



---

*Roma -1992*

---

STUDI E DOCUMENTI  
*degli*  
*Annali della Pubblica Istruzione*

---

**62**

---



**L'ORIENTAMENTO  
NELLA SCUOLA MEDIA**



---

*Le Monnier*

STUDI E DOCUMENTI  
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE  
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

*Comitato scientifico:*

ROMANO CAMMARATA - EMANUELE CARUSO - GIUSEPPE  
DE RITA - ITALIA LECALDANO - GIUSEPPE MARTINEZ  
Y CABRERA - ALESSANDRO PAJNO - ALVARO POLLICE -  
DAMIANO RICEVUTO - ALFONSO RUBINACCI - SEBASTIANO  
SCARCELLA - GIOVANNI D'AMORE (Coord.)

*Segreteria:* Benedetto Maturari

*Direttore responsabile:*

GIOVANNI TRAINITO

*Redattore capo:*

GIANFRANCO BENEDETTELLI

*I manoscritti devono essere indirizzati alla Redazione della Rivista presso la Casa Editrice  
Le Monnier (Ufficio Relazioni Esterne), Piazza Borghese 3 - 00186 Roma*

*I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono*

---

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV

STUDI E DOCUMENTI

DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale: Ottobre-Dicembre 1992

Condizioni di abbonamento (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia L. 55.150  
— Annuale per l'Estero L. 70.300  
— Un fascicolo singolo L. 14.200

Versamenti sul c/c postale N. 25449505 intestato a Periodici Le Monnier,  
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

---

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

STUDI E DOCUMENTI  
DEGLI  
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
62

L'ORIENTAMENTO  
NELLA SCUOLA MEDIA

LE MONNIER

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

DICEMBRE 1992

---

00000-0 - STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI «E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»  
della S.P.A. Armando Paoletti - FIRENZE

# INDICE

*Presentazione di Damiano Ricevuto*..... Pag. VII

## PARTE PRIMA

### PROBLEMATICHE GENERALI E RIFLESSIONI PRELIMINARI

1. SPECIFICITÀ DELLA FUNZIONE ORIENTATIVA DELLA SCUOLA MEDIA – RIFERIMENTI NORMATIVI .....	3
2. DIFFICOLTÀ E PROBLEMI EMERGENTI – OSSERVAZIONI PRELIMINARI.....	7
3. L'ORIENTAMENTO COME PROCESSO FORMATIVO – OBIETTIVI ESSENZIALI E LINEE DI PROGETTUALITÀ.....	9
4. LO SCENARIO EUROPEO – ISTANZE PROGRAMMATICHE E LINEE DI TENDENZA.....	12
4.1. Indirizzi politico-programmatici sull'orientamento.....	12
4.2. Orientamento e istruzione secondaria in Europa.....	14
4.3. Problematiche emergenti e strategie operative.....	16
4.4. Principali sistemi di orientamento nei Paesi europei.....	17
4.5. Osservazioni riepilogative sulle linee di tendenza .....	22

## PARTE SECONDA

### L'INDAGINE

5. FINALITÀ, OBIETTIVI E METODOLOGIA DELL'INDAGINE.....	27
5.1. Finalità e obiettivi dell'indagine .....	27
5.2. Il modello operativo.....	28
6. IL QUESTIONARIO COME STRUMENTO DI INDAGINE .....	30
6.1. Premessa.....	30
6.2. La ratio pedagogica.....	30
6.3. La struttura.....	31

7. IL CAMPIONE – CRITERI DI LETTURA E COMMENTO DEI DATI.....	41
7.1. Modalità di scelta del campione.....	41
7.2. Descrizione e valutazione del campione.....	42
7.3. Criteri, fasi di lettura e di commento dei dati.....	44

## PARTE TERZA

### ANALISI DEI RISULTATI

8. LETTURA ANALITICA DELLE NOTIZIE GENERALI.....	49
8.1. Distribuzione delle scuole sul territorio.....	49
8.2. Alunni, classi e docenti.....	54
8.3. Sperimentazioni in atto.....	58
9. CONFRONTO TRA NOTIZIE GENERALI, INIZIATIVE SPECIFICHE FINALIZZATE ALL'ORIENTAMENTO E UTILIZZAZIONE DI NUOVE FIGURE PROFESSIONALI.....	63
9.1. Premessa.....	63
9.2. Utilizzazione dell'operatore tecnologico e confronto con obiettivi e iniziative specifiche.....	65
9.3. Utilizzazione dell'operatore psicopedagogico e confronto con obiettivi e iniziative specifiche.....	67
10. ANALISI COMPARATA DEGLI OBIETTIVI FONDAMENTALI.....	70
11. OBIETTIVI FONDAMENTALI E COMPORTAMENTI OPERATIVI.....	73
11.1. La «conoscenza di sé».....	73
11.1.1. Realizzazione di progetti triennali.....	73
11.1.2. Modalità di coinvolgimento di alunni, docenti e genitori nei progetti di orientamento.....	73
11.1.3. Prove oggettive e osservazioni sistematiche.....	77
11.1.4. Criteri di formulazione del Consiglio di orientamento.....	77
11.2. La «conoscenza della realtà socio-economica».....	80
11.2.1. Modalità di coinvolgimento di enti, istituzioni, agenzie.....	80
11.2.2. Visite guidate.....	81
12. PROGETTI DI ORIENTAMENTO.....	83
12.1. Dimensione triennale dei progetti.....	83
12.2. Attività sperimentali.....	89
12.3. Aggiornamento e socializzazione delle esperienze.....	91
13. INDIVIDUAZIONE DI PARTICOLARI CASI DI ECCELLENZA.....	95
13.1. Premessa.....	95
13.2. Obiettivo fondamentale «Conoscenza di sé».....	104
13.3. Obiettivo fondamentale «Conoscenza della realtà socio-economica».....	104

PARTE QUARTA

CONCLUSIONI E PROPOSTE

14. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE.....	109
15. PROSPETTIVE E PROPOSTE.....	113

BIBLIOGRAFIA

- <i>Premessa</i> .....	117
- Sez. I: Tematiche generali .....	118
- Sez. II: Aspetti psicopedagogici dell'orientamento .....	120
- Sez. III: Orientamento e continuità .....	121
- Sez. IV: Orientamento e mondo del lavoro .....	121
- Sez. V: Orientamento e territorio.....	122
- Sez. VI: Orientamento e politiche scolastiche europee.....	122

*Con questo fascicolo degli «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» pubblichiamo l'indagine svolta dal gruppo di lavoro, costituito presso la Direzione generale dell'istruzione secondaria di primo grado, sulle varie esperienze di «Orientamento nella scuola media».*

*L'intento è quello di offrire agli operatori scolastici strumenti e mezzi per la realizzazione di adeguati interventi di orientamento scolastico che, come è chiaramente detto nell'articolo 1 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, rientrano negli obiettivi formativi della scuola media.*

*La pubblicazione del fascicolo, promossa dalla dott.ssa Italia Lecaldano Laterza, all'epoca Direttore generale dell'istruzione secondaria di primo grado, è stata realizzata dal dott. Damiano Ricevuto, attuale Direttore generale.*

*Rivolgiamo pertanto un ringraziamento ai predetti Direttori generali, nonché al dott. Antonio D'Orazio, che ha curato il coordinamento del lavoro, ed ai componenti del gruppo di lavoro composto dagli ispettori Giuseppe Almoto, Maria Lucia Acierno, Rocco Barone, Antonio Blandino, Lucia D'Arcangelo, Mario De Lallo, Michele Fasolino, Mattia Ferraris, Giuseppe Iadanza, Virgilio Marrone, Nicola Paladino, Margherita Potenza e Fernando Zanfini, dai presidi Olga Coppola e Vittoria Siragusa, e dalla prof.ssa Lina Venturelli.*

## PRESENTAZIONE

*Le problematiche riferite all'orientamento sono destinate ad assumere rilevanza sempre maggiore quanto più aumenti la complessità dei processi relativi alla socializzazione e, di conseguenza, lieviti la difficoltà delle questioni connesse con le scelte che un numero sempre più alto di individui è chiamato a compiere nel campo dell'istruzione, della formazione, del lavoro.*

*L'indubbio arricchimento della gamma delle opportunità di vita e di lavoro non si accompagna ancora all'esistenza di un sistema complessivo che sia in grado di offrire valide indicazioni orientative al riguardo, talché le scelte avvengono in non pochi casi nella quasi totale assenza di un'effettiva capacità di progettare il proprio percorso formativo e professionale.*

*Gli attuali fenomeni di dispersione scolastica, di abbandono, di insoddisfazione per le scelte compiute sono anche sintomo di questo stato di cose, che, per quanto concerne il nostro paese, va ricondotto alla perdurante mancanza di una linea strategica indirizzata ad un'adeguata rilevazione dei bisogni, ad una progettazione e programmazione degli interventi, nonché alla verifica dei risultati conseguibili.*

*Proprio nel corso della Conferenza di servizio sull'orientamento scolastico, svoltasi a Roma nei giorni 9 e 10 aprile 1991, è stato autorevolmente rilevato come negli ultimi quindici anni, alla crescente domanda di servizi di orientamento, posta da giovani, fami-*

*glie, donne ed adulti, si sia accompagnato un processo di sostanziale delega delle responsabilità del potere pubblico ai privati – associazioni, enti, fondazioni, imprese, sindacati, istituzioni locali, cooperative, centri di informazioni, media – e come soprattutto l'area delle istituzioni scolastiche abbia costituito una vera e propria «zona franca».*

*Va peraltro ascritto a merito della precitata Conferenza di servizio non solo aver posto l'accento sull'esigenza di tracciare le linee di un possibile piano di azione che punti alla razionalizzazione e alla valorizzazione di tutte le risorse, in termini di struttura, mezzi e competenze professionali disponibili all'interno dell'Amministrazione scolastica, ma anche e soprattutto essere pervenuta a indicazioni conclusive, frutto di significative convergenze di intenti operativi.*

*In coerenza con tali linee di indirizzo – la prima delle quali menziona appunto la ricognizione delle esperienze che connotano la vitalità non del tutto conosciuta della scuola, la loro valutazione, validazione e disseminazione – la Direzione generale dell'istruzione secondaria di primo grado – sotto l'impulso della dott.ssa Italia Lecaldano Laterza, all'epoca titolare dell'ufficio – ha affidato ad un apposito gruppo di qualificati ispettori tecnici il compito di svolgere un'indagine diretta all'approfondimento di un quadro aggiornato e significativo dello stato di attuazione dell'orientamento nella scuola media; all'individuazione ed interpretazione dei fenomeni, dei problemi e delle tendenze più rilevanti; alla sistemazione qualitativa, secondo linee di valenza, delle esperienze attuate e in corso di attuazione; alla formulazione, infine, di una ipotesi di piano organico di interventi mirati a sollecitare una progettualità finalizzata all'orientamento e riconducibile alle indicazioni fornite dai programmi di cui al D.M. 9 febbraio 1979.*

*Dagli esiti di tale indagine discende il presente volume.*

*A tale riguardo non può non sottolinearsi come nell'Italia repubblicana, storicamente, sia stato l'art. 1 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, istitutiva della scuola media unica, a dare l'avvio alla scuola orientativa stabilendo che la scuola media «favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva», principio, questo, ripreso dal punto 3, parte I della Premessa generale ai programmi per detto ordine di scuola.*

Questa qualificata componente di tale segmento formativo sembra sufficiente per poter attribuire all'iniziativa una configurazione di intendimenti rapportata proprio alla rilevanza che il tema dell'orientamento assume nel settore.

E ciò senza in alcun modo voler trascurare la diffusa e condivisa linea di pensiero secondo la quale è ormai pacifico che la scuola, nel suo insieme, è chiamata ad assolvere il compito di promuovere negli alunni la capacità di autorientamento. Questo perché, se il fine dell'educazione è – come afferma Reuchlin – anche quello di preparare indirettamente alla futura professione, l'educazione istituzionalizzata deve porsi allora l'obiettivo di mettere l'individuo in grado di «realizzare in una certa misura alcune delle innumerevoli potenzialità di cui è portatore, rendendo più ricca e strutturata la sua interazione con l'ambiente». Se, pertanto, «durante il periodo della scolarizzazione il centro propulsore per conseguire una maturità orientativa non può essere che la scuola, resa opportunamente sensibile ed esposta a questo effetto», le problematiche dell'orientamento sono da affrontare e risolvere «in gran parte all'interno della scuola, considerata la sede privilegiata del processo educativo, il contesto capace di suscitare quesiti e dare risposte a chi – come i giovani che si devono orientare – di quesiti e risposte ha bisogno per mettere correttamente in moto le proprie scelte».

L'iniziativa assunta con l'indagine in parola e con le informazioni che su di essa qui si rendono, vuole quindi essere un contributo che, a seguito di un lavoro non facile ma svolto con sommo scrupolo ed attenzione, viene offerto esclusivamente in funzione della auspicabile costruzione di un sistema non a paratie stagne, ma nel quale invece sia dato di realizzare un sempre più consistente grado di raccordo tra i diversi segmenti del sistema formativo e, segnatamente, tra i due gradi, l'inferiore e il superiore, dell'istruzione secondaria, scuola che è orientante per sua natura e che per ciò stesso postula l'esigenza di una continuità di interventi che ha appunto nell'orientamento il suo cardine e la principale ragion d'essere.

DAMIANO RICEVUTO



PARTE PRIMA

**PROBLEMATICHE GENERALI  
E RIFLESSIONI PRELIMINARI**



1.  
SPECIFICITÀ DELLA FUNZIONE ORIENTATIVA  
DELLA SCUOLA MEDIA.  
RIFERIMENTI NORMATIVI

Nel vasto quadro delle tematiche scolastiche e sociali che interessano il mondo della scuola, l'orientamento è certamente, sia per le implicazioni pedagogiche e sociali, sia per le valenze etiche e professionali, uno dei temi più vivi e attuali ai fini del processo formativo degli alunni della scuola media.

In particolar modo il preadolescente, che attraversa un momento delicato nell'evoluzione della sua personalità, necessita di strumenti adeguati per poter leggere e interpretare la realtà in rapida trasformazione, intervenire su di essa con consapevolezza, operare scelte soddisfacenti, commisurate ai propri interessi e alle proprie attitudini. L'orientamento acquista, così, una valenza formativa coincidente con il processo di crescita del soggetto.

La scuola media, non a caso definita scuola orientativa, rappresenta nel sistema educativo italiano un segmento essenziale in quanto pone, nella fase più critica dell'età evolutiva, le basi di promozione di personalità ben strutturate, assicurando autonomia decisionale ed acquisizione di un sistema di valori.

Tali finalità emergono anche dagli interventi normativi in materia di orientamento. Già la legge 1° luglio 1940, n. 899, isti-

tutiva di quella che per la prima volta veniva definita «scuola media», prevedeva la valorizzazione delle attitudini degli alunni, il potenziamento delle capacità e la guida alla «scelta degli studi». Ma soltanto la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, che ha recepito le istanze di cui agli artt. 3 e 34 della Costituzione, afferma pienamente il principio di una scuola unica, obbligatoria, gratuita, secondaria di primo grado con una propria autonomia istituzionale e pedagogica, che «favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta delle attività successive» (art. 1).

Il D.P.R. 13 novembre 1969, n. 1090, che stabilisce i criteri sulle modalità di svolgimento degli esami di licenza media, prescrive tra l'altro la formulazione di un consiglio di orientamento circa le scelte successive. È il caso di ricordare che la C.M. n. 248 del 1971 (che peraltro non ha trovato pratica attuazione) prevedeva già l'istituzione di un «servizio di orientamento scolastico».

Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, poi, agli artt. 4, 12, 15, attribuisce competenze in materia di orientamento rispettivamente al Collegio dei docenti, al Distretto scolastico e al Consiglio scolastico provinciale.

La C.M. n. 305 del 1975 istituiva, a sua volta, la figura del *consigliere scolastico per l'orientamento*, che avrebbe dovuto avere il compito di «ascoltare e capire gli alunni» ed evitare che certi fattori familiari ed economici influissero negativamente sulle scelte e sul rendimento scolastico. L'iniziativa, pur valida, non trovava adeguato riscontro in una realtà non ancora pronta ad attuare vere e proprie forme di tutoraggio finalizzato alla promozione della capacità decisionale.

Il dibattito sull'orientamento si sviluppava con l'attivazione del Distretto scolastico, già istituito nel 1974. Infatti il Consiglio scolastico distrettuale, a norma dell'art. 12 del citato D.P.R. 416/1974, «elabora nel quadro delle direttive generali fissate dal ministro della pubblica istruzione e previe opportune intese (...) con gli organi competenti delle istituzioni scolastiche interessate, con il provveditore agli studi, con le regioni e con gli enti locali, nell'ambito delle rispettive competenze, un programma per l'anno scolastico successivo attinente (...) ai servizi di orientamento scolastico e professionale (...)».

La dicotomia tra «scolastico» e «professionale» in materia di

orientamento si manifesta con l'emanazione del D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616, che all'art. 35 attribuisce alle Regioni compiti di orientamento professionale e all'art. 39 conferma ai Distretti competenze relative all'orientamento scolastico. Questa separazione di competenze appare peraltro superata in una moderna visione dell'orientamento, in prospettiva dell'educazione permanente.

La legge 21 dicembre 1978, n. 845 (legge quadro sulla formazione professionale) si propone come un tentativo di raccordo, laddove istituisce gli *osservatori regionali* del mercato del lavoro con funzione di raccolta ed elaborazione dati sia da parte dei Distretti che degli Enti locali e regionali.

Con l'art. 7 della legge 4 agosto, n. 517 e la successiva circolare n. 178 del 31 luglio 1978 si pone in rilievo la valenza orientativa delle «attività integrative».

Il D.M. 9 febbraio 1979, che stabilisce i nuovi «Programmi, orari di insegnamento e prove di esame», traccia un profilo esauriente e sistematico della nuova scuola media, mettendone inequivocabilmente in risalto le caratteristiche specifiche ai fini dell'orientamento.

Tale peculiarità viene, infatti, fortemente evidenziata nella premessa generale, parte I, pgf. 3 («Principi e fini generali della scuola media»). Essa viene così definita:

«a) – *Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino*» che favorisce la «progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno»;

«b) – *Scuola che colloca nel mondo*» e che aiuta l'alunno «ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara e approfondita della realtà sociale» e «a comprendere il rapporto che intercorre tra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo»;

«c) – *Scuola orientativa*», «in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo» e tende al «consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé».

Nella parte IV della medesima premessa generale si indicano altresì gli strumenti necessari allo sviluppo e alla maturazione dell'allievo, ponendo in risalto la specificità delle varie discipline che, nella loro articolazione, concorrono alla formazione di «persone responsabili e in grado di compiere scelte».

Così è delineato il riferimento politico-istituzionale, oltre che pedagogico-didattico, della nuova scuola media che fa dell'orientamento un obiettivo trasversale di legittimazione della propria natura e funzione.

E, infine, non si può non citare il D.L. 6 agosto 1988, n. 323, convertito nella legge 6 ottobre 1988, n. 426, che all'art. 5 prevede la graduale utilizzazione del personale docente per le attività di *coordinatore dei servizi di biblioteca* e di *coordinatore dei servizi di orientamento* presso gli istituti secondari di secondo grado, escludendo, inespugnabilmente, la scuola media. Questa carenza è ancora più grave se si pensa che, in un sistema ancora abbastanza rigido qual è quello della scuola media superiore nell'ordinamento scolastico italiano, espone maggiormente l'alunno ai noti effetti di dispersione e di emarginazione sociale.

