigenze: nello specifico esso costituisce la memoria del percorso, ma anche il futuro come traccia del passato indispensabile per prefigurare azioni e sviluppi su un personale progetto di vita.

Diario di bordo: alcuni dati interessanti

In questo senso il diario costituisce una memoria anche relativa alle proprie risorse e i propri punti di debolezza, nonché al processo che ha portato ad individuarli e quindi può costituire una sorta di guida metodologica sul come esplorare, anche in futuro, vissuti, motivazioni, esperienze, emozioni e comportamenti, necessari per prefigurare successive azioni progettuali. Inoltre come tutti i diari rappresenta uno spazio privato che recupera spazi individuali e segreti altrimenti compromessi in una modalità di lavoro fondata essenzialmente in un contesto di gruppo. Per tutte queste motivazioni il diario è stato concepito come uno strumento personale, di cui una sola area, denominata La stiva, dedicata a raccogliere i messaggi che i ragazzi desiderano trasmettere ai propri insegnanti circa le scoperte fatte nel periodo in cui hanno partecipato al percorso, può essere socializzata in gruppo e messa *a lettura*. In questo paragrafo saranno presentati, pertanto, esclusivamente i dati relativi a questa area del Diario che, come sottolineato, rappresentano l'unica parte accessibile allo staff di ricerca. In generale, va sottolineato il dato che la richiesta fatta dagli insegnanti relativamente alla compilazione del Diario di Bordo, ed in particolare della sezione La stiva, non sia stata accolta dai ragazzi in maniera positiva. Di contro, a dispetto dell'evidente propensione a comunicare, confrontarsi e discutere, anche animatamente sui diversi argomenti, i giovani studenti hanno esplicitato resistenze e mostrato perplessità relativamente all'opportunità di metter per iscritto, per poi consegnarle al consiglio di classe, le loro osservazioni ed i propri suggerimenti. La rassicurazione che una tale operazione sarebbe servita ad approfondire la conoscenza insegnanti-allievi non ha alleviato la loro preoccupazione, piuttosto si ricava l'impressione, comprensibile considerato il periodo di inizio di corso, che sia prevalsa la preoccupazione ed il timore di essere valutati. Per tali motivazioni riteniamo necessaria la cautela nella lettura nei commenti riportati nella sezione La stiva del diario personale e affidiamo ogni considerazione interpretativa soprattutto alle sollecitazioni emerse durante lo svolgimento delle attività previste durante il percorso di orientamento. Tuttavia alcuni elementi, emersi nel confronto dalla lettura trasversale tra i diversi soggetti, sottolineano una maturità più spesso sommersa e invisibile che legge ed analizza, con sorprendente linguaggio e vocabolario appropriato, i propri punti di forza ma soprattutto di debolezza che scoprono così una realtà giovanile caratterizzata da insicurezza e timidezza verso l'esternalizzazione del proprio sé, ma anche da forza d'animo, socialità, determinazione, estroversione, vivacità, riflessività e senso critico relativamente alle proprie possibilità e potenzialità:

"non sono una persona molto facile da gestire:
a volte sono lunatica, anche se sono razionale..."
"dovrò lavorare molto sulla mia timidezza..."
"ho scoperto che sono una persona che giudica dalle apparenze, che esigo tanto dagli altri e io non sono molto in grado di dare.."

Diario di bordo: alcuni dati interessanti

A volte lo spazio della stiva è utilizzato per trasmettere desideri e speranze, o anche paure, timori, poco consentiti negli spazi comunicativi abituali, o, ancora per giustificare un proprio comportamento giudicato inadeguato e, chiedere, per questo, comprensione ed indulgenza:

"forse per il momento non vado bene a scuola perché mi sono innamorata, però lo prometto che da ora in poi non mi comporterò più così..."

"vorrei che le mie professoresse fossero più gentili e comprensive: anche se io e i miei compagni siamo una classe che fa baldoria, col tempo ci calmeremo."

"quando sono in compagnia sono vivace e quando sono solo sto buono e sono vergognoso e vorrei che le professoresse fossero più comprensive..."

"vorrei che i professori sappiano quanto è difficile studiare; alcune volte parlo ma non per disturbare, ma per spezzare un attimo...; sono molto sbadato ma ce la metto tutta per essere bravo.

Siate buoni anche voi"

Ma anche i desideri, le paure, le speranze e i propositi:

"mi blocca la paura di non riuscire ad essere brava a scuola...."
"...ho avuto più chiaro cosa voglio fare nel mio futuro ma ho paura che non riesco a raggiungere il mio obiettivo per un qualsiasi motivo o di venire bocciata.."
"ho due desideri: essere brava a scuola, diventare una brava attrice.."
"mi impegnerò a superare gli ostacoli della vita che sembrano non finire mai..."

"ho scoperto che tipo di studio preferisco e grazie a questo potrò migliorarmi e provare anche nuovi metodi..."

Diario di bordo: alcuni dati interessanti Altre volte questo spazio è utilizzato per suggerire, in un'ottica di relazione più dialettica con gli insegnanti, strategie didattiche volte a incrementare la propria motivazione verso la scuola e ad ottenere migliori risultati scolastici:

"i professori devono spiegare di più...ma non tutto in cinque minuti, inoltre mi piacerebbe che ci facessero lavorare di più in classe, dandoci più tempo."

"...vorrei che le professoresse ci lasciassero fare più esercitazioni a scuola con loro, che a casa dove ci scordiamo tutto e poi quando veniamo a scuola i prof si lamentano che non ci esercitiamo" "...l'ora di francese non la devono lasciare sempre per ultima quando siamo stanchi"

"penso che i professori dovrebbero assegnare meno compiti..."

Infine un riferimento forte al percorso di orientamento seguito e alla scoperta di aspirazioni future:

"ho scoperto che nel mio futuro voglio aprire un negozio di abbigliamento e farò tutto quello che potrò per raggiungere il mio obiettivo" "ho scoperto che farò il programmatore di giochi" "in futuro vorrei fare la guida turistica e sicuramente mi servono più ore di francese"

"alla fine di questa tappa ho scoperto che uscita dalla scuola dopo essermi diplomata ragioniera programmatrice vorrei andare all'università per poi laurearmi nello IUSM per poi diventare insegnante di educazione fisica o di ginnastica artistica..." "ho scoperto che voglio crearmi al di fuori della scuola una famiglia, un lavoro, una vita normale e felice..."

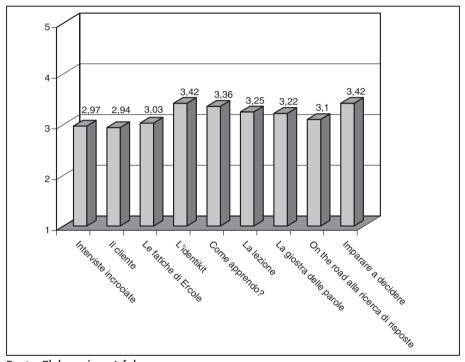
## 3.5 Il gradimento del percorso espresso dagli studenti

Al termine della sperimentazione del percorso di orientamento, in occasione del post-test, è stato fatto compilare ai ragazzi un questionario finalizzato ad esplorarne il gradimento riguardo ai diversi moduli e le diverse tematiche affrontate nonché il processo e gli strumenti dello stesso nel percorso (il questionario è riportato in allegato 16). In apertura il questionario chiedeva di esprimere il proprio gradimento generale, su una scala a 5 punti che va da "per niente" a "moltissimo", per ognuno delle singole esercitazioni previste: *Interviste incrociate*, *Il cliente*, *Le fatiche di Ercole*, *L'identikit*, *Come apprendo?*, *La lezione*, *La* 

giostra delle parole, On the road alla ricerca di risposte e Imparare a decidere. Il gradimento del percorso espresso dagli studenti

Mostriamo nel grafico 13 i risultati relativi al gradimento complessivo del campione per le attività orientanti proposte:

Grafico 13 - Gradimento espresso sulle attività orientanti proposte



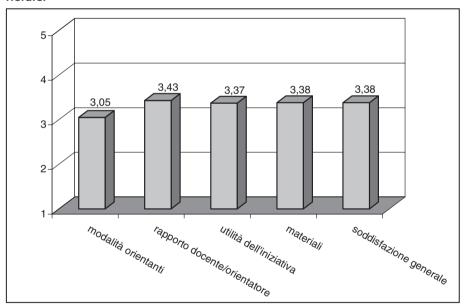
Fonte: Elaborazione Isfol

Come si evince dal grafico 13, tutti i valori sono superiori alla media, evidenziano così un gradimento complessivo medio-alto. In particolare emerge che la preferenza va alle attività: "L'identikit" (M=3,42), finalizzata a valorizzare i punti di forza dei ragazzi e "Imparare a decidere" (M=3,42), attività finalizzata a rafforzare la capacità di decisione e di scelta.

Le domande successive (dalla 2 alla 6) si riferivano invece ad aspetti specifici. La II esplorava il gradimento per le diverse modalità e tecniche utilizzate nel percorso (esercitazioni, lavori di gruppo, questionari...). Con la III domanda si chiedeva agli studenti quanto si ritenessero soddisfatti del rapporto instaurato con il docente orientatore, mentre la IV indagava la percezione di utilità dell'iniziativa. La V domanda era fina-

Il gradimento del percorso espresso dagli studenti lizzata a rilevare il gradimento da parte degli studenti relativamente ai materiali didattici utilizzati, la VI chiedeva di quantificare la soddisfazione generale rispetto al percorso. I risultati ottenuti sono riportati nel grafico 14. Tutti i punteggi riscontrati sono medio-alti, in particolare il punteggio mediamente più alto assegnato dagli studenti è quello relativo alla domanda 3 "Quanto ritieni soddisfacente il rapporto instaurato con il docente orientatore?" che presenta una media di 3,43, seguito dal punteggio assegnato alla domande 6 "In generale ti ritieni soddisfatto del percorso?" (M=3,38) e 5 "Quanto hai gradito i materiali utilizzati" (M=3,38). Il punteggio mediamente più basso è quello registrato nel rispondere alla domanda 2, relativa al gradimento per le modalità di orientamento (M=3,05).

Grafico 14 - Gradimento espresso relativamente a: modalità orientanti, rapporto col docente, utilità dell'iniziativa, materiali utilizzati, soddisfazione generale.



Fonte: Elaborazione Isfol

L'ultima domanda del questionario chiedeva di esprimere dei suggerimenti orientati al miglioramento delle attività orientanti svolte. A questo proposito sono stati raccolti pochi e quindi non significativi suggerimenti: ha, infatti, risposto a questa domanda solo il 30% dei soggetti del campione. I suggerimenti forniti possono essere raggruppati a grandi linee in tre categorie:

CAPITOLO 3 RISULTATI

- quelli che segnalano l'esigenza di dedicare più tempo alle attività e/o, anche, di intensificare gli incontri; Il gradimento del percorso espresso dagli studenti

- quelli che propongono di eliminare le attività che implicano lavori scritti, come test e questionari ("meno schede e più conversazione tra noi...", "meno questionari", "fare meno questionari e più cartelloni..."), incrementando quelle centrate sull'interazione, sul dialogo e sul confronto;
- quelli che consigliano di eliminare il *Diario di bordo* e, in particolare, *la stiva* in quanto lo considerano un impegno troppo gravoso.

#### 3.6 Nota Conclusiva

Se le sollecitazioni e le riflessioni concettuali che hanno guidato e sorretto la messa a punto e la realizzazione della ricerca-intervento qui presentata, sono molteplici e differenziate, i soddisfacenti risultati ottenuti, l'elevato gradimento mostrato, la marcata partecipazione riscontrata costituiscono altrettanti stimoli e piste di sviluppo per l'individuazione di aree innovative di intervento.

In sintesi la lettura trasversale dei risultati emersi dai diversi attori suggerisce una validità della stessa sia rispetto agli obiettivi preposti, sia relativamente al processo sia relativamente alle opzioni metodologiche effettuate. I risultati della sperimentazione indicano un'incidenza del percorso sulle dimensioni esplorate, in particolare il confronto tra le classi di controllo e le classi sperimentali evidenzia modifiche nelle strategie di coping nella direzione di una maggiore presa in carico del problema e fronteggiamento delle situazioni e, allo stesso tempo, un minore ricorso a risposte di evitamento, attribuibili alla partecipazione al percorso. Di contro per i soggetti che non hanno sperimentato la pratica di orientamento, la permanenza nel contesto scolastico sembrerebbe scoraggiare le strategie attive di fronteggiamento a favore di strategie di evitamento.

Tali risultati sono in linea con quelli ottenuti in altre indagini (Grimaldi, Porcelli, 2003) che sottolineano come sia spesso diffusa, tra gli studenti, nei contesti scolastici, l'abitudine ad evitare il problema, con conseguenze negative sulla motivazione, l'immagine di sé, l'auto-stima, nonché sulla stessa rappresentazione del proprio contesto scolastico.

Restano aperte alcune questioni sostanziali sulle quali è bene auspicare un investimento e un approfondimento futuro:

• L'evidenza sperimentale di una maggiore rispondenza da parte del campione femminile, in linea con quanto riportato in letteraCAPITOLO 3 RISULTATI

Nota Conclusiva

tura e probabilmente adducibile alla maggiore disponibilità, in questa fase di vita, all'introspezione, al confronto critico e alla collaborazione costruttiva, e quindi al mettersi in gioco attivando processi di cambiamento nella direzione di una maggiore autoconsapevolezza con relative conseguenze positive nell'adozione di comportamenti più efficaci nella soluzione di situazioni problematiche, pone il vincolo di lavorare con più incisività, magari con tempi diversificati e procedure mirate, con i coetanei maschi.