A conclusione di questo breve excursus, è da notare che manca, a tutt'oggi, un quadro generale che, oltre a sistemare organicamente la normativa esistente, si prefigga anche di perfezionarla nel rispetto delle esigenze della persona e della società.

## 2. DIFFICOLTÀ E PROBLEMI EMERGENTI. OSSERVAZIONI PRELIMINARI

È noto che, secondo la prassi più diffusa nella nostra scuola media e benché non manchino alcuni segnali positivi, l'orientamento assume un aspetto più informativo che formativo. Risulta, infatti, che varie scuole si limitano di solito ad incontri con enti o con rappresentanti delle scuole secondarie di secondo grado per illustrare le caratteristiche delle varie attività professionali e dei diversi indirizzi di studio.

Non sono certamente numerose le scuole che impostano, nell'arco del triennio, programmazioni curriculari in cui siano presenti gli obiettivi specifici dell'orientamento inteso come autovalutazione e autorientamento, finalizzato ad una consapevole «scelta dell'attività successiva» (art. 1 della legge 1859/1962).

Anche se la legge istitutiva della scuola media e i programmi del 1979 richiamano la funzione orientativa della scuola media, esiste, di fatto, la tendenza a limitare le attività di orientamento alla fase terminale del triennio. D'altra parte, è risaputo che anche il consiglio orientativo, spesso disatteso dai genitori, è di solito una semplice proiezione di preferenze che l'alunno ha manifestato nei riguardi di alcune materie o di determinati indirizzi di studio, senza il supporto di adeguate motivazioni che riflettano

una visione organica dell'orientamento. La carenza di una corretta programmazione educativa finalizzata anche all'orientamento contribuisce ad aggravare il fenomeno della dispersione e dell'allontanamento precoce dagli studi nel biennio della scuola secondaria di secondo grado.

È pur vero che non poche iniziative, attivate negli ultimi tempi da varie scuole, stanno a testimoniare una maggiore e più diffusa consapevolezza del problema. È giusto e confortante menzionare alcuni casi di progettazione specifica e articolata nel triennio, esperienze di studio pluridisciplinare del territorio ai fini dell'orientamento, somministrazione di appositi questionari proposti agli alunni (quasi sempre dell'ultimo anno), nonché ai rispettivi genitori e, in qualche caso raro quanto lodevole, ad alunni già forniti di diploma di licenza media.

Sono inoltre apprezzabili i tentativi di dialogo con la scuola secondaria di secondo grado, invero quasi sempre frammentari e poco significativi. A quest'ultimo riguardo meritano altresì una particolare attenzione alcuni recentissimi progetti di raccordo curricolare con il successivo biennio, imperniati, appunto, sui processi di orientamento. Queste iniziative, infatti, possono davvero sostanziare il concetto di continuità tra i due gradi dell'istruzione secondaria. Si tratta, comunque di iniziative episodiche che hanno bisogno di essere inserite in un quadro progettuale organico e sostenute da più idonee condizioni strutturali e operative.

Infine, poiché la nuova realtà postindustriale richiederà sempre più capacità interrelazionali, visione sistemica ed interdisciplinare e conoscenza dei processi produttivi, diventa sempre più necessario superare l'aspetto puramente scolastico dell'orientamento, per preparare i giovani alla flessibilità e alla modularità professionale del futuro, in una società che vedrà l'individuo riqualificare e riconvertire più volte la propria professionalità.

### 3. L'ORIENTAMENTO COME PROCESSO FORMATIVO – OBIETTIVI ESSENZIALI E LINEE DI PROGETTUALITÀ

Nel quadro delle finalità educative generali della scuola media ed in relazione ai particolari bisogni del soggetto in formazione nell'età della preadolescenza, gli obiettivi essenziali dell'orientamento in prospettiva triennale possono essere così sintetizzati:

- identificazione di sé, delle caratteristiche e dei fondamentali aspetti della persona sui piani etico-valoriale, cognitivo, sociale, operativo e creativo;
- lettura spazio-temporale degli aspetti essenziali della realtà socio-culturale anche in una visione dinamica;
- elaborazione graduale e critica di un progetto di vita personale e sociale basato sulla reciproca interazione fra personalità in evoluzione e bisogni manifestati dalla società.

Più specificamente, un progetto educativo atto a promuovere l'orientamento a livello di scuola secondaria di primo grado dovrebbe aiutare il soggetto in formazione a maturare la conoscenza delle proprie attitudini ed aspirazioni, per rapportarle cor-

rettamente alle richieste di una società caratterizzata da linee di sviluppo «post-moderno».

Ciò va tenuto particolarmente presente per i disabili e gli svantaggiati, ai quali occorre garantire non solo la fruizione del diritto allo studio, ma anche una razionale integrazione nella vita sociale, compatibilmente con le loro reali possibilità, come ricorda la spesso disattesa «Carta sociale europea». Questa, approvata dal Consiglio d'Europa e recepita in Italia con legge 3 luglio 1965, n. 929, sancisce: «(...) si deve promuovere, per quanto necessario, un servizio che aiuterà tutte le persone, ivi comprese quelle minorate, a risolvere i problemi relativi alla scelta di una professione e al miglioramento professionale».

Nella prospettiva di una più diffusa e maggiore consapevolezza delle problematiche e degli obiettivi dell'orientamento si ribadisce l'esigenza di assicurare ai progetti specifici un apposito spazio nella programmazione educativa e didattica. Tali progetti, da avviare sistematicamente fin dal primo anno di corso, in proiezione triennale, dovrebbero mirare:

- alla sollecitazione delle potenzialità, alla rilevazione e ad un primo vaglio delle attitudini e degli interessi;
- alla ordinata informazione e alla riflessione sugli aspetti organizzativi del mondo del lavoro e sulle connesse problematiche di maggior rilievo;
- alla adeguata conoscenza dei vari indirizzi di studio e delle corrispondenti capacità richieste;
- alla promozione del processo di autovalutazione, al fine di facilitare scelte consapevoli e coerenti.

L'approccio metodologico-didattico, in una cornice generale di tipo programmatico-curricolare, dovrebbe porre nel giusto rilievo lo studio di situazioni problematiche accuratamente scelte e motivanti.

Le operazioni di valutazione e verifica non possono che essere riferite a comportamenti programmati ed attesi, esplicitati nei modi più chiari e comprensibili per l'alunno, sì da consentirgli la consapevolezza delle possibilità di cui dispone o disporrà, per operare scelte realistiche con buone probabilità di successo.

Le peculiarità educative del processo di orientamento da attivarsi nella scuola media si distinguono da quelle di altri livelli di istruzione, in cui prevalgono componenti formative ed obiettivi culturali più legati a settori specifici di competenza e di azione. Pertanto è il caso di sottolineare – in via preliminare e indipendentemente dai risultati e dalle indicazioni analitiche emergenti dalla presente indagine – la necessità di consentire a questo grado di istruzione, anche attraverso opportuni provvedimenti ai massimi livelli decisionali, il potenziamento, l'estensione e il raccordo delle iniziative utili al perseguimento organico e programmatico di obiettivi «forti» nel settore dell'orientamento, comunque inscindibili dalle finalità educative complessive proprie della stessa scuola media.

## 4. LO SCENARIO EUROPEO. ISTANZE PROGRAMMATICHE E LINEE DI TENDENZA

### 4.1. INDIRIZZI POLITICO-PROGRAMMATICI SULL'ORIENTAMENTO

Il riferimento agli indirizzi generali tracciati dagli organi comunitari in materia di orientamento, nel quadro di un processo di avvicinamento e confronto delle politiche, delle culture, degli obiettivi sociali ed educativi dei paesi dell'Europa, è essenziale per una corretta definizione dei parametri sovranazionali e interistituzionali, ai fini dell'attivazione e del necessario coordinamento di iniziative coerenti che valorizzino le affinità nel rispetto delle differenze.

Risale al 1973 un documento fondamentale dell'UNESCO, assunto poi come base di riferimento per una serie di successive raccomandazioni specifiche da parte della CEE, del Consiglio d'Europa e della stessa UNESCO. Tra le linee guida di questo documento rivestono una particolare importanza le seguenti.

1. Affermazione del valore determinante e della funzione strategica dell'orientamento nel campo formativo.

2. Assunzione della definizione unica di «orientamento» senza attributi, con superamento della distinzione impropria tra orientamento scolastico e orientamento professionale e conseguente valorizzazione delle interconnessioni esistenti tra scuola e lavoro.

3. Coordinamento a tutti i livelli – nazionale, regionale, locale – degli interventi di formazione orientante dei giovani e degli adulti, nel quadro dell'educazione permanente.

4. Definizione e formazione della figura di *consigliere di orientamento* o di figure equivalenti, il cui profilo professionale dovrebbe essere adeguato al fine di perseguire «un giusto equilibrio tra i diritti dell'individuo – vocazioni, aspirazioni, attitudini – e quelli della società». (Relazione del 14 settembre 1973).

Il Consiglio d'Europa, con risoluzione del 24 marzo 1974, suggerisce di affrontare il problema dell'orientamento in chiave processuale lungo tutto l'arco dell'esistenza di ogni individuo, come appunto raccomandato al punto 3 del menzionato documento base dell'UNESCO. Inoltre la stessa risoluzione fa riferimento alla raccomandazione della CEE ai singoli Stati membri del 18 luglio 1968 e alla risoluzione del Consiglio dei ministri della pubblica istruzione del 13 dicembre dello stesso anno, per quanto riguarda l'uguale distribuzione geografica dei servizi di orientamento, la cooperazione fra le amministrazioni competenti e lo stanziamento di adeguati finanziamenti per la formazione ed il supporto operativo di appositi quadri tecnici da utilizzare in questo settore.

In particolare nel suddetto documento del Consiglio d'Europa si individuano i seguenti punti di attenzione:

- formazione universitaria del personale tecnico da utilizzare;
- creazione di un organismo centrale con il compito di raccogliere e distribuire le informazioni necessarie per l'orientamento e di produrre materiale idoneo;
- collaborazione sistematica tra le autorità locali;
- interrelazione, anche a livello politico, tra obiettivi formativi dell'orientamento e offerta reale di opportunità lavorative, senza trascurare i bisogni dei settori di utenza più svantaggiati.

A livello di indirizzo operativo, una risoluzione del Consiglio dei ministri della pubblica istruzione del luglio 1982 ha dato il via ad un programma della Comunità Europea relativo a 30 «Progetti pilota» sulla transizione dalla scuola al mondo

del lavoro, prevedendo le seguenti aree di intervento fondamentali:

- adeguati servizi di orientamento per i giovani;
- raccordo tra scuola e lavoro;
- uguaglianza di opportunità uomo-donna;
- formazione di personale qualificato;
- integrazione di giovani migranti;
- educazione alla imprenditorialità e ad una partecipazione sociale attiva e consapevole;
- curricoli innovativi anche in aderenza alle esigenze del contesto locale.

L'Italia ha partecipato a tale programma CEE con un progetto pilota che nell'anno scolastico 1985-86 ha coinvolto scuole medie di otto province: Avellino, Firenze, Modena, Reggio Calabria, Sassari, Torino, Treviso, Viterbo.

Quale esempio di iniziativa coordinata e ispirata ai successivi indirizzi politico-programmatici degli organismi comunitari, sembra infine opportuno citare la «Info Action '85», realizzata in occasione dell'Anno Internazionale della Gioventù. Il tema centrale era la partecipazione dei giovani alla raccolta e alla divulgazione delle informazioni necessarie nella fase di transizione dalla scuola al lavoro. A conclusione degli incontri furono forniti i seguenti suggerimenti:

- istituzione di una banca centrale, per raccogliere e aggiornare le informazioni sui progetti di orientamento per i giovani in tutta l'Europa;
- incremento degli scambi dei giovani per periodi lunghi, così da offrire ai medesimi la possibilità di lavorare in progetti strutturati di orientamento;
- coinvolgimento dei media in opportuni programmi di informazione e di orientamento per i giovani.

#### 4.2. ORIENTAMENTO E ISTRUZIONE SECONDARIA IN EUROPA

Non è questa la sede appropriata per tracciare un rapido panorama dell'istruzione secondaria negli ordinamenti scolastici

dei vari paesi europei. È peraltro possibile – e funzionale ai fini della necessaria individuazione delle linee di tendenza in materia di orientamento – rilevare la presenza, in un quadro molto variegato, di un'opzione strutturale di fondo talmente diffusa, da rappresentare una costante.

Se si esclude infatti la Danimarca (dove la scuola secondaria di primo grado è concepita sostanzialmente come prosecuzione di quella primaria, con la quale strutturalmente fa corpo unico), negli altri paesi comunitari è riconoscibile, dove più dove meno nettamente, una concezione unitaria della istruzione secondaria complessivamente considerata e un'articolazione ciclica dei relativi curricula. Inoltre è molto interessante rilevare che tale articolazione è spesso scandita sui ritmi e secondo la logica dell'orientamento.

Così l'insegnamento secondario belga prevede tre cicli biennali significativamente definiti di «osservazione» (12-14 anni), di «orientamento» (14-16 anni) e di «specializzazione» (16-18 anni): quest'ultimo termine è ovviamente da intendere nel senso di «indirizzo». Alla stessa logica si ispira la struttura della scuola secondaria francese dove i primi due cicli, definiti in modo identico a quelli appena ricordati, corrispondono al quadriennio del «Collège». Né molto diversa è la struttura della scuola secondaria spagnola recentemente riformata, con i suoi due cicli biennali che copriranno l'arco dell'istruzione obbligatoria fino al 16° anno con una graduale accentuazione della presenza di discipline opzionali.

Altri ordinamenti, pur non esplicitando sempre la corrispondenza dei segmenti con le varie fasi dell'orientamento, presentano un'articolazione ciclica dell'insegnamento secondario sempre globalmente inteso. Così in Germania i percorsi formativi del primo ciclo della scuola secondaria costituiscono la base di quelli del secondo ciclo e le classi iniziali sono di fatto un biennio di orientamento con tendenza all'unificazione dell'offerta didattica e con possibilità di scorrimenti e scambi che compensano la canalizzazione degli indirizzi formativi.

A parte il sistema molto diversificato ma anch'esso sostanzialmente ciclico dell'ordinamento del Regno Unito, inequivocabile è la successione dei due cicli dell'istruzione secondaria irlandese: «junior» e «senior». In qualche caso si opta per la solu-

zione dell'anno-ponte, come avviene nei Paesi Bassi, dove il primo anno della scuola secondaria, che ha un andamento ciclico canalizzato, costituisce un periodo di transizione e di adattamento caratterizzato da attività di orientamento.

Infine una netta preferenza per la struttura ciclica dell'istruzione secondaria espressamente fondata sull'orientamento è dimostrata dall'ordinamento delle cosiddette «Scuole Europee». Sorte fin dal 1957 per dare una risposta appropriata alle particolari esigenze di mobilità dei genitori di allievi provenienti da vari paesi d'Europa e attualmente funzionanti in tutti gli Stati membri della CEE, queste scuole meriterebbero di essere meglio conosciute, perché esprimono un notevole potenziale di sintesi e di integrazione di esperienze e culture diverse che sarebbe poco saggio disperdere, oggi più che mai.

#### 4.3. PROBLEMATICHE EMERGENTI E STRATEGIE OPERATIVE

L'intensificato interesse per l'orientamento nei paesi europei trae motivazioni da alcuni fattori rispondenti alle esigenze di un pieno sviluppo individuale e sociale degli alunni. Obiettivi di fondo generalmente privilegiati sono:

- la conoscenza di sé, delle proprie attitudini e aspirazioni;
- la conoscenza della realtà sociale e delle possibilità occupazionali, in termini sia di prospettive che di requisiti richiesti;
- la capacità di operare scelte consapevoli.

La ricerca di soluzioni soddisfacenti del problema di facilitare la transizione dalla scuola al lavoro si va misurando, spesso in modo concreto e realistico, con le nuove connotazioni di un sistema produttivo sempre più caratterizzato da flessibilità, temporaneità e mobilità delle professioni.

Quanto alle strategie con le quali i vari paesi cercano di affrontare simili problematiche attraverso una coordinata politica, risulta evidente l'importanza annessa al coinvolgimento di soggettualità diverse nei processi formativi, in vista dell'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

In quest'ottica di intervento, in quasi tutti i paesi europei sono sorti vari servizi di orientamento, non sempre adeguatamente coordinati, ma tendenti comunque a conciliare due macrosistemi – quello della scuola e quello del lavoro – spesso ingiustificatamente separati tra loro, attraverso piani operativi di integrazione tra l'orientamento scolastico e quello professionale. Infatti in circa il 67% dei Paesi membri della CEE si svolgono attività integrate, mentre nel restante 33% si sperimentano percorsi di raccordo, anche se non a carattere continuativo.

Di certo la cultura del lavoro e l'educazione alla scelta rappresentano obiettivi forti caratterizzanti i curricula del settore scolastico secondario di molti Stati, dal Regno Unito alla Francia e alla Germania, dalla Danimarca al Belgio e ai Paesi Bassi, dalla Grecia al Portogallo; senza trascurare il più recente ordinamento della Spagna che, con la riforma del 1990 (Ley Organica), mostra tra l'altro un crescente interesse per le esperienze opzionali ai fini dell'orientamento, a livello di scuola secondaria di primo grado.

Pur registrando una certa frammentazione delle iniziative, si può parlare di «sistemi di orientamento», in quanto ciascun paese adotta una politica ben identificabile e definita nelle sue strutture portanti e nei suoi risvolti organizzativi.

Naturalmente si colgono delle differenze in rapporto agli obiettivi privilegiati, ai mezzi impiegati, alle fonti e all'entità dei finanziamenti, alla formazione degli operatori, e così via. Dappertutto, però, il ruolo della scuola nelle attività di orientamento e formazione risulta centrale e determinante.

Infine in alcuni paesi – come il Regno Unito, la Francia, i Paesi Bassi, la Germania – la scuola organizza e attua interventi specifici di orientamento al fine di prevenire o di controllare i fenomeni di emarginazione e di dispersione dei soggetti a rischio.

#### 4.4. PRINCIPALI SISTEMI DI ORIENTAMENTO NEI PAESI EUROPEI

Si propone ora una breve rassegna delle peculiarità che contraddistinguono – e per vari aspetti accomunano – i sistemi di orientamento di alcuni Stati della Comunità europea scelti per la significatività delle esperienze.

**Danimarca** – La gestione dei processi di orientamento è affidata essenzialmente alla scuola. Questa si avvale di insegnanti-consiglieri, che affiancano i docenti di classe, fino al termine dell'istruzione obbligatoria (16° anno), mentre nel periodo scolastico successivo il ruolo di consigliere di orientamento è svolto da insegnanti che operano part-time.

Anche nei piani di studio l'attenzione rivolta alle tematiche dell'orientamento a livello di istruzione obbligatoria (Folkeskole) è attestata dalla presenza di un gran numero di materie facoltative e, tra queste, di una disciplina specifica denominata «orientamento professionale» e comprendente visite guidate e attività di tirocinio, ai fini della «conoscenza delle possibilità educative e delle condizioni di vita professionale».

Nella fase terminale della Folkeskole l'esperienza di lavoro impegna la maggior parte degli alunni, quasi a sottolineare la complementarità tra scuola e mondo del lavoro. Le amministrazioni locali provvedono all'orientamento dei giovani per i due anni successivi all'uscita dalla scuola. Gli uffici del lavoro offrono consulenze in materia professionale ai giovani di tutte le età.