- Le difficoltà riscontrate a proposito della conduzione di alcuni specifici moduli da parte degli insegnanti, nonostante il precedente momento formativo, pone il vincolo di pensare ad una strutturazione formativa più continua ed articolata affiancata ad una riflessione sulle competenze richieste per poter entrare adeguatamente nel processo di gestione del percorso.
- Le difficoltà riscontrate a proposito della gestione dell'aula e del lavoro di gruppo suggeriscono l'adozione di una co-conduzione del percorso che consenta di seguire più da vicino i singoli partecipanti e allo stesso tempo sostenga gli stessi conduttori nei momenti più difficili.
- Le osservazioni, riportate relativamente ai tempi e all'opportunità di ritornare su molti dei temi trattati durante l'anno scolastico suggeriscono di pensare ad una modalità più circolare e duratura nel tempo, magari prefigurando, a distanza di qualche mese, l'approfondimento di specifici e singoli moduli.
- La convinzione che risultati incisivi a distanza di tempo siano riscontrabili solo se l'intero consiglio di classe o, ancora meglio, l'intera scuola, ne condivida gli assunti culturali e le impostazioni metodologiche suggerisce l'opportunità di una disseminazione che coinvolga, nel tempo e nello spazio, tutte le diverse classi.
- L'attenzione posta al ruolo della famiglia sulle possibili scelte formative e professionali dei giovani sollecita questo gruppo di lavoro a sensibilizzare tale componente, coinvolgendola in diversi momenti, a cominciare da un seminario di presentazione del percorso e organizzando momenti di racconto e raccordo sull'esperienza in corso.
- La considerazione sull'opportunità di avvicinare sempre più la scuola al mondo del lavoro pone enfasi alla necessità di arricchire il percorso con momenti integrati nella direzione di un'alternanza maggiore tra i diversi sistemi.
- Rimane inoltre aperta una riflessione sul raccordo tra questo tipo di intervento e gli altri interventi, di natura diversa, che le diverse

CAPITOLO 3 RISULTATI

strutture territoriali offrono. A questo proposito, in un'ottica sistemica di servizio di orientamento integrato, che ne garantisca la continuità, sarebbe auspicabile una congiunta partecipazione e una costruttiva partnership tra strutture ed istituzioni diverse nonché tra professionisti ed operatori con ruoli e competenze diverse. Nota Conclusiva

A livello più generale il lavoro dettagliatamente descritto in questo volume offre risultati particolarmente interessanti sia per quanto concerne ipotesi di intervento mirate a specifici target e specifici contesti sia per quanto concerne il ruolo e la formazione degli insegnanti. I risultati ottenuti aprono la strada ad una triplice prospettiva di sviluppo:

- la messa a punto e sperimentazione di percorsi di orientamento mirati alle esigenze dei giovani e rispondenti alla specificità del contesto che possano essere realizzati ad opera degli stessi insegnanti durante il corso delle consuete attività;
- la più puntuale definizione del ruolo dell'insegnante nell'ambito dell'orientamento con l'individuazione di competenze specificamente volte a sostenere tale nuovo ruolo;
- la traduzione delle competenze individuate a svolgere un ruolo di orientatore nel contesto scolastico in contenuti formativi sulla base dei quali impostare percorsi articolati che possano sostenere gli insegnanti nell'acquisizione di quelle che si sono riscontrate possibili aree di sviluppo.

Pensiamo che l'approfondimento di tali ambiti, insieme alla disseminazione e diffusione del percorso *A scuola mi oriento*, nei contesti scolastici del nostro Paese, può costituire un importante e decisivo passo avanti nella definizione delle politiche di orientamento, nell'integrazione tra domanda e offerta di orientamento, in un'ottica di modello sistemico ed integrato tra i diversi contesti, a consolidare una cultura comune sull'orientamento e sul ruolo che i diversi contesti possano e debbano svolgere, ad arricchire l'offerta dei percorsi di orientamento agibili nei contesti scolastici, a sostenere e supportare il lavoro, di quanti, insegnanti ed operatori scolastici, si trovano, anche alla luce delle recenti disposizioni legislative, a svolgere un ruolo per cui spesso non è stata prevista adeguata e specifica formazione.

## PARTE SECONDA

## Protocollo della pratica A scuola mi oriento

# DESCRIZIONE DELLA PRATICA

#### 4.1 La struttura del percorso

Il percorso *A scuola mi oriento* si fonda sul presupposto che l'orientamento nella scuola deve proporsi come obiettivo primario la promozione di competenze per auto-orientarsi nei giovani. In tale ottica non può quindi essere considerato come un intervento circoscritto in un arco di tempo ma deve configurarsi come un itinerario diacronico il cui obiettivo più generale è quello di incrementare l'auto-efficacia dello studente e, di conseguenza, la sua capacità di auto-orientarsi nel proprio spazio di vita. In questo senso, il processo di orientamento è inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta. In questa direzione, le aree identificate come pregnanti per l'assunzione di un ruolo attivo da parte dei soggetti e che devono pertanto essere valorizzate ed eventualmente incentivate sono:

- Coping
- Autoefficacia
- Stili di apprendimento
- Motivazioni, Atteggiamenti e Valori
- Monitoraggio del mercato del lavoro e delle professioni
- Stili decisionali e progettuali

I passaggi fondamentali che sottendono l'articolazione del percorso sono:

 Trasformare l'utente in committente, che significa "costruire una situazione grazie alla quale lo studente diventi l'attore di un percorso, e che possa quindi riappropriarsi della domanda di orientamento ed iniziare a pianificare il futuro." La struttura del percorso

- Facilitare, nello studente, l'acquisizione di conoscenza: di sé (della propria storia, dei valori, degli atteggiamenti, degli interessi e delle motivazioni), dell'ambiente dove vive e con cui interagisce (caratteristiche, opportunità, risorse), della relazione tra sé e l'ambiente (la rappresentazione di sé nell'ambiente, gli stili di apprendimento, di azione, di pensiero, di relazione, il fronteggiamento di situazioni problematiche).
- Valorizzare le risorse personali ed individuare le aree potenzialmente sviluppabili.
- Rendere pensabile e pianificabile il futuro scolastico/lavorativo mediante la definizione degli obiettivi, l'individuazione dei percorsi possibili in relazione al contesto di riferimento, la costruzione di strategie operative che prevedano alternative in funzione di eventuali ostacoli e l'attivazione, l'orientamento, il monitoraggio dell'azione.

## 4.1.1 I momenti integrati del percorso A scuola mi oriento

Qui di seguito si concentrerà l'attenzione sulla descrizione dei momenti cruciali del percorso che, come precedentemente detto, saranno solo a fini descrittivi presentati separatamente in quanto sono le tappe di un percorso integrato e continuo.

Momento 0 o di sensibilizzazione: ha la finalità di pubblicizzare e promuovere il percorso. Si concretizza operativamente in 2 fasi: la prima con i docenti del consiglio di classe ai quali verranno presentate le finalità e le modalità realizzative oltre che la possibile ricaduta dei risultati di tale attività sulla propria offerta didattica; la seconda con gli studenti ai quali verrà presentato il percorso ponendo particolare attenzione agli elementi che possano motivarli. Ciò al fine di coinvolgere al massimo tutti gli attori del processo stimolando la loro attiva partecipazione.

Momento 1: rappresenta il percorso vero e proprio e verrà dettagliato nel paragrafo successivo, il cui obiettivo finale è appunto quello di promuovere le capacità per auto-orientarsi degli studenti favorendo la conoscenza di sé e del proprio spazio di vita al fine di incrementarne il senso di autoefficacia.

Momento 2: ha come finalità quella di incentivare la prosecuzione del processo attivato con il percorso sia con i docenti che con gli studenti. In particolare con i primi, attraverso degli incontri periodici di condivisione (possibilmente al termine di ogni modulo) e con gli studenti attraverso dei richiami al lavoro svolto durante la normale attività didattica e dei "momenti" di riattualizzazione delle tematiche prese in esame.

La struttura del percorso

Con gli insegnanti, attraverso tali richiami verrà informato il consiglio di classe sull'andamento del percorso durante le varie tappe e fornite e/o raccolte informazioni utili per lo svolgimento delle varie esercitazioni. Con gli studenti si riattualizzeranno le tematiche su cui si è iniziato a lavorare durante il percorso al fine di proseguire la riflessione intrapresa. Tali richiami serviranno a fare in modo che l'intervento non rimanga un momento a sé ma diventi parte integrante del processo continuo di autoorientamento.

In particolare potrà essere utile riprendere le tematiche e le esercitazione relative ai moduli 2, 3 e 4.

### 4.1.2 Il percorso concepito in maniera modulare

Presentiamo nello *Schema 1* la struttura modulare del percorso *A scuola mi oriento*.

Schema 1 – La struttura del percorso.

Modulo	DIMENSIONI DI ANALISI	ATTIVITÀ DI LABORATORIO	Темрі
Modulo 1 La Mia Storia/ Le Mie Domande	Atteggiamento relazionale	Tappa 1 Interviste incrociate	2h
	Domanda di orientamento Aspettative	Tappa 2 Il cliente	2h
Modulo 2 A Caccia di Risorse	Strategie di coping Autoefficacia	Tappa 1 Le fatiche di Ercole	3h
	Risorse personali: caratteristiche, conoscenze, capacità	Tappa 2 L'identikit	2h
Modulo 3 Stili a confronto	Stili di apprendimento	Tappa 1 Come apprendo?	2h
	Stili di lavoro	Tappa 2 La lezione	3h

La struttura del percorso

Modulo 4 Un ponte verso il futuro	Motivazioni, valori, atteggiamenti	Tappa 1 La giostra delle parole	2h
Tuturo	Monitoraggio dell'ambiente	Tappa 2 On the road alla ricerca di risposte	2h
	Capacità progettuale	Tappa 3 Imparare a decidere	2h
			Tot 20 h

Al termine del modulo 4 è utile somministrare un breve questionario di soddisfazione dell'utenza, riportato nell'allegato 16.

## 4.2 Il Kit degli strumenti

In questa parte del volume viene riportato l'intero percorso di orientamento, articolato in *Schede-insegnanti* e *Schede-studenti*, in cui sono dettagliati obiettivi, tempi e modalità. Esso si articola, come già sinteticamente è stato illustrato in precedenza, in quattro moduli realizzati in 9 incontri.

Queste tappe sono scandite da una serie di attività che, allo scopo di poter essere condotte dagli insegnanti, sono state illustrate dettagliatamente in una serie di schede-attività che ne esplicitano finalità, obbiettivi e procedura. Oltre a descrivere le attività nel dettaglio, esse contengono alcuni suggerimenti metodologici utili a condurre le attività in aula.

Al termine di ciascuna Scheda-attività vengono riportati i Sussidi operativi di orientamento che sono stati forniti ai docenti, ovvero il materiale che l'insegnante orientatore utilizzerà per svolgere le attività previste nei diversi moduli.

I contenuti che emergeranno nel corso delle attività previste dai 4 moduli verranno annotati su 2 diari (uno compilato dall'insegnante orientatore, l'altro singolarmente da ogni studente), che rappresentano l'output del percorso di orientamento. Questi sono:

## A) "La Mappa della classe".

Una sorta di diario sul quale l'insegnante orientatore riporterà i dati più significativi emersi nel corso delle attività di orientamento, seguendo la struttura prevista:

• "Uno sguardo all'orizzonte". Sezione in cui l'insegnante orientato-

Il Kit degli strumenti

- re annoterà la percezione che ha della classe prima di iniziare le attività di orientamento previste da ogni specifico modulo;
- "Il profondo Mar". Sezione in cui l'insegnante orientatore, guidato da una traccia predisposta ad hoc, riporterà i risultati delle attività di orientamento;
- "Messaggio nella bottiglia". Sezione in cui l'insegnante orientatore ha la possibilità di inviare ai propri colleghi un messaggio contenente suggerimenti, spunti, osservazioni suscitate dall'esperienza fatta con i ragazzi, e che ritiene possano influenzare positivamente l'offerta didattica.

Per ciascuno dei 4 moduli forniamo il materiale relativo alla mappa della classe negli allegati 4, 8, 13 e 15.

#### B) "Il Diario di bordo".

Una sorta di diario sul quale lo studente annoterà le proprie riflessioni al termine di ogni modulo, seguendo la seguente struttura:

- "Gli appunti di viaggio". Sezione in cui gli studenti elaboreranno i contenuti emersi nelle attività guidati da una traccia che facilita la riflessione sull'esperienza e l'acquisizione di consapevolezza su aspetti importanti di sé;
- "La stiva". Sezione in cui i ragazzi, in base alla consegna fornita, annoteranno alcune risposte date nella scheda "Gli appunti di viaggio", che riterranno utili far sapere ai docenti della propria classe. Questa è l'unica sezione del "Diario di bordo" che verrà consegnata ai docenti della classe;
- "La bussola". Sorta di glossario costruito allo scopo di guidare gli studenti alla scoperta di nuovi concetti utili a proseguire il percorso.

Alla fine del modulo 1 l'insegnante consegna a ciascun allievo il "diario di bordo" e la "stiva" corrispondente, nonché la "bussola" (allegato 3). Successivamente, al termine di ognuno dei moduli, consegnerà la sezione del diario di bordo relativa, (vedi allegati 3, 7, 12 e 14) motivando opportunamente alla compilazione.