**Francia** – Il sistema dell'orientamento si articola su due perni:

1) una centrale informativa ben strutturata e capillarmente diffusa presso le scuole, con il compito di raccogliere, elaborare e diffondere materiale di informazione e documentazione ad uso degli studenti e dei consiglieri di orientamento;

2) una rete di Centri di Informazione e di Orientamento (C.I.O.), cui si affiancano i consiglieri di orientamento, che si recano nelle scuole dove organizzano incontri con piccoli gruppi di allievi; questi esperti esprimono un parere addirittura vincolante sulla scelta dei successivi indirizzi di studio, partecipando alla riunione conclusiva del Consiglio di classe al termine del quadriennio del Collège (corrispondente alla nostra scuola media).

Si noti che i consiglieri di orientamento non sono insegnanti curricolari, ma vincitori di un apposito concorso che richiede una formazione biennale dopo la laurea. Tale forma di reclutamento, riscontrabile con alcune varianti anche in altri paesi come la Ger-

mania e i Paesi Bassi, indipendentemente da altre possibili valutazioni di merito, attesta la volontà di disporre di personale ben preparato, rifuggendo da soluzioni improvvisate e superficiali.

Gli insegnanti curricolari, a loro volta, non possiedono normalmente una preparazione specifica sull'orientamento, ma sono tenuti a partecipare a corsi di aggiornamento sull'argomento.

**Germania** – I servizi di orientamento scolastico sono attivi nelle scuole, ma operano sotto la supervisione di un'autorità esterna. L'insegnante orientatore, che deve possedere buona conoscenza di psicologia – requisito richiesto anche presso altri paesi – si dedica a tale attività part-time (10 ore settimanali) continuando ad operare anche per la didattica curricolare, con una riduzione di orario pari a 5 ore. Egli cura il rapporto individuale con gli alunni, soprattutto nei primi due anni della scuola secondaria. A questa figura si affianca lo psicologo scolastico.

Gli insegnanti orientatori vengono reclutati dopo la frequenza di corsi di formazione della durata di due anni. Quanto all'orientamento professionale, esso viene effettuato soltanto dall'Ufficio federale del lavoro, che gestisce i Centri di informazione.

**Paesi Bassi** – Si stanno rafforzando in questi ultimi tempi le attività di orientamento che vengono svolte all'interno delle scuole. Nella fase conclusiva dell'istruzione primaria se ne occupano le agenzie private.

A livello di istruzione secondaria vi sono docenti orientatori (*decani*) che insegnano anche discipline curricolari. Il decano fa da tramite tra la scuola e il mondo del lavoro. In molte situazioni egli è affiancato dal *consigliere*, che concentra la sua attenzione sui problemi di tipo personale dei suoi alunni. L'orientamento professionale, invece, è affidato agli uffici del lavoro.

**Regno Unito** – Come in quasi tutti i paesi europei, ma forse con un particolare sforzo di integrazione tra le rispettive competenze dei due ambiti di intervento, l'orientamento è affidato alla scuola per i compiti essenzialmente formativi, mentre i servizi di orientamento professionale si occupano soprattutto della transi-

zione alle attività lavorative. Questi ultimi sono esterni e vengono gestiti dalle LEA (Local Education Authorities) che ne sono responsabili verso il Dipartimento del lavoro. I *Careers services* per lo più si occupano dei giovani che hanno concluso il ciclo scolastico.

Il sistema scolastico inglese include nei piani di studio l'orientamento (*Careers education*) come vera e propria disciplina curricolare negli ultimi tre anni dell'istruzione obbligatoria (14-16 anni). Tale insegnamento viene impartito part-time dal *Careers teacher*, oppure da un insegnante curricolare della classe. La disciplina non comprende soltanto le problematiche del lavoro e le relative opportunità occupazionali, ma è finalizzata a sviluppare la conoscenza di sé, delle proprie attitudini, dei propri interessi, inclinazioni, e aspirazioni, per favorire la maturazione della capacità decisionale.

**Spagna** – A quanto già accennato circa le prospettive aperte dalla *Ley Organica* anche in materia di orientamento, con particolare riferimento alla valorizzazione delle attività opzionali, è da aggiungere che le funzioni del consigliere di orientamento, o altrimenti denominato, nel sistema spagnolo sono invece direttamente svolte dal *tutore*, ossia dal docente al quale è prevalentemente affidata la responsabilità della classe. Ma in questo caso non si può ancora parlare di esperienza consolidata.

Questo rapido panorama dei sistemi di orientamento di alcuni paesi della CEE trova peraltro riscontro nelle esperienze e nelle tendenze individuabili in altri paesi europei non ancora appartenenti alla Comunità, come l'Austria e la Svizzera.

**Austria** – Per ragioni storiche questo paese ha una lunga tradizione nel campo dell'orientamento. Il sistema si snoda lungo una triplice direttrice di competenze: al Ministero della pubblica istruzione compete l'orientamento scolastico, a quello degli affari sociali l'orientamento professionale, mentre il Ministero della ricerca scientifica si occupa dell'orientamento universitario.

La legge fondamentale del 1968 prevede che in ogni ordine e

grado di scuola operi un consigliere di orientamento (figura che rappresenta, come si vede, quasi una costante nei sistemi europei) con compiti ovviamente diversificati secondo i livelli scolastici.

Per i portatori di handicap vengono assegnati alla scuola consiglieri di orientamento specializzati per le corrispondenti tipologie di handicap: circostanza abbastanza significativa, questa, specialmente se confrontata con il nostro sistema di integrazione (e ancor più di orientamento) di tali soggetti.

Nelle scuole secondarie vengono designati dai rispettivi colleghi insegnanti particolarmente idonei, con il compito di affiancare l'opera dei consiglieri di orientamento avvalendosi, all'occorrenza, della collaborazione di psicologi scolastici al servizio del Ministero della pubblica istruzione.

Il servizio di orientamento professionale agevola la mobilità di forze del lavoro mediante corsi di formazione ad hoc destinati agli adulti. Infine, per facilitare e sostenere i compiti orientativi spettanti non solo ai consiglieri, ma anche ai docenti, ai genitori, e ai vari soggetti coinvolti nell'orientamento, viene raccolto e distribuito appropriato materiale bibliografico, audiovisivo e divulgativo a cura del Ministero degli affari sociali.

**Svizzera** – Valorizzando la dimensione personale del processo orientativo, l'*Office cantonal* dell'orientamento concentra il proprio interesse sulla formazione dei singoli come ricerca di vocazioni, attitudini e aspirazioni. Successivamente, e solo a titolo informativo, fornisce ragguagli sul mercato del lavoro.

Diversamente da quanto avviene nei paesi a sistema centralizzato, la legge-quadro del 20 settembre 1963 demanda ai Cantoni il compito di gestire e regolamentare la formazione, l'orientamento e il lavoro giovanile.

Anche in questo sistema ai consiglieri di orientamento è richiesto un curriculum accademico fondato sugli studi di psicologia. I principali compiti di questi operatori sono i seguenti:

- concorrere alla formazione specifica degli insegnanti, preposti in via principale alle attività orientative, mediante corsi intensivi di durata annuale, successivamente integrati da seminari su argomenti monografici sempre inerenti al tema generale

dell'orientamento (a testimonianza della serietà e concretezza del sistema operativo);

- offrire consulenza ai genitori sugli sbocchi professionali, mediante conferenze e colloqui individuali;

- organizzare e guidare visite alle aziende, anche al fine di agevolare concretamente il collocamento dei portatori di handicap, a favore dei quali viene assicurato lo stanziamento di adeguati fondi destinati anche alla prevista qualificazione professionale dei soggetti svantaggiati.

#### 4.5. OSSERVAZIONI RIEPILOGATIVE SULLE LINEE DI TENDENZA

A questo punto, un semplice raffronto tra le istanze e gli indirizzi programmatici contenuti nei citati documenti fondamentali degli organismi comunitari e mondiali, da un lato, e gli aspetti qualificanti dei sistemi di orientamento europei passati in sintetica rassegna, dall'altro, consente non solo di evidenziare le principali linee di tendenza, ma anche di cogliere la qualità sostanzialmente positiva delle risposte fornite finora da molti paesi.

Si può infatti affermare che per la maggior parte i sistemi considerati percorrono - sia pure con esperienze comprensibilmente diversificate e con risultati variamente apprezzabili e non sempre ottimali - itinerari orientativi sostanzialmente coerenti e in sintonia, oltre che con le principali raccomandazioni dell'UNESCO, anche e in particolar modo con le varie risoluzioni e raccomandazioni della CEE e degli altri organismi europei.

È dunque significativo osservare come le scelte politico-organizzative e i comportamenti operativi si muovano per lo più all'interno, e spesso in coincidenza, con il quadro programmatico sintetizzato nel primo paragrafo. Di conseguenza, seguendo le coordinate degli stessi documenti programmatici assunti come base di riferimento, le principali linee di tendenza possono essere rapidamente tracciate e sintetizzate come segue:

- consapevolezza della centralità e della funzione strategica dell'orientamento nella formazione dei giovani (scuola, famiglia, territorio);

- dimensione curricolare dei progetti di orientamento;
- individuazione dello «specifico» formativo dell'orientamento nella conoscenza di sé, delle proprie attitudini e aspirazioni, delle opportunità e problematiche del lavoro e nella maturazione della capacità decisionale;
- forte attenzione concentrata sulla formazione di personale tecnico altamente qualificato (consiglieri di orientamento o altrimenti denominati) e di docenti con compiti di coordinamento specifico a livello di Consigli di classe e rivolta altresì all'aggiornamento di tutti i docenti sulle problematiche dell'orientamento;
- attivazione di una rete, talvolta fitta, di servizi di orientamento con compiti prevalenti di diretta informazione a livello locale e di raccolta di dati e di materiali a livello centrale;
- esperienze di raccordo scuola-lavoro con particolare riferimento alla fase di transizione;
- attenzione responsabilmente riservata ai soggetti più svantaggiati, con concrete e realistiche forme di intervento commisurate alla natura specifica della minorazione;
- finanziamenti congrui e spesso adeguati alla riconosciuta importanza centrale dell'argomento.

È il caso di ricordare che si tratta solo di linee di tendenza ben riconoscibili nelle varie realtà esaminate e non certo di orientamenti univoci. Ma gli indirizzi e le esperienze prevalenti, complessivamente considerati, presentano innegabili elementi di coerenza.



PARTE SECONDA

**L'INDAGINE**



## 5. FINALITÀ, OBIETTIVI E METODOLOGIA DELL'INDAGINE

### 5.1. FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'INDAGINE

Le problematiche relative all'attuazione dell'orientamento nel nostro paese, a livello di scuola media (già accennate nella parte I del presente documento – capitoli 2 e 3) esigono la disponibilità di un quadro completo, aggiornato e attendibile della situazione in ambito nazionale, al fine di una conoscenza analitica e approfondita di fenomeni, quale presupposto indispensabile, capace di legittimare le relative ipotesi di intervento.

L'indagine, di cui vengono di seguito indicati obiettivi e metodologia, vuol rappresentare quindi una risposta sia in termini di conoscenza, sia in prospettiva di intervento operativo.

Essa, pertanto, si inserisce in un modello complessivo del tipo «ricerca-azione».

Gli obiettivi dell'indagine possono essere così sintetizzati:

- individuazione ed interpretazione dei fenomeni, dei problemi e delle tendenze più rilevanti;
- sistemazione qualitativa, secondo linee di valenza, delle esperienze attuate e in corso di attuazione, in materia di orientamento;

– formulazione di un'ipotesi di piano organico di interventi mirati a promuovere una cultura della progettualità finalizzata all'orientamento e riconducibile alle indicazioni fornite dai programmi di cui al D.M. 9 febbraio 1979.

## 5.2. IL MODELLO OPERATIVO

L'impianto metodologico si articola in due fasi, la prima delle quali si esplica concretamente nel presente lavoro, mentre la seconda si riferisce alle conseguenti ipotesi di intervento.

### **Prima fase**

1) Strutturazione di uno strumento di indagine finalizzato alla rilevazione dei bisogni e del grado di incidenza delle attività di orientamento nella scuola media; identificazione delle variabili indipendenti, della loro interazione ed incidenza sugli obiettivi dell'orientamento, delle risorse disponibili e della loro trasferibilità sul territorio.

2) Invio di un questionario a 752 scuole, scelte a campione in ambito nazionale, per un primo accertamento sui punti sopra indicati.

3) Tabulazione ed esame dei dati per una prima lettura della situazione esistente in rapporto ai punti suddetti.

4) Analisi approfondita e comprensione dei singoli fenomeni; interpretazione e commento dei medesimi nel quadro della situazione complessiva e con riferimento al panorama europeo e alle relative istanze programmatiche; deduzioni e proposte operative.

### **Seconda fase**

1) Intervento nelle realtà ritenute più significative, sia per gli aspetti positivi che per quelli negativi, al fine di:

a) verificare quanto emerso dal questionario;

b) promuovere potenziamenti, collegamenti e interscambi tra le varie realtà educative presenti sul territorio.

2) Formazione di un'anagrafe territoriale che, sulla base dei

dati raccolti e verificati, delle disponibilità emerse e dei rapporti individuati, consenta la definizione di una rete istituzionale ed interistituzionale fra scuole ed enti coinvolti, per lo scambio e l'utilizzazione delle risorse e per facilitare iniziative di promozione e di sviluppo.

3) Verifica dei risultati degli interventi precedenti ed ulteriore identificazione dei bisogni per l'ampliamento ed il miglioramento delle iniziative, anche in relazione all'evolversi delle situazioni socio-culturali di riferimento.

4) Utilizzazione delle sollecitazioni e dei «feed-back» provenienti dalle varie realtà educative per la messa a punto di piani di intervento efficaci e rispondenti ai bisogni mutevoli dell'utenza.

## 6. IL QUESTIONARIO COME STRUMENTO DI INDAGINE

### 6.1. PREMESSA

In via preliminare, è stato necessario affrontare un'alternativa non irrilevante: utilizzare il questionario come strumento di censimento destinato a tutte le scuole medie d'Italia, o per una rilevazione a campione rappresentativo. Si è optato per questa seconda ipotesi, perché essa consente agilità operativa ed economia di tempi, assicurando nel contempo la necessaria attendibilità dei dati.

Il ricorso al questionario, anziché ad altri mezzi di rilevazione, si giustifica come bisogno di uno strumento più funzionale alla tipologia dell'indagine, tenuto anche conto della vastità dell'ambito operativo di intervento.

### 6.2. LA RATIO PEDAGOGICA

È il caso di sottolineare che gli obiettivi specifici dell'indagine sono essenzialmente riconducibili alle principali componenti formative dell'orientamento, quali la conoscenza di sé, quella del mondo esterno e la capacità decisionale intesa come capacità di

confrontare le proprie potenzialità ed aspirazioni con le peculiarità dei successivi impegni scolastici e lavorativi. Pertanto la ricognizione a mezzo di questionario non poteva che proporsi soprattutto come riscontro del grado di consapevolezza dei succennati obiettivi «forti» e delle relative modalità di approccio educativo, didattico e organizzativo, nell'attuale realtà della scuola media a livello nazionale.

Coerentemente con l'impianto metodologico descritto al capitolo 5, il questionario ha tenuto particolarmente conto delle seguenti variabili, che avrebbero potuto fornire significative informazioni sulla qualità dei progetti e sulle prospettive di potenziamento e di sviluppo delle iniziative di aggiornamento:

- attività finalizzate all'orientamento;
- dimensione curricolare o meno dei progetti;
- attenzione rivolta alle potenzialità dei singoli alunni e al perseguimento degli obiettivi «forti» sopra richiamati;
- grado di corresponsabilizzazione dei docenti del Consiglio di classe;
- modalità e livelli di coinvolgimento dei genitori;
- raccordo con le scuole secondarie di secondo grado;
- collaborazione fornita dai diversi soggetti istituzionali;
- mezzi e strumenti utilizzati;
- verifiche mirate ai processi di orientamento;
- modalità di formulazione del «Consiglio d'orientamento»;
- attività di aggiornamento specifico e socializzazione delle esperienze.

In tale quadro ricognitivo, si è ritenuto opportuno rivolgere una particolare attenzione al monitoraggio delle attitudini, in vista del loro sviluppo nel successivo grado scolastico o nelle eventuali esperienze di lavoro.

### 6.3. LA STRUTTURA

Il questionario, accompagnato da una breve «legenda» atta ad agevolarne la compilazione e ad assicurare una certa unifor-

mità interpretativa, si articola in 8 sezioni o «quadri» interdipendenti. Esse risultano tali da consentire, in sede di analisi, una lettura «incrociata» delle risposte, mediante confronti significativi anche tra singoli item.

Rinviando al testo integrale del questionario, riprodotto alla fine di questo paragrafo, si presenta qui di seguito una breve rassegna dei vari quadri, evidenziandone i punti più rilevanti.

*Il quadro n. 1* («Notizie generali») riserva un apposito spazio alla tipologia delle scuole secondarie di secondo grado presenti sul territorio. Si è inteso così evidenziare subito l'esigenza, fondamentale per lo sviluppo dei processi di orientamento, del raccordo tra il primo ed il secondo grado dell'istruzione secondaria.

L'attenzione rivolta alle eventuali sperimentazioni in atto nella scuola non ha voluto ovviamente caricare tali attività di una valenza necessariamente positiva, ma piuttosto rilevare eventuali relazioni tra capacità di iniziativa sperimentale e impegno dedicato all'orientamento.

*Il quadro n. 2* («Iniziative specifiche nell'anno scolastico 1991-92 finalizzate all'orientamento») comprende, tra l'altro, l'eventuale impiego delle nuove figure professionali e dei docenti utilizzati ai sensi dell'art. 14 della legge 20 maggio 1982, n. 270. È appena il caso di precisare che si tratta di variabili previste al solo scopo di arricchire il quadro ricognitivo con elementi di conoscenza che potrebbero risultare di qualche utilità ai fini della lettura della situazione reale.

Questo quadro si occupa, altresì, degli eventuali rapporti tra attività di orientamento e interventi finalizzati alla riduzione della dispersione scolastica e all'integrazione degli handicappati e degli immigrati.

*Il quadro n. 3* («Obiettivi generali esplicitati e verificati»), è dedicato agli obiettivi indispensabili ai fini della qualificazione di un progetto di orientamento, cioè alla conoscenza di sé e della realtà esterna e alla capacità di rapportarsi con essa per compiere scelte consapevoli e coerenti. È il caso di sottolineare che lo strumento di indagine mira a rilevare se, nella programmazione curri-

colare dell'anno scolastico precedente, tali obiettivi risultino «esplicitati e verificati» nelle opportune sedi collegiali. È stato peraltro calcolato il rischio di risposte non sempre attendibili, ma tuttavia individuabili come tali, attraverso una lettura «incrociata» delle varie voci del questionario.

*Il quadro n. 4* («Progetti di orientamento»), considera i progetti di orientamento sia in rapporto alla dimensione curricolare (e quindi alla programmazione degli interventi formativi), sia in relazione alle modalità e ai livelli di coinvolgimento degli alunni, dei docenti, dei genitori e dei vari soggetti cointeressati.

*Nel quadro n. 5* («Procedure, mezzi e strumenti utilizzati ai fini dell'orientamento») assumono una particolare importanza, per ragioni intuibili, le modalità di raccordo con le scuole secondarie di secondo grado e i contatti con il mondo del lavoro e con la realtà circostante.

*Il quadro n. 6* («Modalità di verifica riferibili al processo di orientamento») considera, fra le varie possibili modalità di verifica, le prove oggettive, le osservazioni sistematiche ed i questionari eventualmente somministrati ai vari soggetti coinvolti nell'orientamento. Riveste tra questi un particolare interesse il questionario rivolto agli alunni già licenziati. Esso, infatti, può fornire concreti elementi di riscontro tra il Consiglio di orientamento e le effettive scelte successive.