Riportiamo nello schema 2, per ogni modulo, l'elenco dei materiali e degli strumenti messi a punto per le attività di laboratorio. Schema 2 – Gli strumenti previsti per le singole attività (il simbolo indica gli strumenti che entrano a far parte del diario di bordo di ciascun ragazzo, il simbolo / indica i materiali che ciascun insegnante utilizza per l'attività)

Modulo	ATTIVITÀ DI LABORATORIO	O STRUMENTI/MATERIALI
Modulo 1 La Mia Storia/ Le Mie Domande	Tappa 1 Interviste incrociate	<ul> <li>Cartelloni</li> <li>Pennarelli</li> <li>Scheda Studenti – Interviste incrociate</li> </ul>
	Tappa 2 Il cliente	<ul> <li>Cartelloni</li> <li>Pennarelli</li> <li>Scheda Studenti – Il cliente</li> <li>Diario di bordo</li> </ul>
Modulo 2 A Caccia di Risorse	Tappa 1 Le fatiche di Ercole	<ul> <li>Cartelloni</li> <li>Pennarelli</li> <li>Scheda Studenti –Le Fatiche di Ercole</li> </ul>
	Tappa 2 L'identikit	<ul> <li>Cartelloni</li> <li>Pennarelli</li> <li>Cartoncini colorati/Post-it</li> <li>Scheda Studenti – L'Identikit</li> <li>Diario di bordo</li> </ul>
Modulo 3 Stili a confronto	Tappa 1 Come apprendo?	<ul> <li>Cartelloni </li> <li>Pennarelli </li> <li>Scheda Studenti – Come apprendo? </li> </ul>
	Tappa 2 La lezione	<ul> <li>Cartelloni</li> <li>Pennarelli</li> <li>Scheda Studenti – La lezione</li> <li>Diario di bordo</li> </ul>
Modulo 4 Un ponte verso il futuro	Tappa 1 La giostra delle parole	■ Cartelloni 🖋 ■ Pennarelli 🖋
	Tappa 2. On the road alla ricerca di risposte	■ Cartelloni   Pennarelli   Pe
	Tappa 3 Imparare a decidere	<ul> <li>Cartelloni</li> <li>Pennarelli</li> <li>Diario di bordo</li> </ul>

#### Modulo 1

#### La Mia Storia/Le Mie Domande

#### FINALITÀ

Il ciclo di attività si propone di stimolare gli studenti a ricostruire la propria storia formativa, individuandone gli aspetti più salienti e a riflettere sulle proprie aspettative, i propri obiettivi, i timori nei confronti del percorso che si accingono a svolgere.

#### **OBIETTIVI**

#### Tappa 1

- creare il gruppo di lavoro favorendo la conoscenza reciproca;
- ricostruire la storia formativa di ciascuno, ponendo le basi del suo sviluppo.

### Tappa 2

- analizzare la domanda di orientamento e condividere gli obiettivi del percorso attraverso l'esplicitazione delle proprie aspettative.

#### **ATTIVITÀ**

Tappa 1 INTERVISTE INCROCIATE

Tappa 2 IL CLIENTE



- A scuola mi oriento -

TAPPA 1 - Interviste incrociate



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (1° incontro – 2h)

#### **OBIETTIVO**

L'attività si pone l'obiettivo di favorire la costituzione del gruppo classe in termini di relazioni sia tra gli studenti che tra gli insegnanti e gli studenti.

#### **PROCEDURA**

I FASE (circa 45m)

L'insegnante propone agli studenti di dividersi in coppie<sup>14</sup>.

Una volta formate le coppie l'insegnante consegna ad ogni studente la Scheda– Interviste incrociate (allegato 1) ed illustra le modalità di lavoro dando le seguenti istruzioni: "avete a disposizione 30m per intervistarvi a vicenda (15m ciascuno), seguendo la griglia di intervista contenuta nella Scheda che vi è stata appena consegnata. Tutti i punti della scaletta andranno seguiti rigorosamente per dar modo a tutti di esprimersi. Nel corso dell'intervista dovrete scrivere negli appositi spazi della scheda le informazioni fornite dal vostro compagno. Dopo i primi 15m vi invertirete i ruoli e sarà il vostro compagno ad intervistare voi."

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Tenendo conto del fatto che l'obiettivo è quello di favorire lo sviluppo di relazioni più profonde tra tutti gli studenti, anche quelli che quotidianamente si frequentano meno, il metodo suggerito per la formazione delle coppie è quello casuale tramite l'estrazione a sorte, in modo da evitare che lavorino insieme ragazzi che già si conoscono.

#### II FASE (circa 1h)

Quando tutte le interviste saranno completate, si passa alla seconda fase in cui ogni studente presenta il proprio compagno intervistato mentre l'insegnante annota i contenuti delle diverse interviste su singoli cartelloni che hanno come titolo le varie aree della stessa: HOBBIES, MATERIE PREFERITE, EVENTI SIGNIFICATIVI DELLA SCUOLA MEDIA, IDEE DELLA SCUOLA SUPERIORE, PER CONOSCERCI MEGLIO, ecc. per ricostruire alla fine il ritratto della classe.

L'insegnante metterà l'accento sui fattori comuni ai vari racconti, sulle criticità ricorrenti e sugli eventi più positivi, incoraggiando gli allievi a riflettere criticamente sulla propria storia, cercando di capire quali possono essere gli obiettivi da porsi per il futuro.

#### III FASE (circa 15m)

L'insegnante chiederà ai ragazzi di farsi restituire dal compagno intervistatore la propria scheda di intervista, di rileggerla, e di utilizzare lo spazio finale della scheda per indicare una possibile prosecuzione della propria storia formativa, espressa attraverso una serie di obiettivi da raggiungere.

#### **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli Scheda Studenti – Interviste incrociate (Allegato 1)

#### **ALLEGATO 1**

#### TAPPA 1

Scheda studenti - Interviste incrociate



Scaletta delle domande da fare per lo svolgimento dell'intervista al tuo compagno.

E' importante seguire tutti i punti della scaletta per dar modo al tuo compagno di esprimersi pienamente.

- Quali sono i tuoi hobbies?
- Quali materie ti piacciono di più?
- Mi racconteresti un evento significativo che ti è capitato nella scuola media?
- Che idea ti sei fatto, sino ad ora, della nostra scuola superiore?
- Cosa altro vuoi dire su di te per farti conoscere?

Di seguito trovi lo spazio per annotare, appuntare e registrare quanto emerge dall'intervista.

Nome dell'intervistato	Cognome dell'intervistato
	nativa fissa delle mete che desideri amente la tua esperienza scolastica.

- A scuola mi oriento -

TAPPA 2 - Il cliente



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (2° incontro – 2h)

#### **OBIETTIVO**

Analizzare la domanda di orientamento e condividere gli obiettivi del percorso attraverso l'esplicitazione delle proprie aspettative.

#### **PROCEDURA**

I FASE (circa 45 minuti)

L'attività va introdotta facendo ai ragazzi una premessa sulla ragione del titolo: essi verranno invitati a giocare il ruolo di "clienti" della scuola nella quale si trovano.

Consegna: "in questa esercitazione dovete immaginate di rivolgervi a me e, attraverso me anche a tutti gli altri insegnanti, esprimendo le vostre aspettative nei confronti del percorso di orientamento che abbiamo appena iniziato e, più in generale, del percorso di studi che avete appena intrapreso in questa scuola".

Una volta introdotta l'esercitazione l'insegnante consegna agli studenti i 6 post-it numerati (allegato 2) ed illustra le modalità di lavoro: "avete a disposizione 30m per rispondere alle domande contenute nei post-it che vi ho appena consegnato. Cercate di esprimere i vostri pensieri e desideri sentendovi liberi di dire tutto ciò che vi viene in mente. In questo modo potete diventare i veri protagonisti di questo percorso e così trarre il massimo dallo stesso".

### II FASE (circa 1h)

I ragazzi, dopo aver riflettuto individualmente e scritto ciò che pensano, aggregano insieme i cartoncini con la stessa numerazione su dei cartelloni appositamente preparati per dar modo all'insegnante di comporre delle categorie di informazione. I ragazzi stessi incollano i propri postit sui reciproci cartelloni (es: post-it numero 1 sul cartellone "Aggettivi che descrivono le attività scolastiche svolte nella scuola media", ecc.). La lettura dei risultati darà avvio ad una discussione, in cui i ragazzi esprimeranno commenti, dubbi, speranze e ai contenuti già emersi se ne potranno aggiungere altri suggeriti sul momento.

L'insegnante dovrà, a questo punto, formulare una sintesi delle informazioni fornite dai ragazzi integrando queste con le proprie aspettative nei confronti del percorso *A scuola mi oriento*. In particolare si soffermerà sui ruoli di ciascun attore coinvolto nel percorso precisando che:

- se stesso avrà la funzione di guida e facilitazione nella produzione di conoscenza su loro stessi, sul contesto, sulla relazione tra loro e il contesto;
- i ragazzi avranno l'opportunità di diventare protagonisti di un viaggio alla scoperta delle proprie aspettative, delle proprie capacità ed obiettivi, e a tal fine dovranno impegnarsi attivamente;
- gli altri docenti che, attraverso il *Diario di bordo* compilato dai ragazzi, avranno la possibilità di conoscerli meglio (l'insegnante dovrà sottolineare il ruolo attivo dei ragazzi che, anche se indirettamente, potranno influire sul rapporto con i propri insegnanti, rendendoli partecipi delle scoperte che faranno attraverso il percorso).

III FASE (circa 15m)

Al termine dell'incontro, l'insegnante presenta e consegna ai ragazzi il Diario di bordo, dando le seguenti indicazioni: "questo diario sarà il vostro compagno di viaggio in quanto potrà aiutarvi a riflettere sull'esperienza che ciascuno farà in questo percorso. A scuola mi oriento è un percorso suddiviso in varie tappe, in ciascuna di esse avrete la possibilità di riflettere sulle vostre esperienze, sulle vostre emozioni e sulle vostre risorse al fine di poter affrontare meglio il vostro percorso scolastico. Per non dimenticare tutto quello che emergerà è importante che voi dedichiate un po' di tempo alla compilazione del diario che è suddiviso in diverse sezioni. In tal modo, inoltre, potrete raggiungere l'obiettivo di farvi conoscere meglio dagli altri insegnanti, che non potranno partecipare direttamente al percorso, al fine di migliorare il rapporto con loro. Come potrete vedere nel Diario di bordo è stato predisposto uno spazio per questo La stiva in cui potrete inserire ciò che volete far conoscere di voi stessi".

#### **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli Scheda Studenti – Il cliente (Allegato 2) Diario di bordo modulo 1 (Allegato 3) Mappa della classe modulo 1 (Allegato 4)

### **ALLEGATO 2**

### TAPPA 2

Scheda studente - Il cliente



0	0
Puoi indicare tre aggettivi che descrivano le attività scolastiche svolte nella scuola media? Cerca di specificarne il significato.	Cosa ti aspetti da questa scuola?
3	<b>(4)</b>
Cosa ti aspetti dagli insegnanti della tua classe?	Cosa ti aspetti dai tuoi compagni di classe?
© Cosa ti aspetti da questi incontri?	© Puoi indicare tre obiettivi che vorresti raggiungere in questi incontri?

### **ALLEGATO 3**

## Diario di bordo

Diario dello studente per la raccolta degli appunti di viaggio



## Diario di Bordo: Istruzioni per l'uso

Stai per iniziare un viaggio che ti guiderà alla scoperta di un importante tesoro: alcune caratteristiche di te stesso, della scuola in cui ti trovi, del mondo che ti circonda.

Questo diario ti aiuterà a riordinare le informazioni che acquisirai durante il percorso e a progettare delle mete per i viaggi futuri.

Tu, in quanto timoniere della nave, dovrai condurla, nei vari porti, alla conquista del tuo tesoro personale. In questo viaggio avrai a disposizione la seguente strumentazione di bordo:

*Gli Appunti di viaggio*. Al termine di ogni modulo potrai acquisire nuove informazioni utilizzando, come spunto di riflessione, una traccia contenuta nella sezione Appunti di viaggio. Questo spazio è a tua completa disposizione e ti sarà molto utile per valutare il successo del viaggio.

La stiva. Questo spazio è dedicato a raccogliere i messaggi che vorrai trasmettere agli insegnanti della tua classe circa le tue scoperte. Qui potrai scrivere ciò che ritieni necessario far sapere agli insegnanti della tua classe.

*La bussola*. E' uno strumento che ti servirà ad orientarti tra le parole nuove che incontrerai nel corso del viaggio.

La tua guida. Nell'attraversare le tappe del percorso potrai contare sulla presenza di un adulto che, in quanto "esperto di navigazione", ti aiuterà ad acquisire tutte le informazioni che ti porteranno alla scoperta del tesoro.

Ricorda, però, al timone della nave ci sei tu: il successo di quest'avventura dipenderà soprattutto da te!

## Diario di bordo

## Modulo 1

## La mia storia/ le mie domande



# Gli appunti di Viaggio

Hai concluso la prima tappa del tuo viaggio. Ripensando alla tua storia quali altri ricordi aggiungeresti?
Nella narrazione fatta al tuo compagno hai tralasciato volutamente qualche informazione?
Cosa hai provato nel parlare di te? (è stato facile/difficile/faticoso/simpatico/nuovo/fastidioso)
Cosa hai tratto dal confronto con i tuoi compagni e l'insegnante circa le aspettative verso la scuola e l'orientamento?

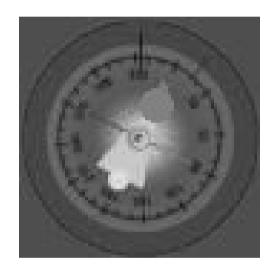
# Gli appunti di Viaggio

Dopo aver discusso insieme, pensi di poter soddistare le tue aspettat ve?
Cosa pensi possano darti i tuoi insegnanti per raggiungere gli obietti che ti sei prefissato?
Quale impegno personale ti senti di assumere per il futuro?
Quali pensieri/emozioni/riflessioni/idee/scoperte, sono scaturite d queste prime attività?

# La Stiva

Annota in questo spazio tutto ciò che hai scoperto su di te, sulle tuo caratteristiche, sui tuoi desideri attraverso le attività appena concluse Puoi utilizzare per questo anche le risposte che hai dato alle domando presenti nella sezione "Appunti di viaggio". Quello che scriverai sara utile agli insegnanti della tua classe per conoscerti meglio ed eventual mente, progettare attività didattiche più adeguate alle tue esigenze.

# La Bussola



## La Bussola

**Approccio analitico**: E' proprio di chi parte dall'analisi dei dettagli per esaminare un fenomeno o affrontare un problema.

**Approccio flessibile**: Indica la capacità di utilizzare modalità di lavoro differenti in base alle richieste della situazione/compito.

**Approccio sistematico**: E' proprio di chi vede o cerca di trovare una logica e di descriverla nei fenomeni che prende in esame.

**Aspettativa**: Rappresenta la meta che si vorrebbe raggiungere in base ai propri desideri.

**Atteggiamento**: E'un sistema duraturo di valutazioni positive o negative, sentimenti e tendenze ad agire pro e contro cose, situazioni e persone.

*Efficacia scolastica*: E' la capacità di ottenere risultati positivi a scuola.

**Formazione**: Percorso di acquisizione di conoscenze e competenze.

Gestualità: Movimento del corpo, o parti del corpo, in un dato spazio.

*Impegno personale*: Rappresenta la qualità e la quantità dello sforzo che si è disposti ad impiegare nello svolgere un compito o per raggiungere un obiettivo che ci si è prefissati.

Interesse: Preferenza individuale nei confronti di qualcosa.

**Modo di apprendere**: E' l'insieme delle modalità utilizzate da una persona per imparare. L'insieme di queste modalità costituisce lo stile personale di apprendimento.

**Obiettivo**: Rappresenta la meta che ci si propone di raggiungere in base ai propri desideri confrontati con le possibilità offerte dal mondo esterno.

**Orientamento**: E' il processo attraverso cui si costruisce un proprio progetto scolastico o professionale.

**Percezione**: Ciò che immediatamente si coglie o intuisce di una situazione, di una persona o di un oggetto.

**Prossemica**: Le norme sociali e psicologiche che regolano la vicinanza/distanza tra noi e gli altri.

**Risorsa:** Si dice in generale del mezzo che una persona può utilizzare per far fronte ai suoi bisogni, per affrontare difficoltà o per raggiungere obiettivi. Esistono risorse esterne come l'acqua, il cibo, l'aiuto e il consiglio di persone ed esistono risorse interne come la tenacia, l'intelligenza, la competenza, ecc.

**Situazione critica**: Indica un evento che provoca delle difficoltà emotive e pratiche in chi le affronta.

**Strategia di attivazione**: Rappresenta un'attività messa in atto per fronteggiare in maniera diretta e rapida le situazioni.

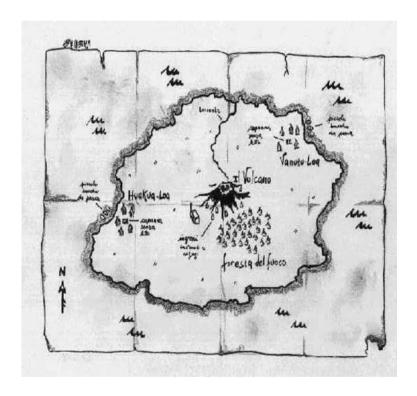
**Strategia di riflessione**: E' una modalità di fronteggiare le situazioni che consiste nel riflettere attentamente prima di agire.

**Valore connesso al lavoro**: Rappresenta una caratteristica considerata importante che un lavoro deve avere per essere soddisfacente.

#### **ALLEGATO 4**

# La Mappa della Classe

Diario dell'insegnante orientatore per la raccolta dei dati rilevati nel corso delle attività



## La Mappa: istruzioni per l'uso

Stai per iniziare un viaggio insieme ai ragazzi della prima classe, che li porterà a scoprire delle parti importanti di sé, del contesto in cui si trovano e della loro relazione con questo contesto. In questo viaggio, avrai il ruolo di GUIDA alla scoperta: potrai usare alcuni strumenti a tua disposizione, ma agevolerai il processo autonomo di conoscenza da parte dei ragazzi, che verranno condotti a riflettere su di sé, sulle proprie caratteristiche, sulle proprie risorse e sulle risorse presenti nel loro contesto di vita.

Ma questo è anche il TUO viaggio, un viaggio alla scoperta della classe di cui stai guidando il viaggio, che ti porterà a raccogliere informazioni preziose sui ragazzi, ma anche a riflettere sulle relazioni che tendi a stabilire con loro.

Questo viaggio si articola in 4 tappe, scandite da due ordini di eventi:

- le attività esperienziali che condurrai in classe con i ragazzi
- le attività di elaborazione e riflessione sull'esperienza, in funzione delle quali "la mappa" costituirà un valido supporto

Nelle pagine che seguono troverai la struttura della MAPPA che ti consentirà di orientarti nel percorso.

## Articolazione della Mappa





#### UNO SGUARDO ALL'ORIZZONTE

È la sezione della mappa dedicata ad annotare la percezione che hai della classe prima di ogni "traversata", ovvero prima di ogni attività. Potrai, cioè, esprimere una valutazione di "ciò che vedi e che pensi" della classe rispetto al tema che stai per affrontare con i ragazzi, esplicitando liberamente anche eventuali perplessità, timori, dubbi, speranze. Ciò ti servirà per confrontare queste prime percezioni con i risultati concreti delle attività.

#### IL PROFONDO MAR

È la sezione della mappa dedicata ad approfondire tutto ciò che emerge dalle attività svolte con i ragazzi. Qui puoi annotare, seguendo una traccia che ti verrà fornita:

- le impressioni relative al "clima" della classe
- le reazioni della classe al lavoro proposto
- le criticità emerse
- dati significativi che puoi trarre dal lavoro
- pensieri, propositi, interrogativi, emozioni provate

## Articolazione della Mappa





#### IL MESSAGGIO NELLA BOTTIGLIA

In questa sezione – ne troverai una per ogni ciclo di attività – puoi inviare un messaggio ai docenti della classe con cui stai sperimentando il percorso di orientamento. Il messaggio conterrà una tua scoperta sulla classe, che ritieni utile condividere con i colleghi e che pensi possa essere utilizzata per rendere il lavoro didattico coerente con il percorso orientativo intrapreso dai ragazzi.

# Mappa della classe

## Modulo 1

La mia storia/ le mie domande

Uno sguardo all'orizzonte

da questa tappa? Ci sono state delle difficoltà? Se si, quali?
Come è stata accolta l'attività dalla classe?
Qual è stato il clima generale della classe nel corso delle attività pro- poste? (partecipativo, coinvolto, entusiasta, distaccato, polemico, criti- co)
Qual è stato l'approccio prevalente dei ragazzi nello svolgimento delle attività proposte?

Hai osservato nei ragazzi caratteristiche/atteggiamenti/tratti che thanno sorpresa/o?
E' emersa qualche particolare criticità che ritieni utile esplicitare eceventualmente approfondire?
In base ai risultati che hai riscontrato nella classe, ritieni possa essere uti le proporre tali attività anche ad altre classi?
In base a quanto osservato nel corso dello svolgimento delle attivita della prima tappa, ritieni che lo scambio di esperienze personali abbia in qualche modo facilitato la formazione del gruppo classe? Se la ri sposta è affermativa, puoi indicare che cosa hai notato?

Quali aspetti significativi sono emersi nella fase di ricostruzione della classe?
Quali fattori hanno maggiormente influito sulla scelta scolastica fatta dai ragazzi?
In base a quanto emerso dall'attività "il cliente", che cosa si aspettano ragazzi dagli insegnanti e dalle attività scolastiche? Cosa si aspettano dal percorso di orientamento?

# Messaggio nella bottiglia

Alla luce di quanto sin qui detto, quali elementi ritieni possa essere utile fornire agli altri insegnanti per favorire la conoscenza della classe
Dopo questa prima tappa, se dovessi indicare tre elementi, a tuo avvi so importanti, che hai scoperto caratterizzare la classe in questa fase del percorso, quali indicheresti?
Sono emerse, nel corso delle attività previste dal modulo, alcune do mande di orientamento che si configurano come richieste ai docent di essere orientati mediante le comuni attività didattiche? Può specifi care quali esigenze e perché?

## Modulo 2

## A Caccia di Risorse

## FINALITÀ

Il ciclo di attività si propone di sviluppare negli studenti la capacità di analizzare le situazioni critiche della vita quotidiana al fine di renderli consapevoli delle strategie che mettono in atto, di ampliare il ventaglio delle possibili strategie di fronteggiamento e di potenziare il loro senso di autoefficacia.

## **OBIETTIVI**

## Tappa 1

- stimolare l'analisi di situazioni significative per gli studenti al fine di individuare tutte le possibili strategie per affrontarle e tutte le risorse a propria disposizione.

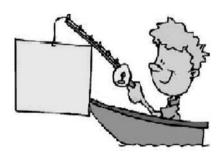
## Tappa 2

 valorizzare le risorse personali in termini di caratteristiche, conoscenze, capacità al fine di incrementare il sentimento di auto-efficacia.

## **ATTIVITÀ**

Tappa 1 LE FATICHE DI ERCOLE

Tappa 2 L'IDENTIKIT



- A scuola mi oriento -

TAPPA 1 – Le fatiche di Ercole



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (3° incontro – 3h)

## **OBIETTIVO**

L'attività si propone di ampliare la percezione della gamma di possibili strategie di fronteggiamento che gli studenti possono mettere in atto partendo dall'analisi di situazioni critiche in cui si potrebbero trovare a scuola.

## **PROCEDURA**

I FASE (circa 30m)

L'insegnante consegna agli studenti la *Scheda-Le Fatiche di Ercole* (allegato 5) ed illustra le modalità di lavoro dando le seguenti istruzioni: "avete a disposizione 30m per scegliere tra le 5 situazioni proposte le due che considerate più vicine alle vostre problematiche attuali e sulle quali desiderate lavorare al fine di acquisire informazioni sul vostro modo di fronteggiarle. Per ogni situazione scelta, rispondete alle tre domande:

- Cosa provi davanti a questa situazione?
- Che pensieri ti vengono in mente?
- Cosa faresti per affrontare la situazione e perché?

## II FASE (circa 1h)

L'insegnante propone agli studenti di dividersi in piccoli gruppi di 4-5 persone seguendo il criterio dell'analogia delle situazioni prescelte, in modo da potersi confrontare sulle strategie attivate in risposta alle medesime situazioni.

Una volta formati i gruppi l'insegnante illustra agli studenti la modalità di lavoro: "Avete a disposizione 1h per condividere le emozioni e i pensieri che ciascuno di voi ha provato rispetto alle situazioni scelte e per confrontarvi sulle strategie individuate. Successivamente, insieme ai vostri compagni, identificate il maggior numero possibile di strategie atte ad affrontare la situazione e provate ad identificare nuove strategie diverse da quelle elaborate individualmente. Le emozioni, i pensieri e le strategie condivise dai sottogruppi saranno discusse successivamente, è quindi necessario prendere appunti".

## III FASE (circa 1h e 30m)

Conclusi i lavori di sottogruppo l'insegnante chiede agli studenti di riunirsi in plenaria, dando le seguenti consegne: "per ciascuna situazione ogni sottogruppo, a turno, presenterà le emozioni, i pensieri e le strategie di fronteggiamento che ha elaborato sia individualmente che in gruppo. Successivamente gli altri sottogruppi potranno aggiungere nuove strategie a quelle già individuate."

Nella conduzione della plenaria l'insegnante deve tener conto del fatto che l'esercitazione si propone di far riflettere i giovani sul fatto che non c'è un unico modo di percepire ed affrontare la realtà, ma più modi, e che questi non sono assoluti, ma relativi alla specifica situazione. Una volta conclusa la fase di presentazione dei sottogruppi l'insegnante guiderà i ragazzi in un lavoro di categorizzazione ed astrazione del

loro significato, sulla base di categorie, quali:

- Fronteggiamento positivo/evitamento-fuga
- Attivazione/passività
- Autonomia/ricerca di aiuto
- Autorealizzazione/ricerca del consenso
- Orientamento al problema/orientamento all'emozione.

L'insegnante stimolerà gli studenti a riflettere sull'efficacia delle diverse strategie in relazione alle situazioni analizzate, con domande del tipo:

- Secondo voi, in quali situazioni è più utile adottare una strategia di attivazione? In quali invece è più utile adottare una strategia di riflessione?
- Vi siete mai trovati ad affrontare situazioni in cui avete chiesto aiuto a qualcuno? Oppure situazioni in cui avete agito autonomamente? Cosa è successo? A posteriori, valutate efficace la strategia adottata? Oggi cosa fareste?
- Secondo voi, da quali elementi può dipendere l'esito di ogni situazione? (ad es. da come io mi relaziono con situazioni di quel tipo, dagli altri attori coinvolti, dalla situazione specifica...).

L'insegnante cercherà, inoltre, di far riflettere i ragazzi sul fatto che quotidianamente ognuno tende ad agire nelle situazioni che gli accadono con una modalità tipica e che il modo di fronteggiare una situazione dipende anche da come ciascuno la vive/la percepisce, cioè dal diverso significato (sfida, pericolo, opportunità, minaccia, ecc.) che le attribuisce prima ancora di agire.

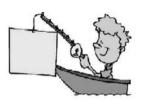
## **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli Scheda Studenti – Le Fatiche di Ercole (Allegato 5)

## **ALLEGATO 5**

## TAPPA 1

Scheda studente - Le fatiche di Ercole



Di seguito troverai cinque schede contenenti alcune situazioni nelle quali potrai venire a trovarti nella tua esperienza scolastica. Tra queste cinque situazioni scegline due a tuo piacere e rispondi alle domande.

Al termine di questa fase potrai confrontarti con i tuoi compagni rispetto al tuo modo personale di affrontare le situazioni. Ricorda di conservare queste schede nel Diario di bordo: ti serviranno per riflettere su questa seconda tappa del viaggio.

## I° Situazione

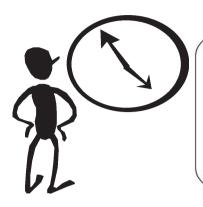


Se hai scelto questa situazione, rispondi alle seguenti domande:

1. Di fronte a questa situazione, cosa provi?

2. Quali pensieri ti vengono in mente?
3. Cosa decidi di fare per affrontare questa situazione e perché?

## II° Situazione



A scuola è da poco passata una circolare: di qui ad una settimana cambierà l'orario delle lezioni e la tua classe è fra quelle che dovranno fare il turno pomeridiano. Questo avrà una pesante influenza sulle tue abitudini, sia perché riesci a mantenere alti livelli di concentrazione nelle ore del mattino, sia perché sei abituato a fare gli allenamenti con la tua squadra nel pomeriggio e non sai se potrai continuare a farli.