Con *il quadro n. 7* («Consiglio di orientamento») si affronta un aspetto cruciale del problema. Si cerca, infatti, di analizzare le possibili cause della scarsa incisività di questo intervento conclusivo dei processi triennali di orientamento. L'attenzione dell'indagine è qui rivolta alle modalità di formulazione e alla pertinenza delle motivazioni che sostengono il «Consiglio» in questione.

*Il quadro n. 8* («Aggiornamento e socializzazione delle esperienze») è finalizzato innanzitutto alla rilevazione delle iniziative di aggiornamento specifico sulle problematiche dell'orientamento. Inoltre la ricognizione si estende all'eventuale reperimento,

alla produzione e alla diffusione di materiale strutturato, nonché alle fonti di sovvenzione e di distribuzione di apposito materiale informativo.

Dalla precedente descrizione analitica dovrebbero risultare abbastanza evidenti la sequenzialità e l'organicità di uno strumento di rilevazione che, peraltro, si propone soltanto come fase iniziale, e indispensabile, dell'iter metodologico già descritto nel capitolo precedente (5).

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
 Direzione generale dell'istruzione secondaria di I grado

QUESTIONARIO SULL'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

SCUOLA MEDIA STATALE

" .....

Codice meccanografico

1. NOTIZIE GENERALI

1.1. COMUNE ..... 1.2. PROVINCIA .....

- |                         |                       |                          |
|-------------------------|-----------------------|--------------------------|
|                         | 1.3.1. fino a 5.000   | <input type="checkbox"/> |
|                         | 1.3.2. fino a 15.000  | <input type="checkbox"/> |
| 1.3. ABITANTI           | 1.3.3. fino a 50.000  | <input type="checkbox"/> |
|                         | 1.3.4. fino a 200.000 | <input type="checkbox"/> |
|                         | 1.3.5. oltre 200.000  | <input type="checkbox"/> |
|                         | 1.4.1. alto           | <input type="checkbox"/> |
| 1.4. SVILUPPO ECONOMICO | 1.4.2. medio          | <input type="checkbox"/> |
|                         | 1.4.3. basso          | <input type="checkbox"/> |

N.B. – Tutte le voci contrassegnate da asterisco sono oggetto di note esplicative.

1.5. SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO PRESENTI NEL COMUNE

- 1.5.1. Di indirizzo classico, scientifico, magistrale
- 1.5.2. Di indirizzo tecnico
- 1.5.3. Di indirizzo professionale
- 1.5.4. Di indirizzo artistico o musicale
- 1.5.5. Di indirizzo linguistico
- 1.5.6. Scuole magistrali
- \* 1.5.7. Altre (specificare) .....
- .....

NOTIZIE SULLA SCUOLA

1.6. N. ALUNNI .....

1.7.1. A tempo normale .....

1.7. N. CLASSI ..... DI CUI

1.7.2. A tempo pieno .....

1.8.1. Residenti .....

\* 1.8. N. DOCENTI ..... DI CUI

1.8.2. Pendolari .....

\* 1.9. SPERIMENTAZIONI IN ATTO EX ART. 3 D.P.R. 419/1974

- 1.9.1. Artistica (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.2. Corso sperimentale di scuola media per  
laboratori (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.3. Informatica (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.4. Latino (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.5. Musicale (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.6. Pluridisciplinare (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.7. Scheda di valutazione  
degli alunni (D.M. n. .... )
- 1.9.8. Seconda lingua  
straniera (D.M. n. .... del ..... )
- 1.9.9. Altro (specificare) .....
- .....

\* 2. **INIZIATIVE SPECIFICHE NELL'ANNO SCOLASTICO 1991-92  
FINALIZZATE ALL'ORIENTAMENTO**

- \* 2.1. EX ART. 3 D.P.R. 419/1974 (D.M. n. .... del .....)
- 2.2. EX ART. 2 D.P.R. 419/1974
- 2.3. EX ART. 14 LEG. 270/1982
  - 2.3.1. a.s. 1989-90
  - 2.3.2. a.s. 1990-91
  - 2.3.3. a.s. 1991-92
- 2.4. CON UTILIZZAZIONE OPERATORE TECNOLOGICO (O.T.)
- 2.5. CON UTILIZZAZIONE OPERATORE PSICOPEDAGOGICO (O.P.P.)
- \* 2.6. CORSI ED ATTIVITÀ INTEGRATIVE O EXTRACURRICOLARI
- 2.7. ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO SVOLTE IN CONTEMPORANEA CON INTERVENTI FINALIZZATI ALLA RIDUZIONE DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA
- 2.8. ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO CHE PREVEDONO UNA SEZIONE DEDICATA A PORTATORI DI HANDICAP
- 2.9. ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO INDIRIZZATI AGLI IMMIGRATI ED AI NOMADI
- 2.10. INIZIATIVE IN MATERIA DI PARI OPPORTUNITÀ DONNA-UOMO
- 2.11. ALTRE (specificare) .....
- .....

\* 3. **OBIETTIVI GENERALI ESPlicitATI E VERIFICATI NELLA  
PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE RELATIVA ALL'A.S. 1990-91**

- 3.1. CONOSCENZA DI SÉ, DELLE PROPRIE ATTITUDINI E INTERESSI
- 3.2. CONOSCENZA DELLA REALTÀ SOCIO-ECONOMICA
- 3.3. CAPACITÀ DI RAPPORTARSI CONSAPEVOLMENTE CON IL MONDO ESTERNO
- \* 3.4. CAPACITÀ DI CONFRONTARE LE PROPRIE ATTITUDINI E ASPIRAZIONI CON LE PECULIARITÀ DEI SUCCESSIVI IMPEGNI SCOLASTICI E/O LAVORATIVI
- 3.5. CAPACITÀ DI LAVORARE IN GRUPPO CON CONSAPEVOLEZZA DEI TRAGUARDI
- 3.6. ACQUISIZIONE DI UNA "CULTURA DEL LAVORO"
- 3.7. MATURAZIONE DELLA CAPACITÀ DECISIONALE

\* 4.

**PROGETTI DI ORIENTAMENTO**

- 4.1. **LA SCUOLA HA REALIZZATO NEL CURRICOLO PROGETTI DI ORIENTAMENTO**
- 4.1.1. Solo per le terze classi
- 4.1.2. Per le seconde e terze classi
- 4.1.3. Per l'intero triennio
- 4.2. **MODALITÀ DI COINVOLGIMENTO DEGLI ALUNNI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO**
- 4.2.1. Di tutti
- 4.2.2. A livello di gruppo
- 4.2.3. A livello individuale
- 4.2.4. Gli alunni conoscono anche in dettaglio i progetti di orientamento
- 4.3. **COINVOLGIMENTO DEI DOCENTI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO**
- \* 4.3.1. A livello di Comitato di coordinamento
- 4.3.2. A livello di Consigli di classe
- \* 4.3.3. A livello di singolo docente con compiti di coordinamento specifico
- 4.4. **MODALITÀ DI COINVOLGIMENTO DEI GENITORI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO**
- 4.4.1. In forma individuale (non occasionale, ma organizzati)
- 4.4.2. In forma collettiva (incontri, conferenze, ecc.)
- 4.4.3. Eventuali colloqui con esperti (docenti e non)
- 4.4.4. All'inizio dell'anno scolastico
- 4.4.5. Durante l'anno scolastico
- 4.4.6. Al termine dell'anno scolastico
- 4.4.7. In preparazione delle pre-iscrizioni
- 4.5. **COINVOLGIMENTO DI SOGGETTI, ENTI, ISTITUZIONI, AGENZIE**
- 4.5.1. Distretto scolastico

- 4.5.2. Enti locali (comune, provincia, regione)
- 4.5.3. Provveditorato
- 4.5.4. IRRSAE
- 4.5.5. Istituti di ricerca ed elaborazione dati (ISTAT, CENSIS, ecc.)
- 4.5.6. Scuole secondarie di secondo grado
- 4.5.7. Associazioni professionali – Mondo produttivo
- 4.5.8. Psicologo
- \* 4.5.9. Altro (specificare). . . . .

5. 

<b>PROCEDURE, MEZZI E STRUMENTI UTILIZZATI AI FINI DELL'ORIENTAMENTO</b>
--

- \* 5.1. VISITE GUIDATE
- 5.2. STRUMENTI AUDIOVISIVI O MULTIMEDIALI
- 5.3. DOCUMENTI ILLUSTRATIVI
- 5.4. INTERVENTI DI ESPERTI
- 5.5. RAPPORTI CON AZIENDE E CON AGENZIE
- 5.5.1. A carattere episodico
- 5.5.2. A carattere programmato
- \* 5.6. RACCORDI CON LA SECONDARIA DI SECONDO GRADO
- 5.6.1. A carattere episodico
- 5.6.2. A carattere programmato

6. 

<b>MODALITÀ DI VERIFICA RIFERIBILI AL PROCESSO DI ORIENTAMENTO</b>
--

- \* 6.1. PROVE OGGETTIVE PER INDIVIDUARE ATTITUDINI E INTERESSI
- 6.2. TEST PSICOMETRICI
- 6.3. OSSERVAZIONI SISTEMATICHE MIRATE ALL'ORIENTAMENTO  
INDIVIDUALE
- 6.4. QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI ALUNNI DI TUTTE LE CLASSI
- 6.5. QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI ALUNNI DELLE CLASSI SECONDE

- 6.6. QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI ALUNNI DELLE CLASSI TERZE
- 6.7. QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI ALUNNI GIÀ LICENZIATI
- 6.8. QUESTIONARIO RIVOLTO AI GENITORI
- 6.9. QUESTIONARIO RIVOLTO AI DOCENTI
- 6.10. ALTRO (SPECIFICARE). . . . .

7. CONSIGLIO DI ORIENTAMENTO

- 7.1. È FORMULATO DAI COORDINATORI DEI CONSIGLI DI CLASSE
- 7.2. È ELABORATO IN FORMA COLLEGIALE
- 7.3. CONFERMA, DI FATTO, LE SCELTE INDICATE DAGLI ALUNNI  
(O DAI GENITORI)
- 7.4. FA ESPlicito RIFERIMENTO 
  - 7.4.1. Alle attitudini
  - 7.4.2. Alle capacità
  - 7.4.3. Agli interessi
  - 7.4.4. Ai processi di sviluppo della personalità

8. AGGIORNAMENTO E SOCIALIZZAZIONE  
DELLE ESPERIENZE

- \* 8.1. LA SCUOLA HA ORGANIZZATO, NEGLI ULTIMI TRE ANNI,  
ATTIVITÀ DI AGGIORNAMENTO SULL'ORIENTAMENTO
- 8.2. I DOCENTI HANNO PARTECIPATO, NEGLI ULTIMI TRE ANNI,  
AD ATTIVITÀ DI AGGIORNAMENTO SULL'ORIENTAMENTO 
  - 8.2.0.1. Tutti
  - 8.2.0.2. In parte
- ORGANIZZATE DA 
  - 8.2.1. Ministero
  - 8.2.2. IRRSAE
  - 8.2.3. Provveditorato
  - 8.2.4. Distretto
  - 8.2.5. Altre scuole

- 8.2.6. Associazioni professionali
- 8.2.7. Enti
- 8.2.8. Altro (specificare). . . . .
- \* 8.3. LA SCUOLA HA RACCOLTO MATERIALE STRUTTURATO SULLE  
ESPERIENZE DI ORIENTAMENTO DA EFFETTUARSI
- \* 8.4. LA SCUOLA HA PRODOTTO MATERIALE STRUTTURATO SULLE  
ESPERIENZE DI ORIENTAMENTO EFFETTUATE
- 8.5. LA SCUOLA HA DIFFUSO TALE MATERIALE
- 8.6. LA SCUOLA HA AVUTO SOVVENZIONI O MATERIALE INFORMATIVO  
O SUSSIDI
- DA
- 8.6.1. Regione
- 8.6.2. Provincia
- 8.6.3. Comune
- 8.6.4. Distretto scolastico
- 8.6.5. Comunità montana
- 8.6.6. Associazioni
- \* 8.6.7. Altro (specificare). . . . .
- 8.7. LA SCUOLA HA INCONTRATO DIFFICOLTÀ NELLO SVOLGERE  
ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO
- A LIVELLO
- 8.7.1. Familiare
- 8.7.2. Scolastico
- 8.7.3. Interistituzionale

IL PRESIDE

## 7. IL CAMPIONE – CRITERI DI LETTURA E COMMENTO DEI DATI

### 7.1. MODALITÀ DI SCELTA DEL CAMPIONE

I tempi disponibili, la situazione contingente, la difficoltà di disporre degli strumenti tecnici nella misura e nella qualità necessarie, hanno portato alla decisione di operare sulla base del «campione rappresentativo».

Potendo considerare come rappresentativo rispetto all'«universo» un numero di «esemplari» (nella fattispecie di scuole medie) pari al 10% del medesimo, si è optato per tale percentuale.

Tenuto conto che nell'anno scolastico 1991/92 erano funzionanti in Italia 6652 scuole medie statali, ed essendo pervenuti in tempo utile 720 questionari compilati da altrettante scuole medie, si può affermare che il campione è valido e rappresentativo.

Quanto alle modalità concrete con cui la scelta è stata effettuata, si è ritenuto opportuno ispirarsi al criterio della scelta *casuale*, ma con riferimento agli ambiti distrettuali. Tutto il sistema scolastico italiano è articolato, dal punto di vista territoriale, in 752 distretti. Questi comprendono nel loro ambito, scuole dell'istruzione obbligatoria e scuole secondarie di secondo grado, anche se di queste ultime non sempre sono rappresentati tutti gli ordini.

Sotto questo aspetto, quindi, tutto il territorio nazionale è stato interessato all'indagine, essendo stata coinvolta, in un primo criterio di scelta, una scuola per ogni distretto.

Per quanto concerne la scelta della singola scuola media all'interno del distretto, è in quest'ambito che il criterio della casualità è stato attuato pienamente. È noto che il Bollettino Ufficiale del Ministero P.I., che riporta l'elenco delle scuole medie operanti sul territorio nazionale, è articolato appunto per distretti, rispetto ad ogni provincia e comune. All'interno del distretto le scuole sono elencate in ordine alfabetico rispetto al comune di appartenenza. Per ogni provincia la casualità della scelta è stata realizzata prendendo in considerazione, per il primo distretto, la prima scuola autonoma indicata nell'elenco; per il secondo è stata presa in considerazione la seconda scuola media; per il terzo distretto la terza scuola e così via. Nel momento in cui si è giunti al distretto ennesimo, nel quale erano presenti n-1 scuole medie, si è tornati ciclicamente alla prima scuola nell'ordine di presentazione del B.U.

In questo modo, dunque, si è giunti ad individuare le 752 scuole alle quali somministrare il questionario presentato e descritto al precedente capitolo (6).

## 7.2. DESCRIZIONE E VALUTAZIONE DEL CAMPIONE

Come già osservato, il campione ottenuto con le modalità sopra descritte rappresenta poco più del 10% delle scuole medie operanti sul territorio nazionale e la scelta di una scuola media per ogni distretto scolastico garantisce una sufficiente rappresentatività di tutta la realtà nazionale.

Nell'optare per la rilevazione diretta – ossia per la rappresentazione di un fenomeno complesso come quello di tutta l'attività scolastica legata all'orientamento, acquisendo i dati all'origine tramite la somministrazione di un questionario – è stato calcolato il rischio che solo un numero limitato dei soggetti rispondesse ai quesiti, vanificando in questo modo tutto il lavoro di preparazione e di scelta.

In realtà ben 720 scuole delle 752 interpellate, ossia il 95,8%, hanno inviato nei tempi previsti il questionario compilato, fornendo così un'altissima percentuale di partecipazione all'iniziativa.

Distribuite per aree geografiche, le scuole medie scelte sono state:

- per il Nord n. 323 (corrispondenti al 44,9% del totale);
  - per il Centro n. 145 (corrispondenti al 20,1%);
  - per il Sud e le Isole n. 252 (corrispondenti al 35,0%)
- (cfr. grafico 1).

La distribuzione delle scuole nelle varie aree geografiche rispetta quella della popolazione residente nelle stesse aree, secondo gli ultimi dati disponibili (censimento 1981). Da essi si ricava che i residenti nelle stesse aree geografiche rappresentano:

- per il Nord il 44,9% del totale;
- per il Centro il 21,5%;
- per il Sud e le Isole il 33,6% (cfr. grafico 2).

I dati precedenti forniscono un'ulteriore conferma della validità del campione per cui è possibile ribadire che quest'ultimo ha tutte le caratteristiche di rappresentatività della realtà nazionale.

GRAFICO 1. - SCUOLE MEDIE SCELTE PER AREE GEOGRAFICHE

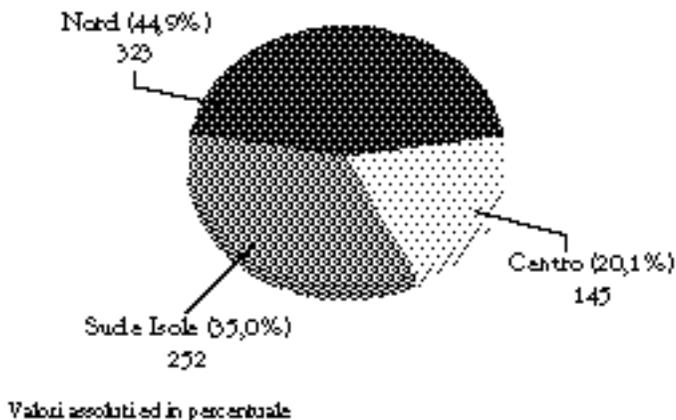
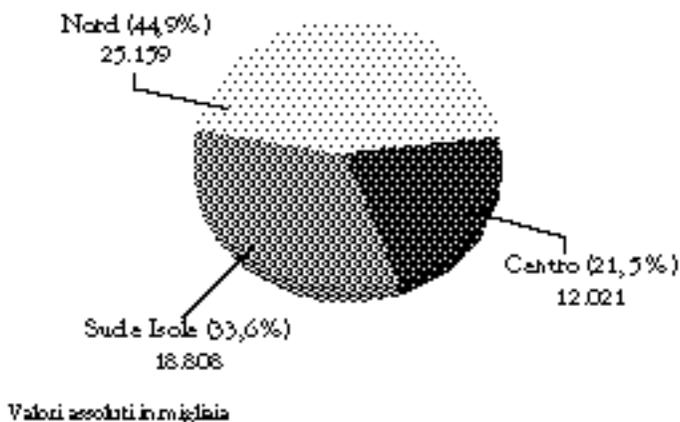


GRAFICO 2. - POPOLAZIONE RESIDENTE CENSIMENTO 1981 DIVISA PER AREE GEOGRAFICHE



### 7.3. CRITERI, FASI DI LETTURA E DI COMMENTO DEI DATI

Prima di esporre i criteri seguiti nella lettura e nel commento dei dati, è opportuno evidenziare i principali requisiti che dovrebbero connotare un progetto di orientamento inserito in un quadro educativo coerente. È risaputo – e il criterio è largamente condiviso – che una progettazione corretta e significativa dovrebbe qualificarsi principalmente per:

- la sua dimensione curricolare proiettata verso obiettivi forti;
- l'attenzione rivolta alle potenzialità dei singoli allievi;
- la corresponsabilizzazione attiva dell'intero Consiglio di classe;
- il coinvolgimento sistematico dei genitori anche a livello individuale;

– il monitoraggio delle attitudini in vista dello sviluppo delle stesse nel successivo periodo scolastico o nelle eventuali esperienze di lavoro e del loro confronto con le relative aspirazioni ed opportunità;

– la qualità dell'informazione sul mondo del lavoro e sugli indirizzi di studio successivi alla scuola media.

È ovvio che la concreta validità del progetto dipende, in misura decisiva dalle modalità di attuazione e di verifica degli interventi.

Alla luce di quanto premesso, sono stati individuati criteri e fasi di lettura dei dati, secondo la seguente articolazione:

*a)* descrizione dei dati percentuali disaggregati e prima lettura dei singoli fenomeni;

*b)* comprensione dei fenomeni attraverso una prima aggregazione di dati omogenei (nell'ambito dei singoli quadri del questionario);

*c)* analisi incrociata dei dati relativi a quadri diversi;

*d)* intersezione fra i diversi quadri per verificare i livelli qualitativi dell'orientamento sul piano operativo, ai fini dell'individuazione di esperienze particolarmente significative;

*e)* interpretazione e commento del «macrofenomeno»;

*f)* conclusioni.



PARTE TERZA  
**ANALISI DEI RISULTATI**



## 8. LETTURA ANALITICA DELLE NOTIZIE GENERALI

### 8.1. DISTRIBUZIONE DELLE SCUOLE SUL TERRITORIO

Dai dati rilevati, con riferimento al quadro 1 del questionario, e tenuto conto anche della scelta dei distretti indipendentemente dalla popolazione in essi residente, si deduce che i comuni fino a 15.000 abitanti sono presenti complessivamente nella misura del 52,3%, mentre i comuni grandi (oltre i 200.000 abitanti) rappresentano solo il 17,8%. Di conseguenza l'indagine riguarda in prevalenza scuole medie di comuni relativamente piccoli (cfr. grafico 3).

D'altra parte, la realtà italiana è prevalentemente incentrata sui piccoli e medi complessi d'insediamento periferico ed urbano, piuttosto che sui grandi agglomerati. Se si osserva la distribuzione dei comuni per aree geografiche (Nord, Centro, Sud e Isole) si rileva che, mentre al Nord prevalgono i comuni fino a 15.000 abitanti con il 56,3%, al Sud e nelle Isole la presenza di questa tipologia si riduce al 51,6%, per il fatto che ivi esistono grossi centri non capoluoghi di provincia (cfr. grafici 4, 5, 6).

## SCUOLE MEDIE E CONSISTENZA DEMOGRAFICA DEI COMUNI DI APPARTENENZA

GRAFICO 3. - TERRITORIO NAZIONALE

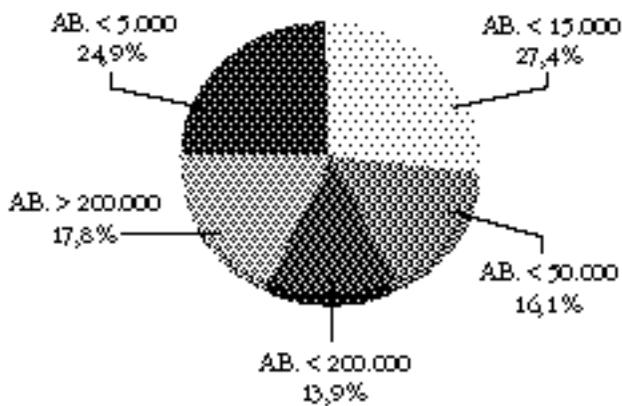


GRAFICO 4. - NORD

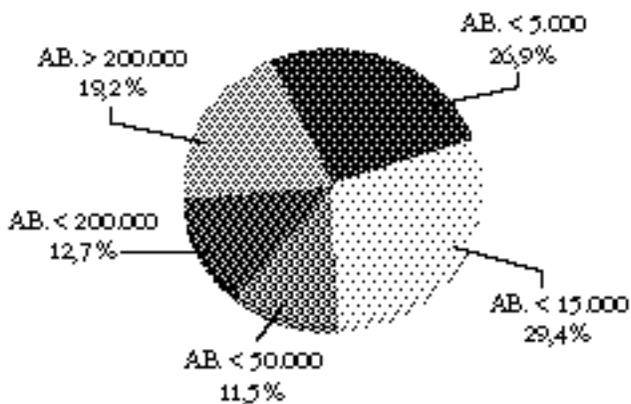


GRAFICO 5. - CENTRO

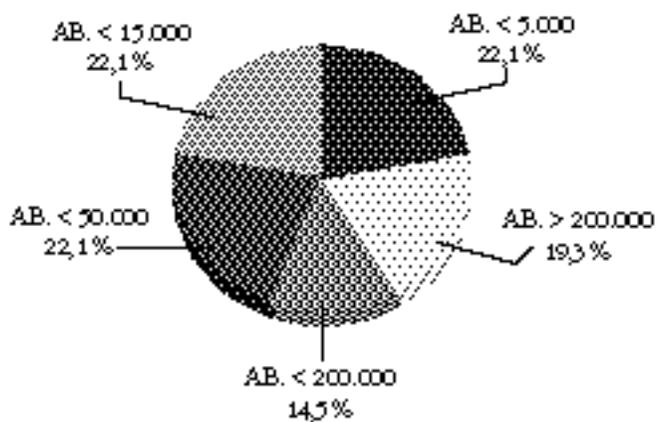
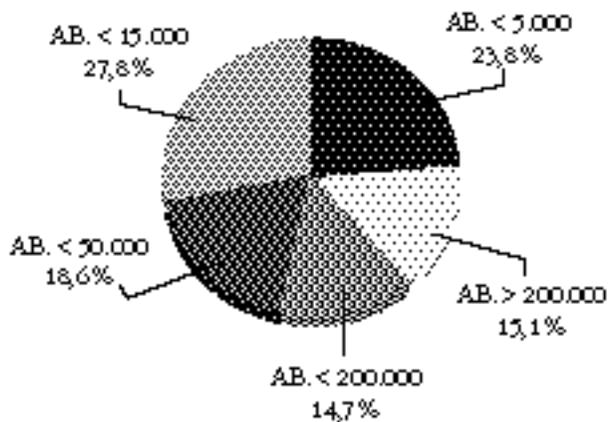


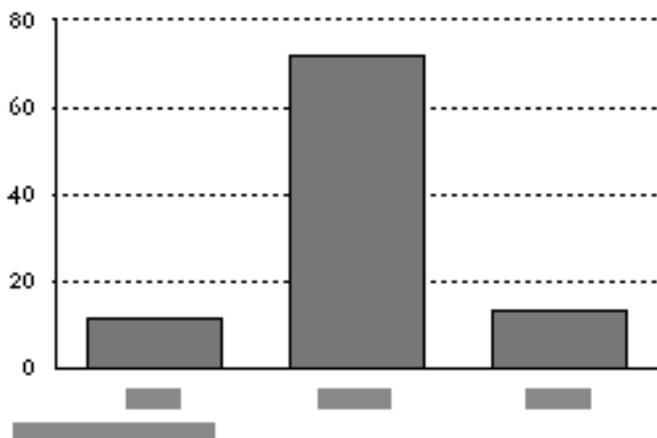
GRAFICO 6. - SUD E ISOLE



Dalle risposte date dai compilatori del questionario si rileva che il livello economico dei comuni in cui sono ubicate le scuole è definito prevalentemente «medio» (72,6%). Sembra il caso di precisare che la definizione dello sviluppo economico del comune può non essere scaturita da una lettura globale della realtà territoriale, bensì dalla percezione che chi ha compilato il questionario aveva delle condizioni socio-economiche del bacino di utenza. Ciò si riscontra, ad esempio, per il comune di Milano, che viene definito in modo diametralmente opposto da parte di scuole diverse della stessa città.

Queste risposte apparentemente contraddittorie riflettono, in effetti, le contraddizioni oggettivamente riscontrabili soprattutto nei grandi centri. È pur vero, però, che le scuole funzionanti in aree metropolitane sono comunque avvantaggiate, almeno ai fini dell'orientamento, rispetto a quelle ubicate in aree scarsamente urbanizzate, in quanto le prime fruiscono sicuramente di maggiori opportunità e servizi socio-economici e culturali (cfr. grafico 7).

GRAFICO 7. - SCUOLE MEDIE CON RIFERIMENTO ALLO SVILUPPO ECONOMICO



Prendendo poi in considerazione la distribuzione delle scuole medie in relazione a quella delle scuole secondarie di secondo grado, si riscontra una presenza pressoché uniforme di quelle ad indirizzo classico, scientifico e magistrale e delle scuole ad indirizzo tecnico e professionale. Inoltre, la notevole presenza di istituti a indirizzo linguistico potrebbe essere indicativa di una nuova sensibilità da parte delle famiglie nei confronti dell'esigenza di ampliamento dei codici di comunicazione verbale.

Nel complesso si evidenzia che:

- le scuole ad indirizzo classico sono prevalenti al Sud e nelle Isole;
- gli istituti tecnici e professionali sono prevalenti al Nord;
- al Centro la presenza delle scuole secondarie di secondo grado rispecchia la situazione nazionale (cfr. grafici 8 e 9);
- le scuole ad indirizzo linguistico sono più diffuse al Nord;
- i corsi di formazione professionale (inclusi nella tipologia «altri» dei grafici 8 e 9) sono maggiormente presenti al Nord.

GRAFICO 8. - SCUOLE SECONDARIE II GRADO PRESENTI SUL TERRITORIO

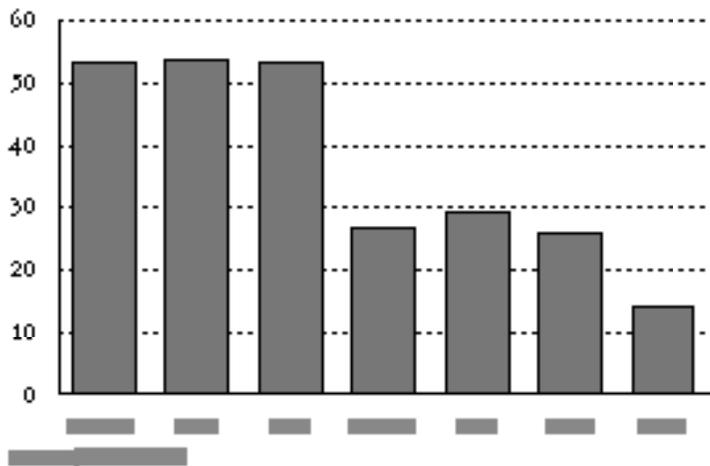
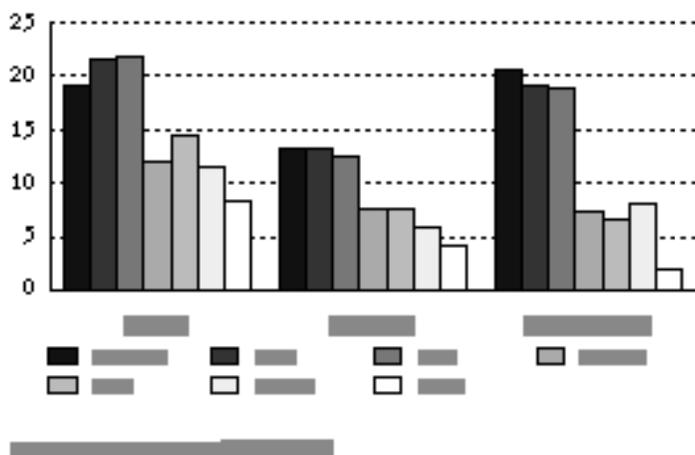


GRAFICO 9. - SCUOLE SECONDARIE II GRADO PRESENTI SUL TERRITORIO



## 8.2. ALUNNI, CLASSI E DOCENTI

Le scuole cui è stato somministrato il questionario sono 323 al Nord, 145 al Centro e 252 al Sud e nelle Isole. In corrispondenza, gli alunni frequentanti le scuole prese a campione al Nord sono in numero di 88.768, al Centro in numero di 43.818 e al Sud e nelle Isole in numero di 90.147 (cfr. grafico 10). Dai dati che precedono è facile riscontrare che le scuole medie campionate, funzionanti al Sud e nelle Isole sono frequentate da un numero più elevato di alunni, rispetto a quelle del Centro e del Nord.

Il numero delle classi in cui si articolano le scuole che hanno risposto al questionario è risultato di 11.531, delle quali 8.660 a tempo normale e le rimanenti a tempo prolungato.

Come è evidente, prevale il numero delle classi a tempo normale. Per quel che riguarda quelle a tempo prolungato, la loro distribuzione tende ad essere uniformemente limitata sul territorio nazionale (cfr. grafico 11). A proposito di tale limitazione è opportuno osservare che essa rappresenta, in definitiva, un'occasione in meno che le scuole offrono ai loro alunni per realizzare uno degli obiettivi fondamentali della scuola media, cioè quello di favorire l'autorientamento.

I docenti delle scuole interpellate risultano, in prevalenza, residenti, anche se notevole è il numero dei non residenti (44, 3%). Il fenomeno del pendolarismo è più presente al Nord rispetto al resto dell'Italia (cfr. grafico 12). I dati pervenuti denotano una maggiore incidenza del pendolarismo nei piccoli comuni, mentre esso ovviamente è quasi inesistente nei grandi centri. La maggiore presenza di piccoli comuni al Nord può spiegare il più diffuso pendolarismo degli insegnanti in quell'area geografica.

Interessante appare il dato relativo alla distribuzione degli alunni per classe. Prendendo in considerazione il grafico 13, si può rilevare come la predetta distribuzione sia quasi uniforme in tutto il territorio nazionale. Risulta, infatti, lievissima la prevalenza del numero degli alunni per ciascuna classe nel Centro, nel Sud e nelle Isole, rispetto al Nord.

Questa tendenza, sia pur lieve, appare comunque confermata e amplificata se si presta attenzione al rapporto alunni - docenti che è più alto al Sud e nelle Isole rispetto al resto dell'Italia (cfr. grafico 14).

GRAFICO 10. - ALUNNI DIVISI PER AREE GEOGRAFICHE

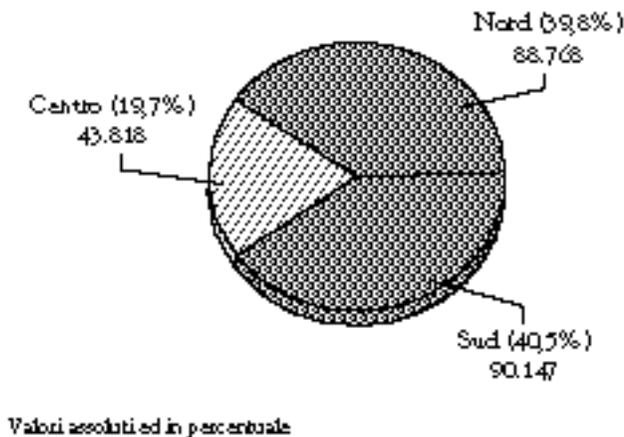


GRAFICO 11. - CLASSI IN AMBITO NAZIONALE E PER AREE GEOGRAFICHE

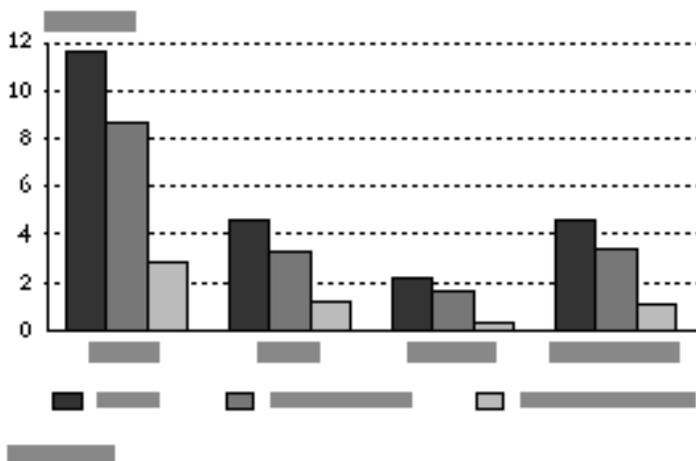


GRAFICO 12. - DOCENTI IN AMBITO NAZIONALE E PER AREE GEOGRAFICHE

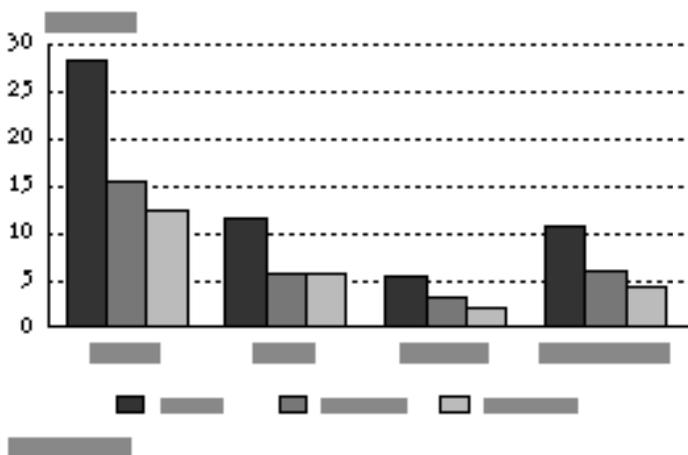


GRAFICO 13. - ALUNNI PER CLASSE IN ITALIA E PER AREE GEOGRAFICHE

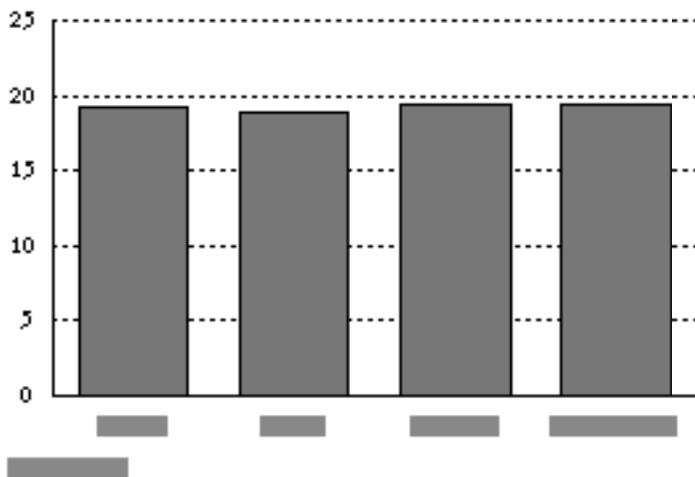
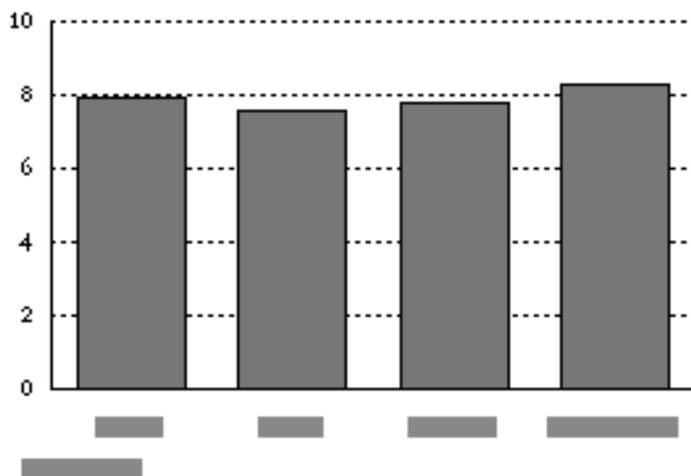


GRAFICO 14. - ALUNNI PER DOCENTE IN ITALIA E PER AREE GEOGRAFICHE



### 8.3. SPERIMENTAZIONI IN ATTO

Per quel che riguarda le sperimentazioni in atto ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419, tra le scuole medie statali che hanno risposto al questionario prevalgono nettamente quelle che sono state autorizzate ad introdurre nel curriculum lo studio di una seconda lingua straniera: quasi una scuola su tre (per l'esattezza il 28,7%) ha classi sperimentali con due lingue straniere. A breve distanza segue la sperimentazione di un'ipotesi di nuovo modello della scheda di valutazione degli alunni (26,5%).