1. Di fronte a questa situazione, cosa provi?

2. Quali pensieri ti vengono in mente?

3. Cosa decidi di fare per affrontare questa situazione e perché?

Se hai scelto questa situazione, rispondi alle seguenti domande:

# Nella tua scuola sono stati organizzati dei corsi pomeridiani relativi a diverse discipline (divise in umanistiche, scientifiche e pratiche). Le discipline umanistiche e scientifiche hanno un maggior peso nell'acquisizione di crediti formativi e sono quelle nelle quali i vostri professori vorrebbero coinvolgervi, tuttavia anche le discipline pratiche prevedono l'acquisizione di crediti formativi. Ti si chiede di scegliere quale tipo di corso seguire.

## **IV° Situazione**



Nella tua classe è stato inserito di recente uno studente straniero: il tuo insegnante, pur non chiedendolo apertamente si aspetta che qualcuno lo supporti nei compiti a casa durante il 1° anno di inserimento.

1. Di fronte a questa situazione, cosa provi?
2. Quali pensieri ti vengono in mente?
3. Cosa decidi di fare per affrontare questa situazione e perché?

Se hai scelto questa situazione, rispondi alle seguenti domande:

## V° Situazione



La scuola che frequenti sta organizzando uno scambio culturale della durata di due mesi con una scuola americana. Sarà solo una la persona che potrà partecipare e tu sei uno dei candidati a poter svolgere questa entusiasmante esperienza. I criteri di scelta finali terranno conto dei risultati scolastici attuali e degli anni precedenti, ma in particolare della capacità dei candidati di autopromuoversi e autovalorizzarsi.

1. Di fronte a questa situazione, cosa provi?
2. Quali pensieri ti vengono in mente?
3. Cosa decidi di fare per affrontare questa situazione e perché?

Se hai scelto questa situazione, rispondi alle seguenti domande:

- A scuola mi oriento -

TAPPA 2 - L'Identikit



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (4° incontro - 2h)

#### **OBIETTIVO**

L'attività si pone l'obiettivo di rendere i ragazzi consapevoli dei propri punti di forza, intesi come caratteristiche personali, conoscenze e capacità/abilità, e dei propri punti deboli al fine di potenziarli e svilupparli.

## **PROCEDURA**

I FASE (circa 20m)

L'insegnante consegna agli studenti la *Scheda-L'Identikit* (allegato 6), ed illustra le modalità di lavoro: "dovete riflettere individualmente sulle vostre caratteristiche e contrassegnare sulla scheda, con un pennarello verde, quelle che pensate di possedere in misura sufficiente, con un pennarello rosso, quelle che pensate di possedere in misura minore. Una volta finita questa prima parte, dovete pensare se ce ne sono altre che vi piacerebbe aggiungere per completare il vostro identikit. Come potete vedere, la scheda è suddivisa in diverse parti: caratteristiche personali<sup>15</sup>, conoscenze<sup>16</sup>, capacità/abilità<sup>17</sup>".

## II FASE (circa 40m)

Quando tutti i ragazzi hanno completato il lavoro individuale, si passa alla seconda fase in cui gli studenti si confrontano sui rispettivi identi-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Fanno riferimento ad atteggiamenti di base, stili di pensiero e di azione, e sono espressi da aggettivi quali, "calmo-estroverso-irascibile-riflessivo-impulsivo-concreto-sognatore-costante-incostante-energico-pigro-allegro-triste-paziente-intollerante"

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Fanno riferimento al bagaglio personale di nozioni ed informazioni, ad es. "ho molte informazioni relative a: le caratteristiche del mercato del lavoro, il mondo delle professioni, le facoltà universitarie, etc".

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Fanno riferimento a ciò che i ragazzi si sentono in grado di fare, ad es. "so usare il pc, so fare una conversazione in inglese, sono abile nelle arti marziali, so fare un oggetto in terracotta, so danzare, so scrivere un tema, so comunicare con gli altri, so lavorare insieme ad altre persone, so ascoltare gli altri anche quando non sono del tutto d'accordo con quello che dicono, sono capace di impegnarmi per raggiungere qualcosa che desidero anche se mi costa molta fatica, etc".

kit. L'insegnante fornirà ai ragazzi le seguenti istruzioni: "dividetevi in piccoli gruppi di 4-5 persone e confrontatevi rispetto ai vostri personali identikit, ciascuno può dire ai propri compagni delle ulteriori caratteristiche che ritiene di aver osservato che potranno essere aggiunte alla lista presentata. Una volta finito questo primo momento di confronto i singoli sottogruppi devono aggregare tutte le Schede-Identikit scrivendo su un cartellone, con il pennarello verde, tutte le risorse forti individuate dai vari componenti del sottogruppo e, con un pennarello rosso, tutte le risorse segnalate come deboli. Ricordate di conservare, nel Diario di bordo, i vostri identikit personali vi saranno utili per la riflessione individuale".

## III FASE (circa 1h)

Quando tutti i sottogruppi avranno completato i loro cartelloni, l'insegnante chiederà loro di riunirsi in plenaria e di presentare al gruppo allargato l'identikit del proprio sottogruppo. In questa fase l'insegnante dovrà raccogliere eventuali interrogativi, difficoltà, dubbi degli studenti al fine di poterne comprendere le ragioni e di riformularli. Chiederà, inoltre, ai ragazzi se, nel confrontare i propri identikit, hanno ricevuto dai compagni delle nuove informazioni su di sé, incoraggiandoli a farne tesoro ed a puntare sulle nuove risorse scoperte per perseguire i propri obiettivi.

Nella conduzione della plenaria l'insegnante metterà l'accento sulle risorse che trasversalmente nella classe sono percepite come forti e quelle che sono indicate come deboli, aggiungendo a ciò il proprio feedback personale, in base alla conoscenza che ha dei ragazzi fino a quel momento. Ad es. potrà dire ai ragazzi di aver notato in loro delle caratteristiche che essi non pensano di avere oppure può sottolineare delle aree di sviluppo.

L'insegnante chiederà ai diversi sottogruppi se vogliono proporre metodi pratici atti a sviluppare le risorse indicate come deboli. Successivamente valuterà, insieme ai ragazzi, la fattibilità delle proposte di sviluppo, sottolineando la possibilità data ad ognuno di incrementare il proprio bagaglio di risorse. Gli aspetti su cui si potrà soffermare sono relativi all'importanza del confronto con gli altri che è utile per capire se una certa risorsa è davvero debole o se è solo una impressione personale, dovuta magari al fatto che alcune volte si ci pone degli obiettivi troppo alti da raggiungere che in realtà non servono per essere efficaci; all'importanza di cominciare a sperimentarsi in attività in cui "posso mettermi alla prova senza paura di sbagliare". Ad. es. se penso di voler migliorare il mio inglese, cerco attivamente situazioni in cui posso esercitare questa capacità (per es. allenandomi con le canzoni in inglese, cercando di partire per un viaggio alla pari) accettando il rischio di dover affrontare dei momenti di disagio.

## **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli Cartoncini colorati/Post-it Scheda Studenti – L'Identikit (Allegato 6) Diario di bordo modulo 2 (Allegato 7) Mappa della classe modulo 2 (Allegato 8)

## **ALLEGATO 6**

## TAPPA 2

Scheda studente – L'identikit



Immagina di andare a caccia delle tue risorse personali per costruire un identikit da presentare ai tuoi compagni.

Di seguito troverai tre "sacchetti" di risorse dai quali puoi tirar fuori quelle che più ti contraddistinguono, in particolare:

- il sacchetto delle caratteristiche personali
- il sacchetto delle **conoscenze**
- il sacchetto delle capacità.

Per ciascun "sacchetto" sottolinea con un pennarello verde quelle risorse che pensi di possedere in misura sufficiente e con un pennarello rosso quelle che pensi di possedere in misura minore. Come potrai vedere, per alcune risorse devi completare la frase specificando la conoscenza o capacità, dovrai quindi prima completare la frase e poi sottolineare.

## **Caratteristiche Personali:**



- Estroverso
- Energico
- Calmo
- Curioso
- Razionale
- Concreto
- Creativo

- Paziente
- Costante
- Riflessivo
- Intuitivo
- Tenace
- Sognatore
- Altro.....

## Conoscenze:



• Conosco bene	(specifica la materia)
• Sono esperto di	(specifica il genere, ad es.:
fantascienza, avventura, ror	nanzi, gialli)
• Mi tengo informato su	(specifica l'ambito)
• Non conosco molto bene	
<ul> <li>Mi piacerebbe essere esper</li> </ul>	to di
<ul> <li>Vorrei avere più informazio</li> </ul>	ni su
• Altro	

## Capacità/Abilità:



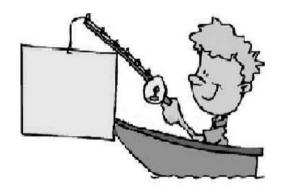
- Sono bravo con il computer
- Sono bravo in questa attività: .....(ad es: sport, danza, recitazione, musica, etc.)
- Sono bravo a farmi ascoltare
- Sono bravo ad ascoltare
- · Sono bravo ad ottenere quello che voglio
- Convinco facilmente gli altri
- Una cosa che so fare bene è ......(ad es: scrivere, parlare, dipingere, riparare qualcosa, etc.)
- Sono bravo a risolvere i problemi

## **ALLEGATO 7**

## Diario di bordo

## Modulo 2

## A caccia di risorse



# Gli appunti di Viaggio

Dopo aver affrontato le "fatiche di Ercole", conosco meglio il mio modo di reagire alle situazioni critiche? Cosa ho scoperto?
Se mi trovassi di nuovo in una situazione che in passato mi ha provo- cato qualche difficoltà come l'affronterei?
Dopo essere andato a caccia delle mie risorse personali, quali penso che siano quelle su cui posso contare fin da subito?
Quali risorse mi sarebbe, invece, utile sviluppare? Perché?

# Gli appunti di Viaggio

Cosa penso di fare per incrementare le risorse in cui mi sento più debo- le? Ho in mente qualche strategia?
Chi può aiutarmi nell'impresa? A chi penso di poter far riferimento e perché?
L'aver verificato che posso contare sulle mie capacità per affrontare si- tuazioni difficili mi rende più fiducioso nella possibilità di affrontare il fu- turo?

## La Stiva

Annota in questo spazio tutto ciò che hai scoperto su di te, sulle tu caratteristiche, sui tuoi desideri attraverso le attività appena concluse Puoi utilizzare per questo anche le risposte che hai dato alle domand presenti nella sezione "Appunti di viaggio". Quello che scriverai sai utile agli insegnanti della tua classe per conoscerti meglio ed eventua mente, progettare attività didattiche più adeguate alle tue esigenze.		

## **ALLEGATO 8**

## Mappa della classe

## Modulo 2

A caccia di risorse

Uno sguardo all'orizzonte

questa tappa? Ci sono state delle difficoltà? Se si, quali?
Come è stata accolta l'attività dalla classe?
Qual è stato il clima generale della classe nel corso delle attività proposte? (partecipativo, coinvolto, entusiasta, distaccato, polemico, critico)
Qual è stato l'approccio prevalente dei ragazzi nello svolgimento delle
attività proposte?

hanno sorpresa/o?
E' emersa qualche particolare criticità che ritieni utile esplicitare ed eventualmente approfondire?
In base ai risultati che hai riscontrato nella classe, ritieni possa essere uti- le proporre tali attività anche ad altre classi?
Ritieni che gli studenti hanno acquisito una visione più articolata delle possibili strategie utilizzabili di fronte ad una situazione per loro critica?

Quali strategie vengono maggiormente utilizzate dagli studenti pe fronteggiare le situazioni?
Considerando gli elementi emersi nell' attività "Le fatiche di Ercole' quali sono le emozioni prevalenti che gli studenti provano quando s trovano di fronte a situazioni per loro critiche?
A tuo avviso, l'esercitazione dell' "identikit" ha favorito negli student l'acquisizione di consapevolezza sulle proprie risorse e su quelle che possono sviluppare?
Quali sono principalmente le risorse che i ragazzi indicano come loro punti di forza?

Quali sono principalmente le risorse che i ragazzi indicano come loro punti di debolezza?
Quali sono le risorse che vorrebbero maggiormente sviluppare?

# Messaggio nella bottiglia

Alla luce delle tue riflessioni e dei dati raccolti nel corso delle attività quali elementi ritieni che possa essere utile fornire agli altri insegnan per favorirne la conoscenza della classe?
Quali strategie didattiche adotteresti nella classe alla luce degli stili of fronteggiamento emersi?
Quali attività didattiche proporresti nella classe al fine di sviluppar negli studenti le risorse da loro indicate come deboli?

## Modulo 3

## Stili a confronto

## FINALITÀ

Il ciclo di attività si propone di incrementare nei ragazzi la conoscenza di sé attraverso l'auto-consapevolezza dei propri stili di apprendimento e di lavoro, e di incoraggiarli a sperimentarsi in un approccio flessibile e coerente con i compiti richiesti.

## **OBIETTIVI**

## Tappa 1

- incrementare la conoscenza di sé attraverso l'auto-consapevolezza dei propri stili di apprendimento e di rielaborazione delle informazioni.

## Tappa 2

- favorire la consapevolezza dei propri stili di lavoro diversificati in base al compito richiesto ed alla situazione.

## **ATTIVITÀ**

Tappa 1 COME APPRENDO?

Tappa 2 LA LEZIONE



- A scuola mi oriento -

TAPPA 1 - Come apprendo?



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (5° incontro – 2h)

#### **OBIETTIVO**

L'attività si pone l'obiettivo di dare ai ragazzi la possibilità di conoscersi meglio attraverso l'esplorazione delle proprie modalità di studiare.

## **PROCEDURA**

I FASE (circa 10m)

Al fine di attivare la classe sul tema proposto, si può cominciare con un breve momento di confronto in cui l'insegnante stimola i ragazzi a riflettere sul tema dell'esercitazione dando le seguenti consegne: "oggi vi propongo di riflettere insieme sulle diverse modalità di studiare. Provate a riflettere su questo tema e rispondete alla domanda: Quanti modi esistono per studiare?"