Notevole appare la percentuale (15,0%) di scuole che hanno corsi sperimentali di scuola media per lavoratori, i cosiddetti corsi delle «150 ore». La presenza dei suddetti corsi potrebbe forse essere vista come uno dei sintomi delle difficoltà della scuola ad affrontare i problemi dell'evasione e della dispersione, ma le problematiche dei corsi sperimentali in questione sono soprattutto connesse con quelle dell'educazione degli adulti e sono attualmente oggetto di studio da parte di un apposito *Comitato tecnico nazionale*, al fine della necessaria revisione strutturale e dell'aggiornamento di tale servizio.

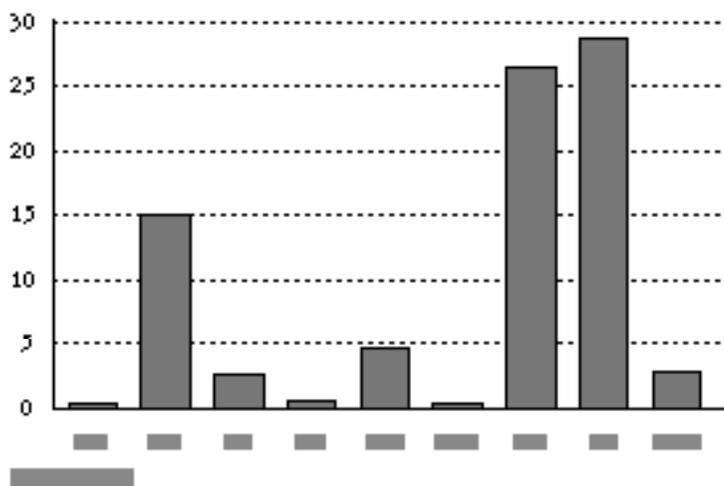
Un qualche rilievo sembra rivestire la presenza, nel campione considerato, della sperimentazione musicale, anch'essa in via di crescente diffusione, nonostante che questa nell'anno scolastico 1991-92 non abbia superato la soglia del 5,0% (cfr. grafico 15).

Riprendendo ora in esame il fenomeno della diffusione più o meno evidente delle sperimentazioni in atto relative all'introduzione dello studio di una seconda lingua straniera nei curricoli della scuola media, alla ipotesi di un nuovo modello di scheda di valutazione dell'alunno e al potenziamento dell'educazione musicale, è indubbio che i relativi progetti, se correttamente elaborati, attuati e verificati concorrerebbero alla realizzazione delle finalità dell'orientamento.

Essi inoltre costituirebbero ulteriori occasioni per proporre l'orientamento come idea-guida capace di validare il principio della continuità tra i vari cicli scolastici e concrete forme di attuazione della medesima.

È sembrato utile, inoltre, prendere in considerazione le scuo-

GRAFICO 15. - SPERIMENTAZIONI IN ATTO EX ART. 3 D.P.R. 419/1974



le medie del campione che hanno in corso di attuazione tre o più progetti sperimentali. Fra queste scuole, che sono in numero di 38, pari al 5,3%, non sono poche quelle che attuano anche progetti triennali finalizzati all'orientamento. È possibile rilevare, infatti, che fra le scuole che attuano più sperimentazioni contemporaneamente e che hanno in corso progetti triennali di orientamento, vi sono 2 scuole su 2 con cinque sperimentazioni, 3 scuole su 6 con quattro sperimentazioni e 10 su 30 con tre sperimentazioni.

Le osservazioni che scaturiscono da tali dati sono almeno le seguenti.

Anzitutto, si nota che le scuole medie che realizzano un più alto numero di sperimentazioni ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. 419/1974 e che, allo stesso tempo, attuano anche progetti triennali finalizzati all'orientamento, sono ubicate prevalentemente in grossi centri urbani (Bologna, Milano, Genova, Torino e Roma).

È probabile, al riguardo che i grandi centri offrano maggiori sollecitazioni culturali e, di conseguenza, favoriscano nelle fami-

glie e nelle istituzioni scolastiche maggiori sensibilità verso le innovazioni strutturali e didattico-metodologiche.

Sembra, inoltre, significativo rilevare che le scuole che attuano un più elevato numero di sperimentazioni, ma sempre in presenza di progetti triennali di orientamento, sono anche caratterizzate da una più alta media di alunni per classe.

I grafici dal 16 al 20 mostrano, infatti, che si passa gradatamente da una media di 28, 2 alunni per classe, nelle scuole che hanno quattro progetti in corso di attuazione, ad una media di 19, 2 in quelle che non ne attuano alcuno (cfr. grafici 16, 17, 18, 19, 20).

L'attuazione contemporanea di più sperimentazioni, unitamente alla realizzazione di progetti triennali finalizzati all'orientamento, sembrerebbe essere considerata come offerta pedagogica più ricca. Pertanto è auspicabile che le attese dei genitori non vadano deluse in termini di esiti formativi e orientativi.

GRAFICO 16. - SCUOLE PER ALUNNI/CLASSE CON 4 SPERIMENTAZIONI

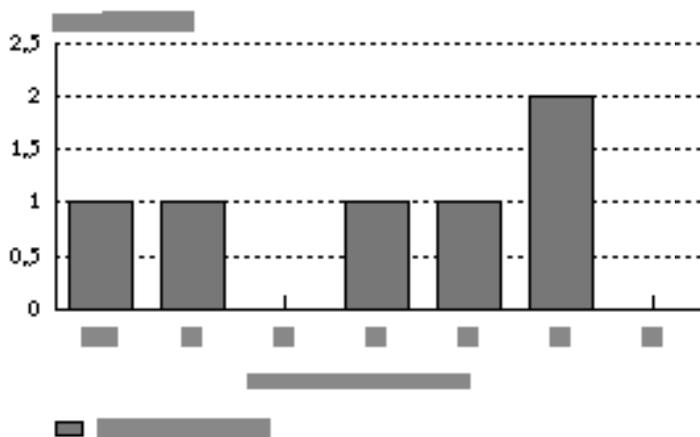


GRAFICO 17. - SCUOLE PER ALUNNI/CLASSE CON 3 SPERIMENTAZIONI

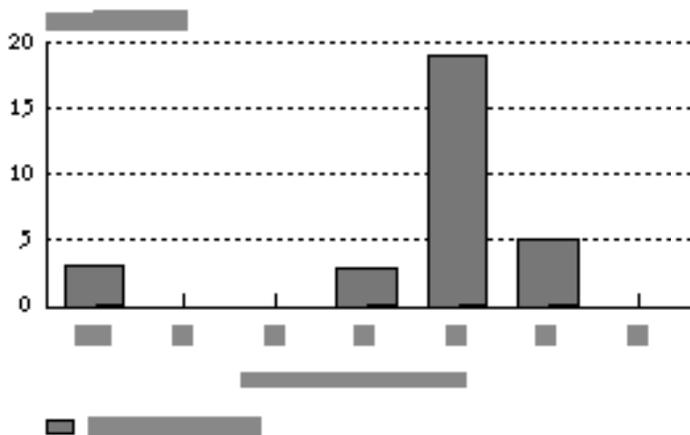


GRAFICO 18. - SCUOLE PER ALUNNI/CLASSE CON 2 SPERIMENTAZIONI

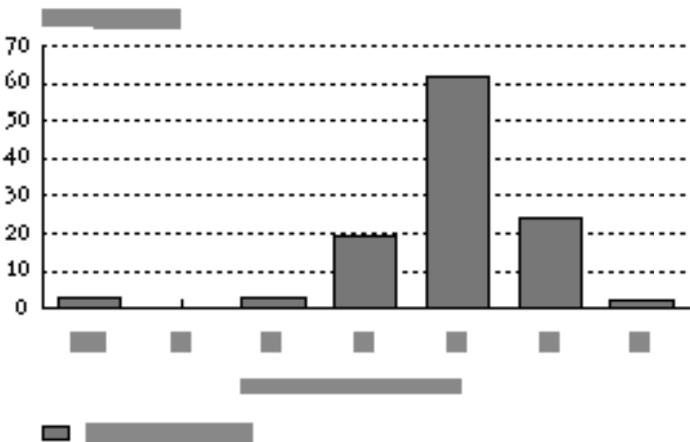


GRAFICO 19. - SCUOLE PER ALUNNI/CLASSE CON 1 SPERIMENTAZIONE

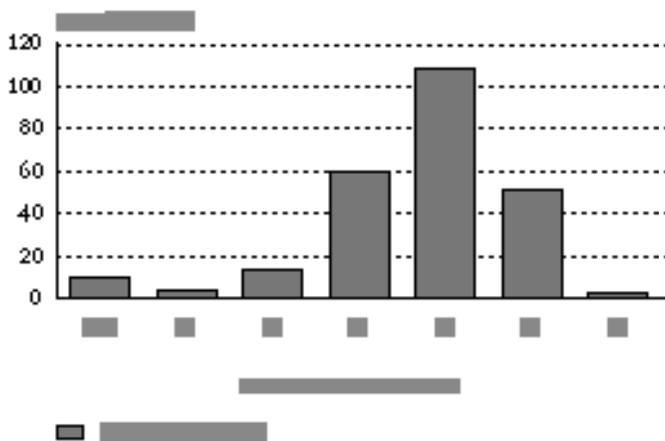
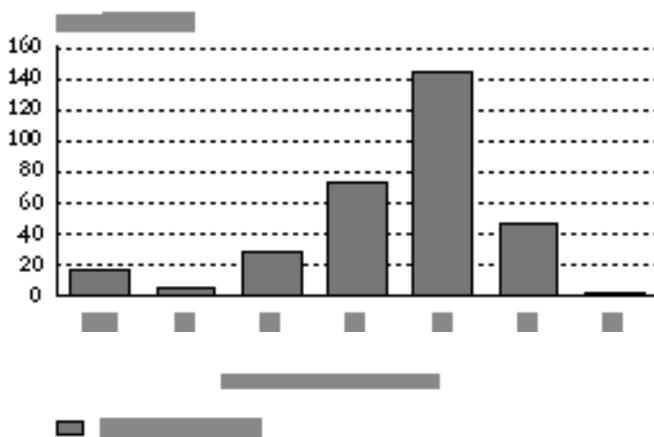


GRAFICO 20. - SCUOLE PER ALUNNI/CLASSE CON 0 SPERIMENTAZIONI



## 9. CONFRONTO TRA NOTIZIE GENERALI, INIZIATIVE SPECIFICHE FINALIZZATE ALL'ORIENTAMENTO E UTILIZZAZIONE DI NUOVE FIGURE PROFESSIONALI

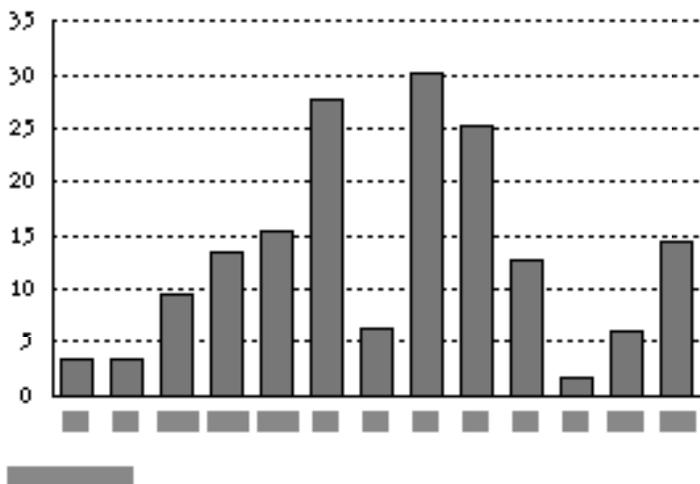
### 9.1. PREMESSA

Nel grafico che segue è riportata la distribuzione delle scuole in relazione alle iniziative specifiche finalizzate all'orientamento (cfr. grafico 21).

I dati che balzano subito in evidenza sono quelli relativi a iniziative realizzate:

- attraverso corsi ed attività integrative o extracurricolari (voce 2.6 del questionario), con una percentuale del 30,0%;
- con utilizzazione dell'operatore tecnologico (voce 2,4), in misura pari al 27,8%;
- in contemporanea con interventi finalizzati alla riduzione della dispersione scolastica (voce 2.7) con la percentuale del 25,3%; dato, quest'ultimo, che evidenzia come l'attività specifica di orientamento sia efficace anche ai fini del recupero degli alunni in difficoltà.

GRAFICO 21. - INIZIATIVE SPECIFICHE FINALIZZATE ALL'ORIENTAMENTO



Emerge anche la scarsa attenzione rivolta all'orientamento, a livello di attività sperimentali: infatti appena il 3,3% delle scuole del campione dichiara di avvalersi degli artt. 2 e 3 del D.P.R. 419/1974 per iniziative specifiche finalizzate all'orientamento.

Come premessa all'analisi dei dati relativi all'utilizzazione, ai fini dell'orientamento, delle nuove figure professionali (che sarà proposta nei paragrafi successivi con relative tabelle), c'è da considerare che gli obiettivi maggiormente perseguiti in generale e sono risultati, nell'ordine, i seguenti:

- 3.1. – conoscenza di sé (89,3%);
- 3.2. – conoscenza della realtà socio-economica (80,0%);
- 3.3. – capacità di rapportarsi consapevolmente con il mondo esterno (65,8%);
- 3.7. – maturazione della capacità decisionale (57,4%);
- 3.4. – capacità di confrontare le proprie attitudini e aspirazioni con le peculiarità dei successivi impegni scolastici e/o lavorativi (55,4%).

È da precisare inoltre che a ciascuna di esse sono stati associati gli obiettivi più congeniali alla loro formazione professionale. Pertanto all'operatore tecnologico sono stati collegati gli obiettivi 3.2, 3.3, 3.6 e 3.7 e all'operatore psicopedagogico gli obiettivi di cui alle voci 3.1, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.7 del questionario.

Nella fase conclusiva di tale analisi, sono stati inoltre confrontati i dati percentuali relativi alla utilizzazione delle suddette figure ai fini dell'orientamento con tutti gli obiettivi del questionario globalmente considerati.

## 9.2. UTILIZZAZIONE DELL'OPERATORE TECNOLOGICO E CONFRONTO CON OBIETTIVI E INIZIATIVE SPECIFICHE

Tra le scuole medie interpellate, quelle che hanno utilizzato l'operatore tecnologico rappresentano il 27,8% del campione.

Nella tabella n.1 vengono riportate alla prima riga le percentuali delle scuole medie del campione che hanno perseguito e verificato gli obiettivi indicati in alto, alla seconda riga le percentuali delle scuole medie che, utilizzando l'operatore tecnologico, hanno perseguito e verificato gli stessi obiettivi.

TABELLA N. 1

SCUOLE	OBIETTIVI			
	3.2	3.3	3.6	3.7
720 (*)	80,0%	65,8%	32,8%	57,4%
200 (**)	83,5%	59,5%	27,5%	58,0%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.T. ai fini dell'orientamento

È facile osservare che i valori percentuali della seconda riga sono molto vicini a quelli della prima e, nei casi degli obiettivi 3.3. e 3.6., subiscono perfino delle flessioni.

Pertanto dall'esame della tabella emerge con molta evidenza che l'utilizzazione dell'operatore tecnologico ai fini dell'orientamento non influisce in maniera significativa sul perseguimento degli obiettivi stessi.

Se si mette, poi, a confronto il dato relativo alle scuole che hanno utilizzato l'operatore tecnologico ai fini dell'orientamento con i dati relativi alle:

- attività svolte in contemporanea con interventi finalizzati alla riduzione della dispersione scolastica (2.7.);
- attività specifiche per gli alunni portatori di handicap (2.8.);
- attività indirizzate agli immigrati e ai nomadi (2.9.);
- iniziative in materia di pari opportunità uomo-donna (2.10.);

si constata che l'utilizzazione di tale figura professionale è specialmente rivolta al tentativo di ridurre la dispersione scolastica, pur non potendosi sottacere, comunque, che ciò si realizza solo in una scuola su tre (cfr. tabella n. 2).

TABELLA N. 2

SCUOLE	ATTIVITÀ SPECIFICHE			
	2.7	2.8	2.9	2.10
720 (*)	25,3%	12,6%	1,7%	6,1%
200 (**)	32,5%	11,0%	1,1%	0,5%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.T. ai fini dell'orientamento

Praticamente non significativo risulta inoltre il dato relativo alle attività di orientamento indirizzate agli immigrati e ai nomadi: rispetto al campione di 720 scuole, è solo l'1,7% che sembra porsi il problema; rispetto alle 200 scuole medie che hanno dichiarato di utilizzare l'operatore tecnologico, è invece

solo l'1,1%. Questi due ultimi dati sono evidentemente legati anche alla novità che la presenza di tali allievi costituisce per la scuola italiana.

Apprezzabile, peraltro, appare il tentativo di orientamento a favore degli alunni portatori di handicap (12,6% delle scuole campione). Anche in questo caso, però, l'utilizzazione dell'operatore tecnologico sembra irrilevante, tanto che se ne registra una flessione dell'1,6%.

Alla medesima conclusione si perviene analizzando i dati della colonna 2.10. relativa alle pari opportunità uomo-donna.

### 9.3. UTILIZZAZIONE DELL'OPERATORE PSICOPEDAGOGICO E CONFRONTO CON OBIETTIVI E INIZIATIVE SPECIFICHE

Non molto significativa, in termini di quantità, appare la presenza dell'operatore psicopedagogico (6,2%) nella realizzazione delle iniziative delle quali si sta trattando. D'altronde, i requisiti di formazione specifica richiesti per questa figura professionale sono tali da non rendere oggi facile una sua rapida diffusione nelle scuole.

Per valutare comunque la significatività della sua utilizzazione ai fini del perseguimento degli obiettivi dell'orientamento, è stata predisposta la tabella n. 3, strutturata con gli stessi criteri della precedente tabella n. 1.

TABELLA N. 3

SCUOLE	OBIETTIVI				
	3.1	3.3	3.4	3.5	3.7
720 (*)	89,3%	65,8%	55,4%	53,2%	57,4%
45 (**)	93,3%	68,9%	57,8%	68,9%	57,8%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.P. ai fini dell'orientamento

La lettura dei dati di questa tabella porta ad osservare che l'utilizzazione dell'operatore psicopedagogico ai fini dell'orientamento tende ad essere, in qualche modo, coerente con le attribuzioni di tale figura professionale. Si nota, infatti, che le scuole medie in cui essa è utilizzata tendono a privilegiare, sia pure in misura non sempre molto rilevante, quegli obiettivi che appaiono più consoni alla specificità dell'operatore psicopedagogico. Tale tendenza, come si è detto in precedenza, è inversa rispetto a quella rilevata a proposito dell'operatore tecnologico.

Per il confronto con iniziative specifiche finalizzate all'orientamento, è stata predisposta la tabella n. 4, strutturata come la tabella n. 2.