Quando la classe sarà sufficientemente attiva rispetto alla tematica proposta, l'insegnante consegna le *Schede-Come apprendo?*<sup>18</sup> (allegato 9) per l'auto-valutazione degli stili di apprendimento.

## II FASE (circa 50m)

Una volta consegnate le Schede l'insegnante illustra ai ragazzi le modalità di lavoro: "lo strumento che vi ho consegnato ha lo scopo di farvi riflettere sul vostro modo di raccogliere, elaborare ed utilizzare le informazioni. Le domande presenti nel questionario (es. ti piace lavorare da solo o in gruppo?) non intendono giudicare le vostre caratteristiche personali ma far emergere i diversi modi di imparare, studiare, lavorare a scuola. Non ci sono risposte giuste o sbagliate: l' importante è cercare di rispondere in base alle vostre effettive preferenze. Le risposte che darete potranno essere di aiuto a noi insegnanti per conoscervi

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Le domande della scheda "i canali sensoriali" sono state tratte dal questionario di Mariani L.(2000) reperibile on line sul sito <u>www.learningpaths.org</u>. Le schede "Stile analitico o globale" e "Stile individuale o di gruppo" sono state tratte dal libro di Mancinelli M.R. *Orientare all'università e al lavoro*.

meglio e soprattutto per attivare delle lezioni che siano più interessanti per voi. Oltre che rispondere alle domande, dovete anche, sulla base delle indicazioni fornite nelle schede, elaborare i punteggi che avete ottenuto. In seguito discuteremo insieme i risultati".

## III FASE (circa 50m)

Quando tutti avranno compilato ed elaborato le risposte dei propri questionari (seguendo i criteri consegnati per la correzione) l'insegnante attiverà una discussione sui diversi stili di apprendimento (visivo verbale, visivo non verbale, uditivo, cinestetico) e di elaborazione delle informazioni (analitico/globale – individuale/di gruppo). In particolare cercherà insieme alla classe di evidenziare vantaggi e svantaggi dei diversi stili nelle diverse situazioni e in rapporto a diversi compiti da affrontare.

## COMPITO A CASA (circa 10m)

Al termine dell'incontro l'insegnante consegna ai ragazzi la Scheda-La lezione (allegato 10) e assegna loro il compito, dando le seguenti istruzioni: "scegliete un argomento a vostro piacere ed organizzatelo in una presentazione, di durata non superiore ai 15m, da esporre ai vostri compagni nel prossimo incontro. Dovete immaginare di essere un insegnante che deve presentare una lezione alla classe. In questa attività avete la massima libertà, sia nella scelta dell'argomento su cui strutturare la vostra presentazione (che può essere un argomento del programma, un vostro hobby, una dimostrazione dello sport che svolgete, ecc.), sia sulle fonti da utilizzare che sulla modalità di elaborazione delle informazioni raccolte".

## MATERIALI DI SUPPORTO

Cartelloni Pennarelli Scheda Studenti – Come apprendo? (Allegato 9)

## **ALLEGATO 9**

## TAPPA 1

Scheda studente - Come apprendo?



## ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE DELLE SCHEDE

Le seguenti schede sugli stili di apprendimento ti serviranno a capire meglio il tuo modo di studiare e apprendere e a conoscere le tue preferenze al riguardo.

- Le affermazioni che di seguito ti verranno presentate nelle schede, descrivono alcune abitudini di studio e modi di imparare.
- Nel dare le tue risposte cerca di essere più sincero che puoi.
  Non scegliere la risposta che credi sarebbe giusto dare, ma quella che effettivamente meglio descrive le tue abitudini. Tieni presente che *non ci sono risposte giuste o sbagliate*.
- Non ci sono punteggi migliori o peggiori in questo questionario. Ogni punteggio rappresenta il tuo *personale* modo di studiare e imparare. Ogni punteggio si riferisce ad uno *stile di apprendimento*, e ogni stile di apprendimento ha i suoi lati positivi e negativi.

E' necessario rispondere a tutte le affermazioni presentate nelle schede.

Per ciascuna scheda, dopo aver risposto alle domande presentate, vi è una parte in cui dovrai calcolare i punteggi relativi alle risposte date, seguendo le istruzioni indicate in ogni scheda.



## **COME APPRENDO – I Canali Sensoriali -**

La scheda seguente ti offre la possibilità di capire quale stile di apprendimento sensoriale ti caratterizza.

Leggi attentamente ciascuna delle seguenti affermazioni e attribuisci un punteggio da 1 a 4, scrivendolo nelle apposite caselle, a seconda di quanto ogni affermazione corrisponde al tuo modo di pensare o di agire.

- 1 = Mai
- 2 = Qualche volta
- 3 = Spesso
- 4 = Sempre

1) Mi risulta difficile capire un termine o un concetto se non mi vengono dati degli esempi.	
2) Mi confondono grafici e diagrammi che non sono accompagnati da spiegazioni scritte.	
3) Quando studio su un libro imparo di più guardando figure, grafici e mappe piuttosto che leggendo il testo scritto.	
4) Preferisco imparare leggendo un libro piuttosto che ascoltando una lezione.	
5) Quando leggo un testo mi creo mentalmente delle immagini sulla storia, i personaggi o le idee.	
6) Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi sono presentate per iscritto.	
7) Mi risulta più facile ricordare figure e illustrazioni in un libro se sono stampate a colori vivaci.	
8) Prendo appunti durante le spiegazioni dell'insegnante e le discussioni in classe e li rileggo poi per conto mio.	
9) Per capire un testo che sto studiando mi aiuto facendo disegni e diagrammi.	
10) Quando studio su un libro prendo appunti o faccio riassunti.	
11) Capisco meglio un argomento parlandone o discutendone con qualcuno piuttosto che soltanto leggendo un testo.	
12) Quando studio, se sottolineo o evidenzio parole e frasi mi concentro di più.	
13) Riesco facilmente a seguire qualcuno che parla anche se non lo guardo in faccia.	
14) Ricordo meglio un argomento se posso fare un'"esperienza diretta", per esempio facendo un esperimento di laboratorio, costruendo un modello, facendo una ricerca, ecc.	
15) Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi vengono spiegate a voce e non soltanto fornite per iscritte.	
16) Durante una lezione o una discussione scrivere o disegnare qualcosa mi aiuta a concentrarmi.	
17) Quando studio mi concentro di più se leggo o ripeto a voce alta.	
18) Quando studio ho bisogno di pause frequenti e di movimento fisico.	
19) Preferisco imparare vedendo un video o ascoltando una cassetta piuttosto che leggendo un libro.	
20) Non mi piace leggere o ascoltare le istruzioni per un compito; preferirei cominciare subito a lavorarci.	

### Istruzioni per scoprire il tuo stile sensoriale prevalente

Calcola la somma del punteggio attribuito a ogni affermazione seguendo lo schema sottostante.

Stile visivo non verbal	e	Stile visivo	verbale	Stile uditivo	)	Stile cineste	etico
Risposte alle do- mande:	Punteggio						
1.		2.		11.		12.	
3.		4.		13.		14.	
5.		6.		15.		16.	
7.		8.		17.		18.	
9.		10.		19.		20.	
totale		totale		totale		totale	

Quale sti	e prevale	?
-----------	-----------	---

## Legenda

Stile (visivo non verbale, visivo verbale, uditivo o cinestetico) si tratta del canale sensoriale attraverso cui percepiamo il mondo esterno.

### Stile visivo non verbale

Le persone con preferenza *visiva non verbale* preferiscono vedere ciò che devono imparare, guardando figure, diagrammi, ecc.

### Stile visivo verbale

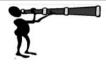
Le persone con preferenza *visiva verbale* preferiscono vedere ciò che devono imparare, basandosi soprattutto sulla lettura o vedendo scritte le cose.

### Stile uditivo

Le persone con preferenza *uditiva* preferiscono sentire/ascoltare ciò che devono imparare.

#### Stile cinestetico

Le persone con preferenza *cinestetico* preferiscono svolgere attività concrete, facendo esperienza diretta delle cose.





### **COME APPRENDO - Stile Analitico o Globale -**

La presente scheda ti offre l'opportunità di valutare altri stili cognitivi che fanno parte della tua personalità. Per ognuna delle situazioni presentate scegli l'alternativa A o B (solo una delle due) che corrisponde meglio alla tua esperienza personale.

Α			В
	Preferisco studiare:     teorie e concetti astratti	dettagli e fatti specifici di un argomento	
	2) Preferisco memorizzare: un argomento nella sua globalità	ogni particolare di un evento	
	3) Preferisco affrontare: più compiti contemporaneamente	un compito per volta	
	4) Quando vengo interrogato preferisco esporre: l'argomento generale	i singoli fatti	
	5) Quando preparo un compito mi concentro: sul risultato globale	sui particolari	
	6) Quando ho un problema evito di considerare: ogni elemento per risolverlo	le idee principali	
	7) Quando devo svolgere un tema mi piace: partire da una visione generale del problema	affrontare aspetti specifici e particolareggiati	
	8) Preferisco raccontare un fatto accadutomi: in modo generale	nei minimi dettagli	
	9) Quando leggo sono più interessato a: idee principali	fatti e dettagli specifici	
	10) Preferisco rispondere a un compito: a risposte aperte	a risposte chiuse	

## Istruzioni per scoprire se il tuo stile è prevalentemente analitico o globale

Conta quante risposte A e B hai sommato e riporta il punteggio nello schema seguente.

	Globale A	Analitico B
Punteggio		

<b>Quale stile</b>	prevale?
--------------------	----------

## Legenda

#### **Stile Globale**

Indica la tendenza ad interpretare le situazioni e i problemi in modo generale e facendo riferimento ad aspetti teorici. Coloro i quali mostrano tale inclinazione potrebbero dover sviluppare, quando la situazione lo richieda, maggiore attenzione agli elementi di dettaglio e agli aspetti concreti dei problemi analizzati, per non restare ancorati ad un livello troppo astratto di conoscenza della situazione.

### **Stile Analitico**

Indica la tendenza a preferire problemi concreti, in cui è necessario ragionare sui dettagli e sulle particolarità di una questione. Coloro i quali mostrano in prevalenza tale stile evidenziano la tendenza a scomporre nelle sue singole parti il problema generale.

In alcune occasioni potrebbe essere richiesta una maggiore attenzione ad aspetti relativi al contesto della situazione ed alle altre variabili che la influenzano, al fine di non perdere di vista l'insieme di tutte le variabili in gioco.





## **COME LAVORO - Stile Individuale o di gruppo -**

La scheda seguente ti offre la possibilità di capire quale stile di comportamento tende a caratterizzarti. Leggi attentamente ciascuna delle seguenti affermazioni ed attribuisci un punteggio da 1 a 5, scrivendolo nelle apposite caselle, a seconda di quanto ogni affermazione corrisponde al tuo modo di pensare o di agire.

- 1 = Per niente
- 2 = Raramente
- 3 = Poco
- 4 = Abbastanza
- 5 = Molto

1) Quando svolgo un compito, mi piace lavorare da solo	
2) Quando devo fare un lavoro preferisco confrontare le mie idee con quelle degli altri	
3) Quando devo fare una ricerca preferisco lavorare da solo	
4) Preferisco le situazioni in cui posso svolgere delle attività con gli altri	
5) Mi piacciono i progetti che posso svolgere in totale indipendenza dagli altri	
6) Trovo facile farmi amici in posti nuovi	
7) Quando devo prendere una decisione considero anche le opinioni e i pareri altrui	
8) Preferisco gli hobby da svolgere individualmente	
9) Mi piace fare le cose in compagnia di amici piuttosto che da solo	
10) Preferisco i lavori la cui responsabilità dipende interamente da me	
11) Preferisco praticare sport di gruppo.	
12) Non mi vergogno a chiedere a qualche amico/a di uscire insieme	
13) Mi piace fare dei piaceri agli amici e confidarmi con loro	
14) Quando non so cosa fare mi piace starmene da solo e pensare alle mie cose	
15) Mi piace organizzare le feste insieme agli amici	
16) Mi trovo in imbarazzo quando gli altri si confidano con me	
17) Non sopporto chi vuole a tutti i costi darmi dei consigli su come svolgere un lavoro	
18) Quando mi chiedono di partecipare a qualche iniziativa non lo faccio volentieri	

## Istruzioni per scoprire se il tuo stile è prevalentemente individuale o di gruppo

Calcola la somma dei punteggi attribuiti ad ogni affermazione seguendo lo schema sottostante.

16.		12.	
10.		9.	
8.		7.	
5		6.	
3.		4.	
1.		2.	
Risposte alle domande:	Stile individuale	Risposte alle domande:	Stile di gruppo

Quale stile	prevale?	
-------------	----------	--

### Legenda

Stile: Individuale; di Gruppo. Si tratta della modalità soggettiva di operare.

#### Stile Individuale

Indica la tendenza a preferire il lavoro in completa autonomia e a studiare individualmente. Coloro i quali mostrano tale inclinazione potrebbero essere meticolosi e perfezionisti e portati ad avere molta fiducia nelle proprie capacità.

Queste persone potrebbero dover sviluppare la capacità di lavorare in gruppo e di confrontarsi maggiormente con gli altri in compiti che richiedono l'elaborazione creativa di idee o la ricerca di soluzioni ad un problema: in entrambe le situazioni, infatti, può essere utile allargare la visione del problema mediante uno scambio di opinioni.

## Stile di Gruppo

Indica la tendenza a preferire il lavoro in classe piuttosto che a casa, a coppie o in gruppo piuttosto che da soli, discutendo con gli altri piuttosto che studiando sui libri. Coloro i quali mostrano tale inclinazione di solito sono socievoli ed espansivi, portati a costruire relazioni positive con gli altri. Queste persone potrebbero dover sviluppare la propensione all'organizzazione autonoma del lavoro, allenandosi allo studio individuale in circostanze che richiedono l'approfondimento di temi complessi o il veloce raggiungimento di un risultato.

- A scuola mi oriento -

TAPPA 2 - La lezione



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (6° incontro - 3h)

#### **OBIETTIVO**

L'attività si propone di favorire negli studenti la presa di coscienza del proprio stile di lavoro al fine di incoraggiarli a valutare criticamente le modalità di studio e di lavoro messe in atto nel corso dell'itinerario scolastico.

### **PROCEDURA**

I FASE (circa 20m)

L'insegnante, dopo aver accolto i ragazzi chiedendo loro se sono pronti per questa nuova esperienza, consegna a ciascuno la seconda *Scheda*-La lezione (allegato 10 e 11) ed illustra le modalità di lavoro: "avete a disposizione 20m per riflettere individualmente sul metodo che avete seguito per preparare la lezione. Come potrete vedere nella scheda che vi ho appena consegnato sono indicate una serie di domande che vi aiuteranno nella riflessione".

## II FASE (circa 40m)

In questa fase l'insegnante chiede agli studenti di dividersi in due gruppi e illustra le modalità di lavoro: "dovete illustrare ai vostri compagni di sottogruppo tutte le lezioni che sono state preparate e scegliere una lezione da presentare. In questo modo nonostante i limiti di tempo che non permettono di presentare tutte le lezioni al gruppo allargato avrete tutti la possibilità di discutere in gruppo sul modo in cui avete lavorato".

Una volta scelte le due lezioni l'insegnante chiede agli studenti di dividersi in piccoli gruppi che avranno il compito di valutare l'efficacia dei risultati del lavoro sulla base di una serie di criteri:

- interesse suscitato dall'argomento presentato
- chiarezza delle informazioni date
- completezza delle informazioni fornite sull'argomento
- rispetto dei tempi assegnati per la comunicazione

- coerenza logica dei vari passaggi (l'esposizione seguiva un filo logico?).

L'insegnante chiede ai due studenti di presentare la propria lezione alla classe (circa 30m).

Alla fine della presentazione delle due lezioni, in plenaria viene attivata la discussione sull'esperienza, in particolare l'insegnante chiede ai due studenti:

- come ti sei sentito durante l'esposizione?
- come avevi organizzato il lavoro a casa? (riprendendo la tracciastimolo usata per il lavoro individuale).
- Sei soddisfatto del risultato?

Successivamente l'insegnante chiede ai sottogruppi, seguendo la traccia consegnata, di esprimere le loro impressioni sulla presentazione dei compagni (circa 30m).

L'insegnante farà in modo di focalizzare le osservazioni sul lavoro e sul metodo attuato per svolgerlo, stimolando una riflessione critica sulle diverse modalità possibili di affrontare un compito e sui loro vantaggi e svantaggi. Cercherà, il più possibile, quindi, di scoraggiare l'emergere di giudizi generici (del tipo "è stato noioso", "è stato bravo"..) incoraggiando, invece, le osservazioni del tipo ("gli argomenti proposti sono stati ben approfonditi", "il linguaggio utilizzato era chiaro", "non era molto comprensibile il filo logico seguito nel trattare l'argomento", "il suo modo di presentarsi agli altri era tale da catturare l'attenzione"..)

### III FASE (1h)

I ragazzi cercano di ricostruire sulla base dei dati emersi, gli stili di lavoro risultati più efficaci, sia nella realizzazione del compito a casa, che nella presentazione fatta alla classe con l'aiuto dell'insegnante che annoterà su un cartellone i vari contributi emersi.

In particolare l'insegnante stimolerà i ragazzi a riflettere, per quanto riguarda il compito a casa, sui seguenti fattori:

- messa a fuoco degli obiettivi
- approccio sistematico al compito
- canalizzazione delle energie verso l'obiettivo, aggirando eventuali ostacoli
- ricorso a varie fonti di informazione

per quanto riguarda la presentazione della lezione ai compagni sulla:

- scelta degli argomenti da presentare
- modalità di preparazione del discorso (si è preparato facendolo ascoltare a qualcuno?)
- linguaggio utilizzato
- gestualità e prossemica
- gestione delle emozioni

I risultati potranno essere conservati su cartelloni da appendere in classe. Al contempo l'insegnante appunterà su "La Mappa della classe" le osservazioni emerse dall'elaborazione individuale dei compiti assegnati ai ragazzi e dalle discussioni in plenaria.

### **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli Scheda Studenti – La lezione (Allegati 10 e 11) Diario di bordo modulo 3 (Allegato 12) Mappa della classe modulo 3 (Allegato 13)

### TAPPA 2

Scheda studente - La lezione (a)



### **COMPITO A CASA**

Ciao, abbiamo un compito importante da assegnarti:

scegli un argomento a tuo piacere ed organizzalo in una presentazione, di durata non superiore ai 15', da esporre gli altri nell'incontro successivo".



### TAPPA 2

Scheda studente - La lezione (b)



### **LAVORO DA FARE IN CLASSE**

Le seguenti domande ti possono servire per aiutarti a riflettere sul metodo di lavoro da te seguito nella preparazione del compito a casa. E' importante che tu risponda a ciascuna di esse.

Come nai sceito i argomento?
Come hai reperito le informazioni che ti servivano?
➤ Quali passi hai seguito nella realizzazione del lavoro?

P Quail sono state le maggiori diπicolta?
➤ Ci sono stati dei fattori di disturbo (distrazioni, ostacoli)?
➤ Ci sono state delle fonti di aiuto (compagni, genitori, insegnanti)?
➤ Come valuti i risultati del tuo lavoro?
➤ Ne sei soddisfatto?
➤ Se si, perché?

CAPITOLO 4	DESCRIZIONE DELLA PRATICA
➤ Se no, perché?	

## Diario di bordo

## **Modulo 3**

## Stili a confronto



# Gli appunti di Viaggio

Cosa ho scoperto rispetto al mio modo di apprendere? Ci sono delle modalità che preferisco?
Rispetto al mio stile di lavoro, quali sono i miei punti di forza?
C'è qualcosa da migliorare al fine di ottimizzare il mio modo di affrontare gli impegni scolastici?
Mi può essere utile confrontarmi con altri pareri significativi (genitori insegnanti)?

# Gli appunti di Viaggio

Che strategia penso di adottare per superare le criticità?
I miei compagni hanno segnalato strategie utili?
Sono disponibile a sperimentare nuovi modi di affrontare gli impegn che mi sono richiesti?

## La Stiva

Annota in questo spazio tutto ciò che hai scoperto su di te, sulle tue caratteristiche, sui tuoi desideri attraverso le attività appena concluse Puoi utilizzare per questo anche le risposte che hai dato alle domande presenti nella sezione "Appunti di viaggio". Quello che scriverai sarà utile agli insegnanti della tua classe per conoscerti meglio ed eventualmente, progettare attività didattiche più adeguate alle tue esigenze.

## Mappa della classe

**Modulo 3** 

Stili a confronto

Uno sguardo all'orizzonte

Come ti sei trovata/o nel proporre le attività di orientamento previste da questa tappa? Ci sono state delle difficoltà? Se si, quali?
Come è stata accolta l'attività dalla classe?
Qual è stato il clima generale della classe nel corso delle attività proposte? (partecipativo, coinvolto, entusiasta, distaccato, polemico, critico)
Qual è stato l'approccio prevalente dei ragazzi nello svolgimento delle attività proposte?

Hai osservato nei ragazzi caratteristiche/atteggiamenti/tratti che hanno sorpresa/o?
E' emersa qualche particolare criticità che ritieni utile esplicitare eventualmente approfondire?
In base ai risultati che hai riscontrato nella classe, ritieni possa essere u le proporre tali attività anche ad altre classi?
Ritieni che gli studenti, in seguito all'attività orientante "come appre
do" abbiano acquisito sufficiente consapevolezza dei propri stili di a prendimento?

Quali stili di apprendimento sono emersi nella classe?
Nel corso della discussione di gruppo i ragazzi hanno indicato partico- lari modalità di apprendimento e/o di lavoro come più vantaggiose di svantaggiose di altre?
Secondo te i ragazzi hanno acquisito una visione più articolata dei var metodi di lavoro utilizzabili a fronte di compiti/richieste differenti?
Quali sono i metodi di lavoro maggiormente utilizzati trasversalmente alla classe?

Quali difficoltà si sono evidenziate da parte dei ragazzi nel prepa ed esporre la lezione?			parare

# Messaggio nella bottiglia

### **Modulo 4**

## Un ponte verso il futuro

### FINALITÀ

Il ciclo di attività si propone di sviluppare negli studenti la capacità di prendere decisioni rispetto al proprio futuro scolastico e professionale.

### **OBIETTIVI**

### Tappa 1

- favorire l'emergere delle motivazioni, dei valori relativi al lavoro e degli atteggiamenti relativi al futuro.

### Tappa 2

- incrementare le capacità di monitoraggio dell'ambiente circostante, incoraggiando l'iniziativa personale e la raccolta di informazioni.

## Tappa 3

- incrementare la capacità di progettare l'itinerario scolastico individuale.

### **ATTIVITÀ**

Tappa 1	LA GIOSTRA DELLE PAROLE
Tappa 2	ON THE ROAD ALLA RICERCA DI RISPOSTE
Tappa 3	IMPARARE A DECIDERE



- A scuola mi oriento -

TAPPA 1 – La giostra delle parole



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (7° incontro- 2 h)

#### **OBIETTIVO**

L'esercitazione ha lo scopo di favorire l'emergere delle motivazioni, dei valori connessi al lavoro e degli atteggiamenti assunti dai ragazzi rispetto al futuro, enfatizzando il ruolo che le proprie reali motivazioni ed inclinazioni assumono nelle scelte formative e professionali. L'attività è propedeutica all'identificazione di mete personali verso cui tendere e di scenari nei quali collocare progetti personali realizzabili.

#### **PROCEDURA**

I FASE (circa 20m)

L'insegnante attiva una discussione di gruppo a cui partecipano tutti gli studenti della classe, illustrando le modalità di lavoro con le seguenti istruzioni: "esprimete liberamente tutto ciò che vi viene in mente in base alle seguenti parole/frasi, cercando di produrre quante più idee è possibile:

- > Perché studio? (fattori motivazionali connessi allo studio e al lavoro)
- > E' importante che il lavoro mi offra...(valori connessi al lavoro)
- > Il futuro per me è...(atteggiamenti relativi al futuro; esortare gli studenti a costruire una lista di aggettivi, ad es.: roseo, grigio, buio, felice, sereno...)"

Le parole-stimolo vengono presentate una per volta, dopo che ogni argomento avrà suscitato un numero sufficiente di risposte. L'insegnante segnerà in maniera sparsa su un cartellone le frasi prodotte dai ragazzi affinché vengano conservati e valorizzati i contributi di tutti.

## II FASE (circa 30m)

L'insegnante chiede ai ragazzi di dividersi in tre sottogruppi di lavoro dando le seguenti istruzioni: "ogni sottogruppo ha il compito di fare un collage che rappresenti tutti i contenuti emersi in precedenza relativi alle motivazioni, ai valori connessi al lavoro e agli atteggiamenti sul

futuro. Ognuno lavorerà su un tema diverso, ritagliando immagini e stampe da riviste e giornali e incollandoli sul cartellone che vi ho dato. Per svolgere questa attività avete a disposizione 30m circa".

### III FASE (circa 1h)

L'insegnante invita ciascuno dei tre sottogruppi ad illustrare il proprio cartellone. Successivamente, con l'ausilio della "guida pratica alla categorizzazione dei valori e delle motivazioni", si occupa dell'attribuzione di significato al materiale emerso soffermandosi sui diversi scenari professionali che si possono determinare a partire dalle motivazioni, dai valori e dalle attese espresse dai ragazzi.

Le riflessioni di sintesi dell'insegnante potranno riguardare:

- > l'importanza assegnata a formazione/lavoro/vita affettiva.
- > la priorità dei valori (personali, sociali, politici)
- > la fiducia/sfiducia nel futuro
- > l'atteggiamento attivo/passivo
- > l'auto/etero-determinazione degli eventi
- > i diversi significati attribuiti al lavoro, le motivazioni sottese e le professioni più coerenti con esse

Guida pratica alla categorizzazione dei valori connessi al lavoro. Di seguito è presentata una lista di valori a cui riportare le affermazioni emerse nel corso della discussione:

- successo
- sfida
- sicurezza
- stabilità
- intraprendenza
- status economico
- altruismo
- equità
- potere.

Guida pratica alla categorizzazione delle motivazioni.

Di seguito è presentata una lista di motivazioni a cui riportare le affermazioni emerse nel corso della discussione:

- desiderio di conoscere
- desiderio di emergere
- desiderio di affermarsi
- desiderio di ricevere gratifiche dall'esterno
- mancanza di alternative

- desiderio di un lavoro prestigioso
- desiderio di approfondire i miei interessi

### **COMPITO A CASA (circa 10m)**

Alla fine dell'incontro l'insegnante assegna ai ragazzi il seguente mandato, propedeutico allo svolgimento della tappa successiva: "dividetevi in piccoli gruppi di 4/5 persone, e costruite a casa – fuori dall'orario scolastico - una mappa in cui sono chiaramente indicati i possibili percorsi da intraprendere al termine del corso di studi. Di ciascun percorso individuato dovrà, poi, essere valutata la realizzabilità nel territorio circostante (provincia/regione), in base alle risorse presenti (realtà produttive, università, aziende di servizi, pubbliche amministrazioni, etc.). Ciascun gruppo ha la massima libertà di utilizzare tutte le possibili fonti informative (esperti, genitori, amici, giornali, università, etc.), che dovranno essere opportunamente indicate a fianco dei percorsi individuati."

### **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli - A scuola mi oriento -

TAPPA 2 - On the road alla ricerca di risposte



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (8° incontro-2h)

### **OBIETTIVO**

L'attività si propone di motivare i ragazzi ad assumere un approccio attivo nella relazione con il proprio contesto di riferimento, incrementando la capacità di ricercare informazioni attraverso diversi canali e attingendo a fonti differenziate.