TABELLA N. 4

SCUOLE	ATTIVITÀ SPECIFICHE				
	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11
720 (*)	25,3%	12,6%	1,7%	6,1%	14,6%
45 (**)	46,7%	17,8%	0,0%	8,9%	2,2%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.T. ai fini dell'orientamento

Dalla tabella n. 4 emerge che l'utilizzazione della figura dell'operatore psicopedagogico ha rilevanza rispetto al tipo di iniziative specifiche realizzate dalle scuole e finalizzate all'orientamento. Essa è significativa per quel che riguarda le attività coordinate con interventi mirati alla riduzione della dispersione scolastica (2.7); lo è meno per le attività di orientamento che prevedono una sezione dedicata agli alunni portatori di handicap (2.8); e ancor meno per le iniziative in materia di pari opportunità uomo-donna (2.10).

A sintesi di quanto sin qui osservato sulle due figure professionali, si propone la tabella riepilogativa n. 5, nella quale sono

riportate le percentuali delle scuole medie che hanno perseguito e verificato gli obiettivi indicati e che hanno utilizzato l'operatore tecnologico o l'operatore psicopedagogico.

TABELLA N. 5

OBIETTIVI SCUOLE	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
720(*)	89,3%	80,0%	65,8%	55,4%	53,2%	32,8%	57,4%
200 (**)	91,5%	83,5%	59,5%	56,0%	53,2%	27,5%	58,0%
45 (***)	93,3%	82,2%	68,9%	57,8%	68,9%	24,4%	57,8%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.T. ai fini dell'orientamento

(\*\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.P. ai fini dell'orientamento

Dai dati della tabella n. 5 appare alquanto evidente che la utilizzazione dell'una o dell'altra figura professionale non costituisce una variabile significativa ai fini del perseguimento degli obiettivi dell'orientamento.

## 10. ANALISI COMPARATA DEGLI OBIETTIVI FONDAMENTALI

I valori relativi alle risposte date alle singole voci del quadro 3 sono quelli che risultano in percentuale dal grafico che segue (cfr. grafico 22). Dall'esame dei singoli dati emergono alcune considerazioni di fondo.

Gli obiettivi forti della «conoscenza di sé, delle proprie attitudini e interessi» (3.1.) e della «conoscenza della realtà socio-economica» (3.2.) risultano perseguiti da un numero considerevole di scuole (89, 3% per il primo e 80,0% per il secondo). Va evidenziato, però, un aspetto preoccupante: i due obiettivi fondamentali dell'orientamento sono del tutto disattesi rispettivamente dal 10,7% e dal 20,0% delle scuole assunte a campione. Ciò vuol dire che un numero non trascurabile di esse non si pone il problema dell'orientamento in termini corretti.

Il lieve divario, poi, che si riscontra tra le risposte positive ai suddetti obiettivi indurrebbe ad ipotizzare che l'attenzione delle scuole sia rivolta in prevalenza a favorire i processi di autoidentificazione, rispetto alla pur necessaria conoscenza della realtà esterna.

Da un'analisi combinata delle risposte ai predetti obiettivi emerge l'esistenza di un esiguo numero di scuole che perseguono, invece, solo l'obiettivo della conoscenza della realtà esterna (cfr. grafico 23).

GRAFICO 22. - SCUOLE MEDIE DISTRIBUITE PER OBIETTIVI GENERALI

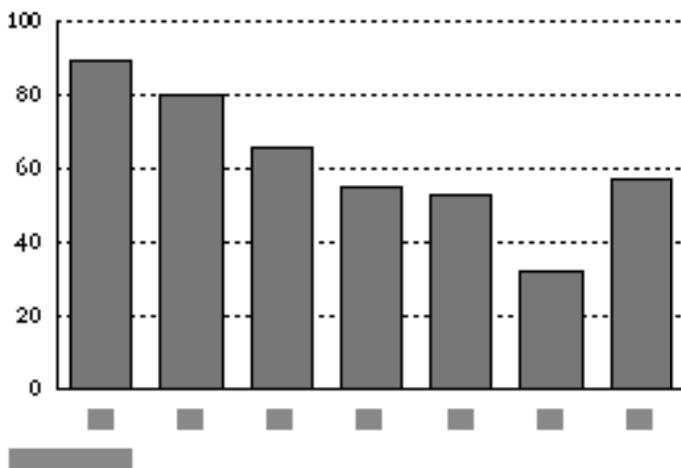
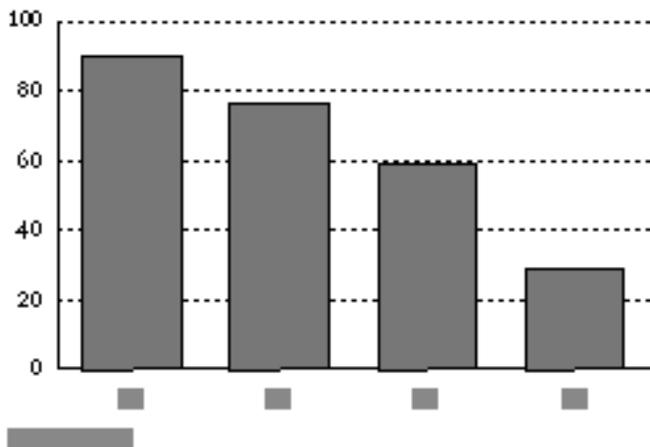


GRAFICO 23. - OBIETTIVO 3.1 CONFRONTATO CON GLI OBIETTIVI 3.2 3.3 3.6



Nel momento in cui i primi due obiettivi vengono assunti in termini di interazione per giungere alla «capacità di rapportarsi consapevolmente con il mondo esterno» (3.3), la percentuale delle scuole scende vistosamente al 59,2%. Tale percentuale scende ulteriormente al 28,7% quando si considera l'obiettivo dell'«acquisizione di una 'cultura del lavoro'»; a riprova del fatto che solo poco più di 1/4 delle scuole del campione si pone simultaneamente il perseguimento dei quattro obiettivi. Si può supporre che la maggior parte delle scuole non si siano poste il suddetto obiettivo, perché ritenuto non di propria pertinenza o competenza, quasi che lo stesso dovesse essere affrontato o da altre soggettività (Regioni, ISFOL, ecc.) o nel successivo grado della stessa scuola secondaria.

Esaminando i valori relativi all'obiettivo 3.4 – «capacità di confrontare le proprie attitudini e aspirazioni con le peculiarità dei successivi impegni scolastici e/o lavorativi» – si rileva che poco più della metà delle scuole si prefigge di sviluppare tale capacità (55,4%). Ciò potrebbe indicare la difficoltà di individuare gli obiettivi operativi, verificabili lungo il percorso educativo, che dovrebbero condurre, al termine del triennio, alla «maturazione della capacità decisionale» (3.7). Tale fenomeno si riscontra, d'altro canto, anche nella percentuale delle risposte positive date a questo item (57,4%).

## 11. OBIETTIVI FONDAMENTALI E COMPORTAMENTI OPERATIVI

### 11.1. LA «CONOSCENZA DI SÉ»

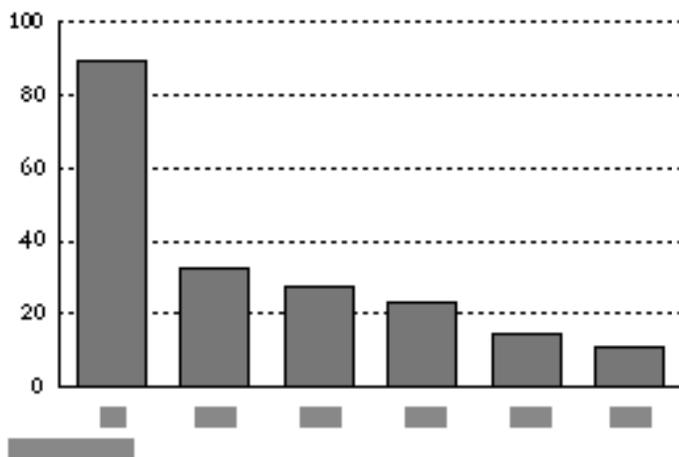
#### *11.1.1. Realizzazione di progetti triennali*

È molto significativo osservare che la percentuale relativamente alta (89,3%) delle risposte positive a quello che è uno degli obiettivi e delle condizioni imprescindibili dell'orientamento (conoscenza di sé) si riduce di quasi due terzi, scendendo al 34,6% del campione, quando si tratta di appurare se le iniziative di orientamento siano state progettate per l'intero arco triennale del curriculum (voce 4.1.3. del questionario). Si deve dunque constatare che solo poco più di un terzo delle scuole persegue il suddetto obiettivo in modo sistematico e graduale lungo l'itinerario curricolare (cfr. grafico 24).

#### *11.1.2. Modalità di coinvolgimento di alunni, docenti e genitori nei progetti di orientamento*

Anche se i progetti triennali sono realizzati solo da una minoranza delle scuole medie (34,6%), è molto più alto invece il numero di quelle che dichiarano di coinvolgere nei progetti di

GRAFICO 24. - OBIETTIVO 3.1 CONFRONTATO CON GLI ITEM 4.1.3 4.2.1 4.3.2 4.4.2 4.4.5 DEL QUESTIONARIO



orientamento tutti gli alunni (71, 5%), mentre molto più raramente tale coinvolgimento avviene a livello individuale (16,0%); il che dimostra che l'attività di tutoraggio ai fini dell'orientamento ha una scarsa diffusione. È da segnalare altresì che appena il 14,9% degli alunni conosce «anche in dettaglio i progetti di orientamento» (cfr. grafico 25).

Il numero delle scuole che vedono i docenti impegnati nella realizzazione dei progetti in questione a livello di Consiglio di classe risulta anch'esso alquanto elevato (74,7%). In pochi casi ci si avvale di un coordinatore specifico (24, 2%) e, in pochissimi, di un comitato di orientamento a livello di istituto (12,9%).

Questi ultimi dati, combinati con quello relativo alla scarsa attività di tutoraggio, inducono ad auspicare l'attribuzione di un simile compito di coordinamento specifico ai fini dell'orientamento ad uno dei docenti del Consiglio di classe, fornito di particolari attitudini e requisiti, nonché, ovviamente, disponibile a perfezionare e ad aggiornare tali competenze (cfr. grafico 26).

GRAFICO 25. - COINVOLGIMENTO ALUNNI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO

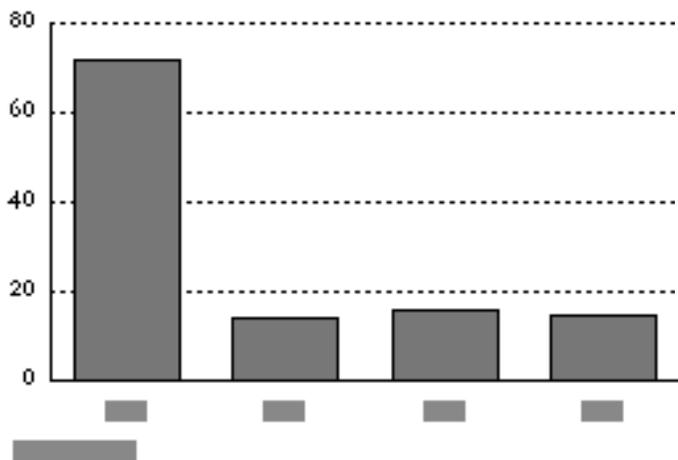
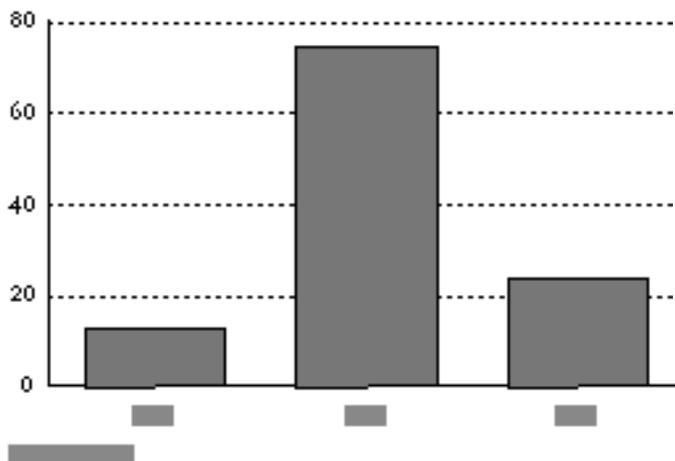
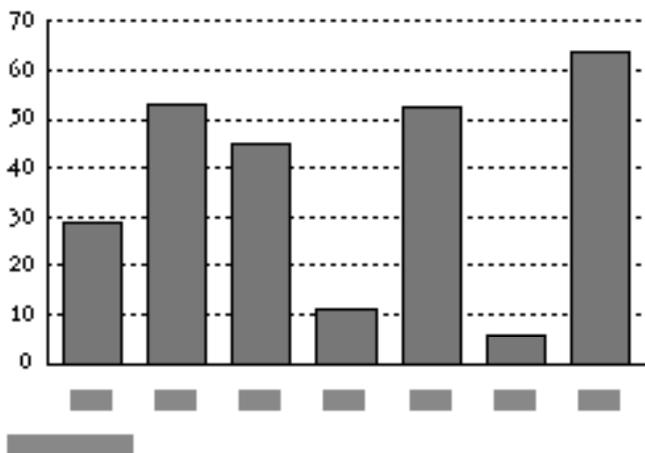


GRAFICO 26. - COINVOLGIMENTO DOCENTI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO



Quanto al coinvolgimento dei genitori, più della metà delle scuole (52,8%) dichiara che esso avviene di preferenza in forma collettiva, mediante incontri, conferenze, ecc., e nel corso dell'anno scolastico (52,2%), con intensificazione nella fase preparatoria delle preiscrizioni degli alunni delle terze classi alle scuole secondarie di secondo grado (63,9%). È da presumere che, in quest'ultimo caso, gli incontri con i genitori interessati avvengano in forma individuale. Molto raramente, invece, ci si preoccupa di promuovere incontri con i genitori all'inizio dell'anno scolastico (10,4%), ai fini di un loro tempestivo coinvolgimento nei progetti di orientamento, almeno a livello di consapevolezza delle problematiche generali e dell'opportunità di affrontarle in termini non contraddittori (cfr. grafico 27).

GRAFICO 27. - COINVOLGIMENTO GENITORI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO



### *11.1.3. Prove oggettive e osservazioni sistematiche*

La significatività del dato percentuale relativo alla conoscenza di sé (89, 3%) trova utili termini di confronto per la sua validazione, quando si analizzano quelli che riguardano le modalità di verifica riferibili al processo di orientamento (cfr. quadro 6 del questionario).

Pertanto è estremamente importante sottolineare, sia la netta flessione di valori percentuali che si registra alla voce «prove oggettive per individuare attitudini e interessi» (43,7%), sia quella, un po' meno evidente, riferita all'uso di «osservazioni sistematiche mirate all'orientamento individuale» (52,2%). Ciò sembra indicare la scarsa valorizzazione di tali forme di verifica, anche ai fini generali di controllo dei processi educativi, oltre che a quelli specifici dell'orientamento.

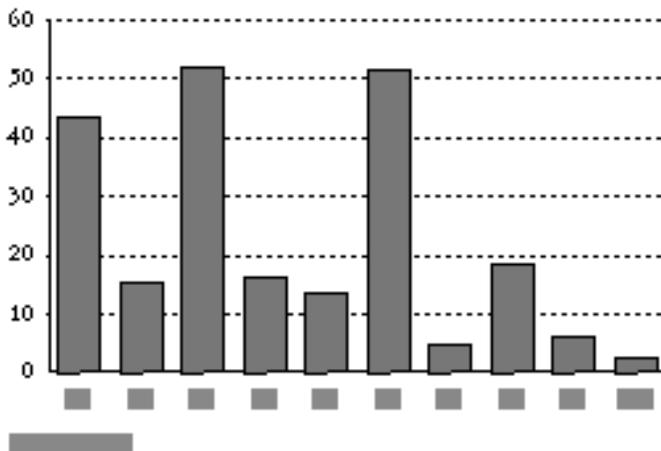
### *11.1.4. Criteri di formulazione del Consiglio di orientamento*

Il numero delle scuole che hanno risposto all'item 7.2 del questionario (collegialità nella formulazione del Consiglio di orientamento) è notevolmente alto (89,6%). Questo dato, che sembrerebbe rispecchiare una situazione più corretta di quanto non risulti a livello di verifica diretta nelle singole scuole, dà adito, però, a motivate riserve, ove lo si confronti con quelli delle modalità di verifica del processo di orientamento i quali forniscono percentuali più basse (cfr. grafico 28).

Relativamente consistente appare anche la percentuale di scuole che dichiarano di fare esplicito riferimento ad attitudini (76,1%), interessi (68,1%) e capacità (76,4%); ma anch'essa trova riscontro negativo nella percentuale relativa alla somministrazione di prove oggettive per l'individuazione di attitudini ed interessi, che appare decisamente più bassa (43,7%).

Ancora una volta l'analisi dei dati ci porta a considerare che abbastanza frequentemente la scelta iniziale degli obiettivi e la valutazione finale, che si concretizza nel Consiglio di orientamento, non sono supportate da una rete di interventi operativi corretti, necessari a rendere congruenti le due fasi di lavoro.

GRAFICO 28. - MODALITÀ DI VERIFICA DEI PROCESSI DI ORIENTAMENTO



Quest'ultima considerazione risulta peraltro rafforzata dalla percentuale bassa delle scuole che hanno realizzato attività di aggiornamento sulle problematiche dell'orientamento (24,7%) e dal numero ancora inferiore di scuole che, avendo effettuato esperienze di orientamento, hanno prodotto materiale strutturato (20,1%). L'entità del fenomeno risulta abbastanza evidente dalle rilevazioni filtrate di cui ai grafici 29 e 30.

In ogni caso, i criteri di formulazione del Consiglio di orientamento e le motivazioni generalmente addotte dai Consigli di classe a sostegno del medesimo dovranno senza dubbio costituire, in sede di verifica diretta presso le singole scuole, uno dei principali punti di attenzione.

GRAFICO 29. - AGGIORNAMENTO DOCENTI

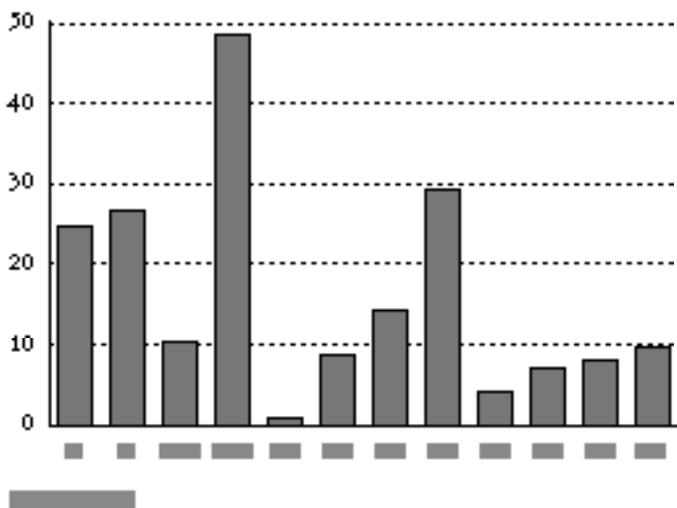
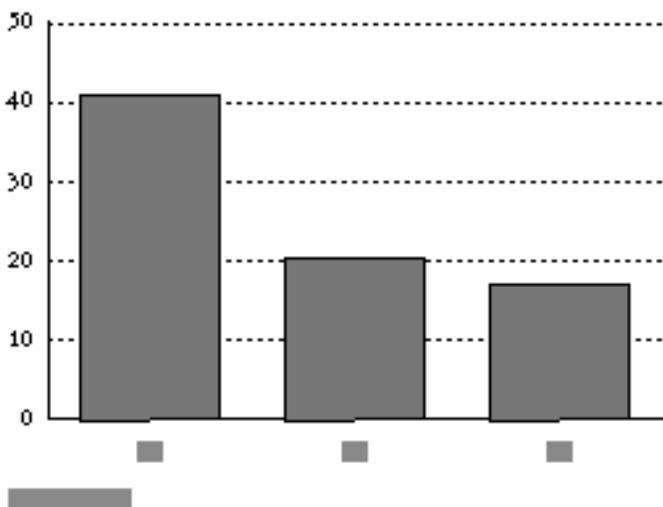


GRAFICO 30. - SOCIALIZZAZIONE ESPERIENZE



## 11.2. LA «CONOSCENZA DELLA REALTÀ SOCIO-ECONOMICA»

Per ragioni di uniformità metodologica rispetto alla precedente analisi dell'obiettivo «conoscenza di sé», anche la percentuale di risposte positive disponibile per il secondo obiettivo forte «conoscenza della realtà socio-economica» (80,0%) viene qui raffrontata con quelle relative ad alcune voci significative presenti nei quadri 4, 5, 8 del questionario e riferite agli aspetti operativi connessi con il perseguimento dell'obiettivo medesimo.