#### **PROCEDURA**

I FASE (circa 1h)

Al termine dell'incontro precedente l'insegnante aveva assegnato ai ragazzi, divisi in piccoli gruppi, il compito di costruire una mappa dei possibili percorsi da intraprendere al termine del corso di studi, con una valutazione della loro realizzabilità nel territorio in base alle risorse presenti ed utilizzando tutte le possibili fonti d'informazione da indicare opportunamente.

L'insegnante fa in modo che ogni gruppo presenti agli altri la propria mappa, realizzata su un cartellone, spiegando i passaggi seguiti nel realizzarla, le fonti utilizzate e i canali informativi da cui si è attinto.

## II FASE (circa 1h)

L'insegnante approfondisce il lavoro svolto esplorando le difficoltà incontrate dai ragazzi, i canali informativi maggiormente utilizzati, quelli risultati meno raggiungibili, e stimolando una riflessione critica sui diversi modi di reperire le informazioni e sulla loro diversa efficacia. Le considerazioni dei ragazzi rispetto alla realizzabilità dei percorsi proposti potranno, inoltre, dar modo di avviare una riflessione guidata su:

- risorse effettivamente presenti nel territorio
- risorse che potrebbero essere "create" nel territorio
- risorse che è necessario reperire altrove, adottando determinati comportamenti.

#### MATERIALI DI SUPPORTO

Cartelloni Pennarelli - A scuola mi oriento -

TAPPA 3 - Imparare a decidere



## SCHEDE-ATTIVITÀ INSEGNANTI (9° incontro -2h)

#### **OBIETTIVO**

L'attività è volta a stimolare le capacità decisionali degli studenti, avviando una riflessione sulle strategie più efficaci utilizzabili al momento della presa di decisione. Lo scopo ultimo è quello di potenziare, nei ragazzi, la consapevolezza di poter riuscire ad incidere sullo sviluppo della propria storia formativa.

### **PROCEDURA**

I FASE: (45m)

L'insegnante chiede ai ragazzi di dividersi in piccoli gruppi di 4/5 persone ed illustra le modalità di lavoro: "oggi vi chiedo di sperimentarvi in una nuova attività molto divertente ma allo stesso tempo piuttosto complessa. Dovete organizzare la festa di fine anno, definendo tutti i passaggi da realizzare e le modalità con cui avete preso le decisioni. Ecco alcuni suggerimenti per svolgere questa esercitazione:

- identificate possibili posti, valutando le alternative in termini di vantaggi/svantaggi e selezionare il posto definitivo
- esaminate le possibili modalità di svolgimento della festa (animazione, musica, ballo, tipo di cibarie e bevande)
- valutate le risorse necessarie, definendo quelle disponibili e quelle da ricercare
- identificate le persone da coinvolgere
- valutate eventuali ostacoli e prefigurate possibili soluzioni per superarli"

II FASE: (30m)

Ogni gruppo presenta in plenaria i risultati del proprio lavoro e l'insegnante scrive sulla lavagna la sequenza delle fasi indicate da ciascun sottogruppo, mettendo, poi, l'accento sugli elementi comuni e sulle differenze. Nel corso delle varie presentazioni chiederà ai ragazzi i motivi delle scelte fatte, ricostruendo i passi del processo decisionale.

III FASE: (45m)

L'insegnante, prendendo spunto dalle elaborazioni dei ragazzi, mostra i passi necessari a realizzare un progetto individuale, scrivendoli su un cartellone e soffermandosi soprattutto su quelli meno considerati dagli studenti, tra cui

- > Identificare alternative
- > Raccogliere informazioni
- > Valutare interessi, risorse, motivazioni
- > Considerare vantaggi e svantaggi di ogni alternativa
- ➤ Selezionare un'ipotesi
- > Prefigurare le conseguenze
- > Valutare possibili ostacoli
- > Chiedere pareri significativi
- > Formulare la decisione
- > Prendere impegni precisi
- > Fare un piano operativo (attori coinvolti, ruoli, risorse da mobilitare, procedure)
- > Definire modalità di verifica ed eventualmente prevedere aggiustamenti

#### **MATERIALI DI SUPPORTO**

Cartelloni Pennarelli

Diario di bordo modulo 4 (Allegato 14)

Mappa della classe modulo 4 (Allegato 15)

Questionario di gradimento (Allegato 16)

## Diario di bordo

**Modulo 4** 

Un ponte verso il futuro



# Gli appunti di viaggio

Se penso al mio futuro: C'è un desiderio particolare che vorrei realizzare?
C'è una paura che mi crea particolari difficoltà?
Quale può essere l'ostacolo maggiore alla realizzazione di ciò che desidero?
Sono riuscito a mettere a fuoco alcune idee sul mio futuro formativo? E su quello lavorativo?

# Gli appunti di viaggio

Cosa mi manca per avere le idee più chiare: quali informazioni devo recuperare?
Riesco a formulare un'ipotesi di sviluppo della mia storia seguendo la sequenza discussa in classe?
Sono soddisfatto della mia decisione? Se si, perché? Se no, perché?
Ho preso degli impegni precisi per portare avanti la mia decisione?

# Gli appunti di viaggio

Sono determinato a rispettarli?
Quali sono le mie risorse forti, sulle quali posso contare nei momenti cri- tici?
Ho scoperto nel mio contesto di vita delle risorse che posso utilizzare per raggiungere i miei obiettivi?

## La Stiva

Annota in questo spazio tutto ciò che hai scoperto su di te, sulle tuc caratteristiche, sui tuoi desideri attraverso le attività appena concluse Puoi utilizzare per questo anche le risposte che hai dato alle domando presenti nella sezione "Appunti di viaggio". Quello che scriverai sarutile agli insegnanti della tua classe per conoscerti meglio ed eventual mente, progettare attività didattiche più adeguate alle tue esigenze.

### **ALLEGATO 15**

### Mappa della classe

Modulo 4

Un ponte verso il futuro

Uno sguardo all'orizzonte

Come ti sei trovata/o nel proporre le attività di orientamento previste da questa tappa? Ci sono state delle difficoltà? Se si, quali?
Come è stata accolta l'attività dalla classe?
Qual è stato il clima generale della classe nel corso delle attività proposte? (partecipativo, coinvolto, entusiasta, distaccato, polemico, critico)
Qual è stato l'approccio prevalente dei ragazzi nello svolgimento delle attività proposte?

Hai osservato nei ragazzi caratteristiche/atteggiamenti/tratti che hanno sorpresa?
E' emersa qualche particolare criticità che ritieni utile esplicitare e eventualmente approfondire?
In base ai risultati che hai riscontrato nella classe, ritieni possa essere ut le proporre tali attività anche ad altre classi?
Dopo l'attività "La giostra delle parole", hai osservato un increment nella consapevolezza dei ragazzi relativa alla propria motivazione all studio?

Quali sono gli atteggiamenti connessi al futuro che i ragazzi manifesta no come prevalenti?
In base ai comportamenti osservati nella classe, trovi che gli studen abbiano acquisito una maggiore capacità nel ricercare attivamente l'informazioni nel proprio contesto di vita?
Quali sono le fonti di informazioni (internet, genitori, enti) a cui i ra gazzi tendono a rivolgersi?
Quali differenze hai notato tra il prima e il dopo l'attività nella loro co noscenza delle reali possibilità offertegli dal contesto in cui si trovano

Trovi che i ragazzi, in seguito all'attività "imparare a decidere", abbiand acquisito una maggiore fiducia nella propria possibilità di incidere su corso degli eventi?
Quali criticità, a tuo avviso, rimangono da risolvere rispetto a queste tematiche?

# Messaggio nella bottiglia

Alla luce delle tue riflessioni e dei dati raccolti nel corso delle attività, quali informazioni daresti agli altri insegnanti della classe per favorirne la conoscenza?
In base alle motivazioni che i ragazzi manifestano nei confronti dello studio, quali strategie didattiche adotteresti nella classe?
Tra tutte le informazioni raccolte nel corso delle attività, quali, a tuo avviso, possono essere utilizzate per incrementare l'autonomia decisionale degli studenti?
Secondo te, ci sono delle attività didattiche che sarebbe possibile realizzare nella tua scuola mirate a sviluppare la capacità progettuale dei ragazzi?

### **ALLEGATO 16**

### Questionario di gradimento

1	2	3	4	5
Per niente	Poco	Mediamente	Molto	Moltissimo

1) Esprimi il tuo gradimento (utilizzando la scala da 1 a 5) per le attivi hai partecipato	tà or	ien	tan	ti cı	ıi	
nai partecipato	Per niente			M.mo		
a) Interviste incrociate	1	2	3	4	5	
b) Il cliente	1	2	3	4	5	
c) Le fatiche di Ercole	1	2	3	4	5	
d) L'identikit	1	2	3	4	5	
e) Come apprendo?	1	2	3	4	5	
f) La lezione	1	2	3	4	5	
g) La giostra delle parole	1	2	3	4	5	
h) On the road alla ricerca di risposte	1	2	3	4	5	
i) Imparare a decidere	1	2	3	4	5	
2) Quanto hai gradito le modalità orientanti utilizzate nel percorso? (esercitazioni, lavori di gruppo, questionari, ecc.)	1	2	3	4	5	
	Per nient	e			M.mo	
3) Quanto ritieni soddisfacente il rapporto instaurato con il docente orientatore?	1	2	3	4	5	
	Per nient	e			M.mo	
4) Quanto ritieni utile aver partecipato a questa iniziativa?	1	2	3	4	5	
	Per nient	:e			Л.mo	
5) Quanto hai gradito i materiali utilizzati?	1	2	3	4	5	
	Per niente		M.mo			
6) In generale, ti ritieni soddisfatto del percorso?	1	2	3	4	5	
7) Che suggerimenti daresti (cosa modificheresti)?						

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amerio, P. (2000). Psicologia di Comunità. Il Mulino, Bologna.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifyng theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and actions. A social cognitive theory. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1989). Self-efficacy mechanisms in physiological activation and health-promoting bahavior. In J. Madden IV, S. Matthysse e L. Barches (a cura di), Adaptation, learning and affect. New York, Raven.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection, <Evaluation and Program Planning>, n. 13, pp. 9-17.
- Caparra, G.V. (a cura di). (2001), *La valutazione dell'autoefficacia. Intervento e contesti culturali*, Edizioni Erickson, Spini di Gardolo Trento.
- Francescato, D., Andò, M. (2004). La formazione empowering: modello proposto e risultati In Cellamare S., Serreri P. (a cura di). *A scuola per scelta. Progettare in rete* Falzea Editore, Reggio Calabria.
- Francescato, D., Tomai, M., Ghirelli, G., (2002). Fondamenti di psicologia di comunità: principi, strumenti ed aree di intervento. Carocci, Roma.

- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. Routledge, London; New York.
- Hackett G. e Betz N. E. (1981). *A self-efficacy approach to the career development of women*, <Journal of Vocational Behavior>, n. 18, pp. 326-339.
- Gardner, H. (1987), Formae mentis, Feltrinelli, Milano.
- Giugni, G. (1999), La funzione orientante delle discipline scolastiche. *Orientamento Scolastico e Professionale,* vol 1-2, pp. 3-5.
- Grimaldi, A., Amendola M., Montalbano G. (a cura di) (2004). Dalla domanda di orientamento alle strategie di azione degli insegnanti. Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi, A. (2004), *Questionario Io di fronte alle situazioni*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi, A. (2005). Editoriale. Osservatorio Isfol. Anno XXVI volume 4.
- Grimaldi, A. (a cura di) (2002), Analisi della domanda di orientamento: i bisogni emergenti di giovani allievi italiani, Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi, A. (a cura di) (2003) Orientare l'orientamento, Franco Angeli, Milano
- Grimaldi, A., Ghislieri, C. (a cura di) (2004). "Io di fronte alle situazioni". Uno strumento Isfol per l'orientamento, Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi, A., Porcelli R. (a cura di) (2003), L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante, Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi A., Rossi A. (a cura di) (2004). PassoallaPratica. Una pratica Isfol di consulenza orientativa. Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi, A. (a cura di) 2002 Analisi della domanda di orientamento. i bisogni emergenti di giovani allievi italiani. Franco Angeli, Milano.
- Grimaldi, A., Porcelli, R. (a cura di) (2003), *L'orientamento a scuola:* quale ruolo per l'insegnante, Franco Angeli, Milano
- Grimaldi, A., Amendola M., Montalbano G. (a cura di) (2004), *Dalla domanda di orientamento alle strategie di azione degli insegnanti*, Isfol Editore.

- Guichard, J., Huteau, M., (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale, teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni.* Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Hackett G. e Betz N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women, <Journal of Vocational Behavior>, n. 18, pp. 326-339.
- Kolb, D. A. (1976), *The learning Style inventory: Technical Manual*, Boston Ma: Mc Ber.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill, New York.
- Lent, W.R. (2001), La scelta scolastico- professionale nella prospettiva socio-cognitiva, Gipo, Giornale italiano di psicologia dell'orientamento, 2/1, 5-18, O.S.- Firenze.
- Mariani, L., (1996), *Investigating Learning Styles*, in Perspectives, vol. XXI n. 2/vol. XXII, n. 1.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola.* Roma, Anicia.
- Pombeni, M.L. (1990). Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio- psicologico. Il Mulino, Bologna.
- Serreri, P. (2004), Prefazione. In Cellamare S. e Serreri P. (a cura di) (2004), *A scuola per scelta. Progettare in rete.* Falzea Editore, Reggio Calabria
- Vigotsky, L.S. (1968). Pensiero e linguaggio. Giunti-Barbera, Firenze.
- Vigotsky, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Watzlavick, P. (a cura di). (1988) *La realtà inventata. Contributi al costrut-tivismo*. Feltrinelli, Milano.

### "Temi & Strumenti"

#### Percorsi

Isfol, *Orientarsi tra tempi di lavoro e tempi di vita. Diritti e possibilità*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Percorsi;1)

Isfol, Funzioni, competenze, profili e percorsi formativi nell'orientamento. Un quaderno ad uso degli operatori a cura di Anna Grimaldi e Angelo Del Cimmuto, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Percorsi; 3)

I.G.E.R. srl viale C.T. Odescalchi, 67/A 00147 Roma

Finito di stampare ottobre 2006