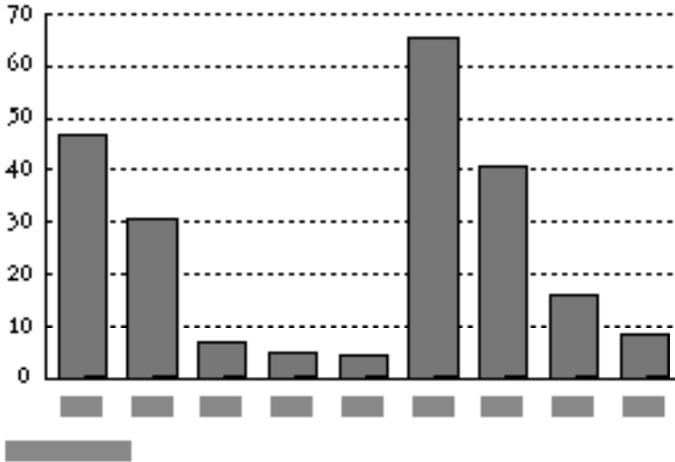
### *11.2.1. Modalità di coinvolgimento di enti, istituzioni, agenzie*

Nell'ambito dei rapporti con enti e istituzioni si riscontra che, in via preferenziale, le scuole hanno stabilito contatti con i Distretti scolastici (46,6%), con le Associazioni professionali (40,8%), con gli Enti locali (30,3%), mentre pochissime sono le scuole che hanno avuto come interlocutori, ai fini dell'orientamento, i Provveditorati agli studi (6,8%), gli IRRSAE (4,8%) e gli istituti di ricerca (3,9%). Il Distretto scolastico appare, quindi, essere l'organo privilegiato dalle scuole, ma il dato in sé (46,6%) è da considerare insufficiente in rapporto ai compiti istituzionali attribuiti al medesimo (cfr. grafico 31).

Il dato inerente ai rapporti tra i due gradi della scuola secondaria sembrerebbe più confortante (65,6%). È tuttavia lecito esprimere riserve sulla qualità e sull'incisività di tali rapporti, non fosse altro che per la contraddizione emergente dal numero delle risposte fornite all'item 5.6.2. (raccordi con la scuola secondaria di secondo grado a carattere programmatico), che raggiunge soltanto il 37,0%. Tale caduta può essere riferita alle difficoltà operative che intervengono nel momento in cui si tratta di finalizzare i contatti tra i due gradi di scuola ad un'effettiva collaborazione in termini progettuali.

Traspare comunque l'esigenza di accertare, nelle sedi opportune, le cause prevalenti delle difficoltà di comunicazione tra i due gradi della scuola secondaria, ai fini di un approfondito studio del fenomeno, che assume particolare rilevanza, con conseguenze che trascendono, sul piano pedagogico e didattico, la stessa finalità istituzionale dell'orientamento.

GRAFICO 31. - COINVOLGIMENTO ENTI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO



Se si esamina il valore percentuale relativo ai rapporti con le associazioni professionali e con il mondo produttivo, si constata che esso, come dato assoluto, è senz'altro basso (40,8%). Tuttavia, con riferimento alla voce 5.5 del questionario, si evidenzia una sostanziale prevalenza del carattere programmatico di tali rapporti (35,1%) rispetto a quello episodico (26,4%).

### 11.2.2. Visite guidate

Il dato più appariscente è quello del numero elevato di scuole del campione che dichiarano di utilizzare le visite guidate ai fini dell'orientamento (86,2%). Resta da verificare se e in quale proporzione le visite guidate siano o meno finalizzate intenzionalmente all'orientamento.

Il fatto che il coinvolgimento di associazioni professionali e del mondo produttivo (item 4.5.7. del questionario) presenti una percentuale più che dimezzata (40,8%) rispetto a quella delle visite guidate - e che tale percentuale si riduca ulteriormente al

35,1% se si valutano i rapporti con aziende ed agenzie presenti sul territorio – denota, comunque, che la dimensione orientativa di molte visite guidate è priva di uno degli aspetti significativi.

Una ulteriore conferma della limitata efficacia orientativa di una buona parte delle visite guidate sembra possibile ricavare dal confronto del dato di riferimento (86,2%) con la percentuale relativa ai raccordi con la scuola secondaria di secondo grado (37,2%). In proposito è da ribadire che gli istituti di tale livello scolastico sono presenti in più della metà dei comuni, almeno per gli indirizzi di studio che risultano più diffusi, e cioè classico, scientifico e magistrale (53,0%), tecnico (53,6%) e professionale (55,2%).

L'obiettivo della conoscenza della realtà socio-economica è quindi ben presente alla consapevolezza delle scuole medie, ma più come finalità educativa generale che non come obiettivo specifico da perseguire in un quadro progettuale finalizzato all'orientamento, mediante adeguate scelte operative.

## 12. PROGETTI DI ORIENTAMENTO

### 12.1. DIMENSIONE TRIENNALE DEI PROGETTI

Va ricordato preliminarmente che i valori percentuali inerenti al quadro 4 sono quelli che risultano dai grafici 32, 33, 34, 35 e 36 – nonché dai grafici 25, 26, 27 e 31 (v. pp. 75, 76 e 81) – qui di seguito riportati.

Al fine di realizzare un'analisi puntuale dell'item 4.1.3 del questionario (progetti curricolari di orientamento per l'intero triennio), si è ritenuto opportuno soffermarsi sulle risposte date anche agli item 4.1.1 (progetti di orientamento solo per le terze classi e 4.1.2 (progetti di orientamento per le prime e le seconde classi).

Le risposte affermative all'item 4.1.1 forniscono una percentuale del 42, 4%; mentre la percentuale relativa all'item 4.1.2 è appena del 16,8%. Le scuole che hanno dato una dimensione triennale ai progetti di orientamento (item 4.1.3 del questionario) rappresentano, invece, il 34,6%, come è stato più volte ricordato.

Fra le scuole che hanno risposto positivamente alle tre domande del quadro 4, prevalgono, quindi, quelle che si sono impegnate in progetti di orientamento solo per le terze classi. Ciò sta a dimostrare l'esistenza di una prassi tesa a concentrare iniziative di orientamento unicamente nell'ultimo anno, ossia nell'imminenza di scelte successive alla licenza media.

GRAFICO 32. - SCUOLA E PROGETTI DI ORIENTAMENTO

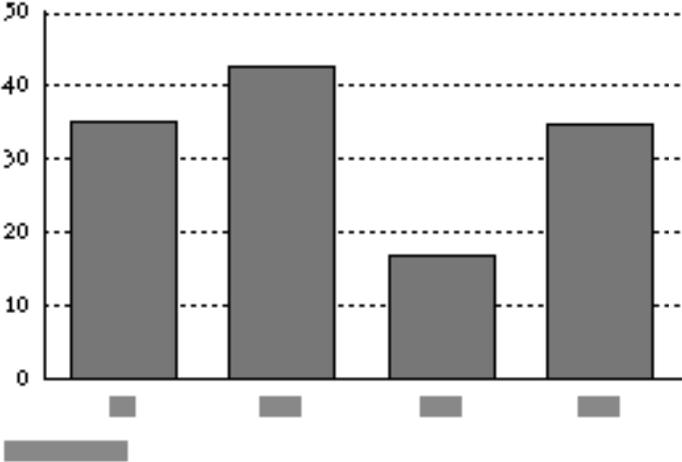


GRAFICO 33. - PROGETTI TRIENNALI CON 6.4 - 4.2.1 - 4.3.2

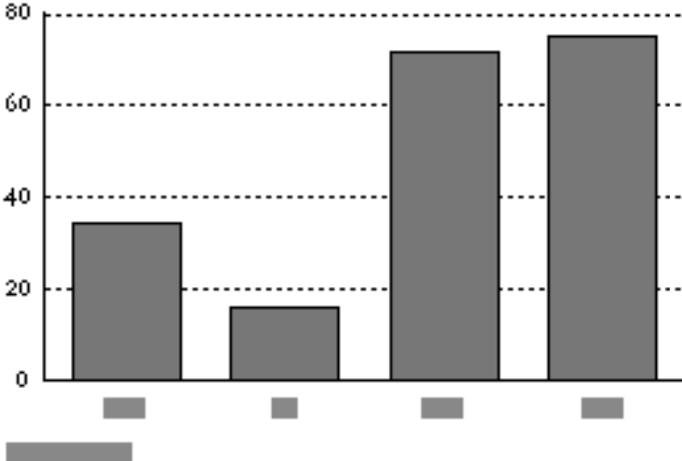


GRAFICO 34. - PROGETTI TRIENNALI CON LE SPERIMENTAZIONI

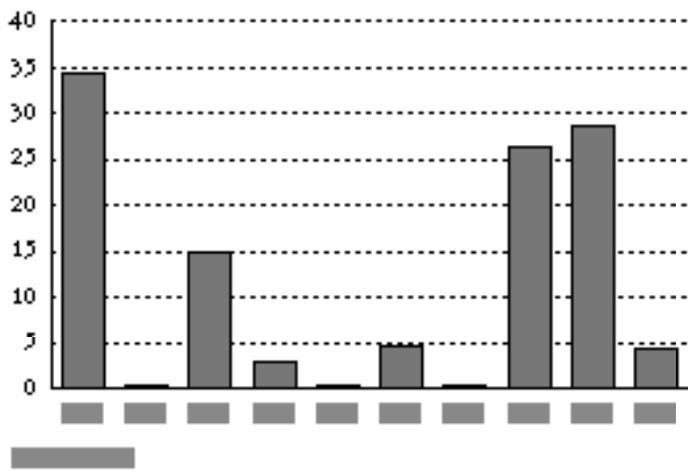


GRAFICO 35. - PROGETTI TRIENNALI CON 4.5.6 4.5.7

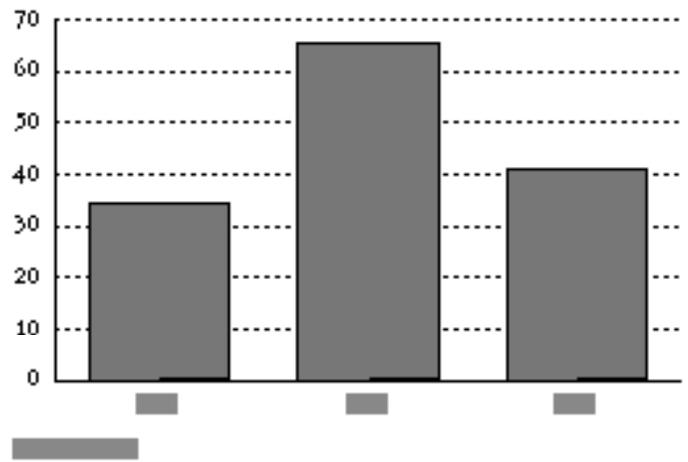
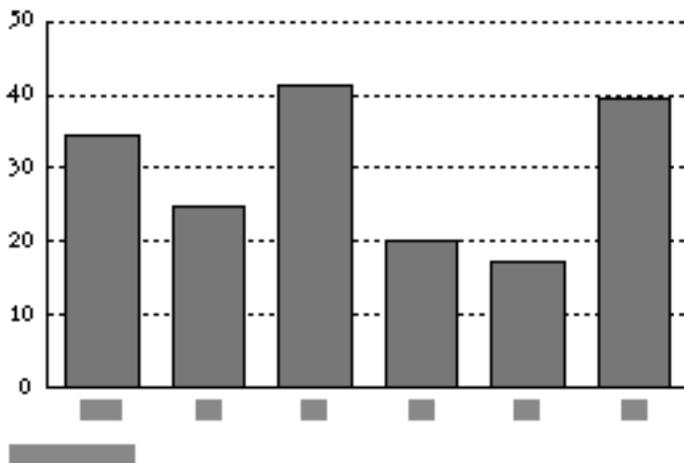


GRAFICO 36. - PROGETTI TRIENNALI CON 8.1 8.3 8.4 8.5 8.6

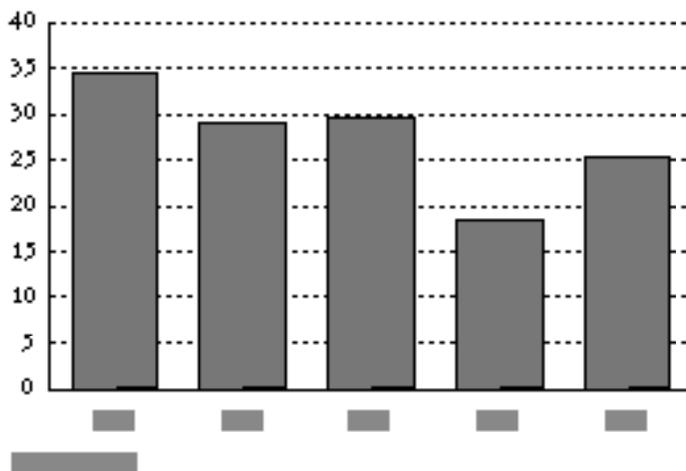


Si può, quindi, concludere che la progettualità triennale, che rispecchierebbe più opportunamente una corretta impostazione del processo orientativo, viene di fatto trascurata dalla maggioranza delle scuole che hanno risposto alle domande del questionario.

È stato precedentemente sostenuto che un progetto di orientamento si qualifica, oltre che per la sua triennalità, anche per l'indice di coinvolgimento dei soggetti interessati. Particolare rilievo assumono in proposito, quindi, le risposte date agli item 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3 del questionario, che riguardano il coinvolgimento degli alunni.

A questo riguardo si è rilevato che 515 scuole (pari al 71,5%) asseriscono di coinvolgere tutti gli allievi nei progetti di orientamento. Si potrebbe affermare che ci si trovi di fronte ad una significativa maggioranza di scuole che mostrano un particolare impegno a focalizzare l'attenzione nei riguardi di tutti i discenti. Tuttavia la suddetta percentuale relativamente alta perde rilevanza, ove si consideri che solo un limitato numero di scuole (29,0%) realizza contemporaneamente progetti triennali (cfr. grafico 37).

GRAFICO 37. - PROGETTI TRIENNALI FILTRATI CON OGNUNO DI 4.2.1 4.3.2 4.5.7 4.5.6

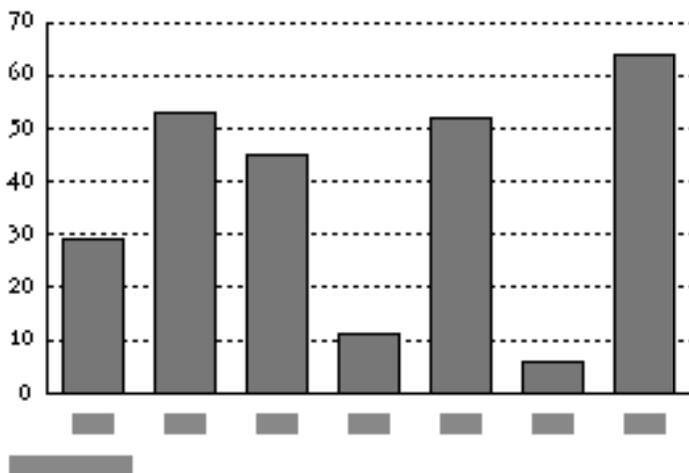


Per gli item di cui alla voce 4.3 del questionario, risulta che le risposte positive rappresentano il 74,7% per il coinvolgimento dell'intero Consiglio di classe (item 4.3.2), il 24,2% per il coordinamento specifico affidato a singoli docenti (item 4.3.3) e il 12,9% per l'attivazione di un comitato di coordinamento (item 4.3.1).

Dall'analisi complessiva di questi dati emerge in ogni caso un elemento positivo che si riscontra nel coinvolgimento dei Consigli di classe con la già citata percentuale del 74,7%, che è da considerare comunque ridimensionata alla luce della lettura del già citato grafico 37.

I dati relativi alle modalità di coinvolgimento dei genitori nei progetti di orientamento risultano essere i seguenti: risponde affermativamente all'item 4.4.1 («in forma individuale non occasionale, ma organizzata») il 29,2%; al 4.4.2 («in forma collettiva») il 52,8%; al 4.4.3 («eventuali colloqui con esperti») il 44,9%; al 4.4.7 («in preparazione delle preiscrizioni») il 63,9% (cfr. grafico 38).

GRAFICO 38. - COINVOLGIMENTO GENITORI NEI PROGETTI DI ORIENTAMENTO



Emerge pertanto il dato di fatto che il coinvolgimento dei genitori nei progetti di orientamento di solito non avviene se non nel periodo conclusivo del triennio, ossia nella imminenza delle preiscrizioni.

Per quanto riguarda, inoltre, la voce 4.5 del questionario («Coinvolgimento di soggetti, enti, istituzioni, agenzie»), sono state ritenute degne di considerazione le percentuali attinenti al coinvolgimento nei progetti di orientamento delle scuole secondarie di secondo grado (65,6%) e delle associazioni professionali e del mondo produttivo (40,8%). Tali valori, riguardanti l'intero universo considerato, segnalano il comprensibile prevalere dell'attenzione dedicata all'istruzione di secondo grado, rispetto al mondo del lavoro.

Data la valenza specifica della dimensione triennale dei progetti di orientamento, è parso opportuno mettere a confronto i valori fin qui considerati, attinenti alle 720 scuole campione, con quelli espressi dalle 249 scuole, che hanno realizzato progetti triennali (cfr. tabella 6). Questa analisi comparata ha lo scopo di

TABELLA N. 6

SCUOLE	MODALITÀ DI COINVOLVIMENTO			
	4.2.1	4.3.2	4.5.6	4.5.7
720 (*)	71,5%	74,7%	65,6%	40,8%
249 (**)	83,9%	85,9%	73,1%	53,8%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che realizzano progetti triennali

sondare il livello di incidenza della progettualità triennale sulla pratica orientativa.

In conformità con i criteri già indicati nel capitolo 9, sono stati presi in considerazione i seguenti item: coinvolgimento di tutti gli alunni (4.2.1), coinvolgimento del Consiglio di classe (4.3.2), delle scuole secondarie di secondo grado (4.5.6), delle associazioni professionali e del mondo produttivo (4.5.7).

Dalla tabella risulta convalidata la significanza dei progetti triennali. Per tutti gli item considerati, infatti, si evidenzia che le scuole che realizzano tali progetti prevedono maggiori spazi di coinvolgimento dei soggetti cointeressati al raggiungimento delle finalità dell'orientamento.

## 12.2. ATTIVITÀ SPERIMENTALI

Le attività sperimentali sono state già oggetto di trattazione nel cap. 8, al paragrafo «Sperimentazioni in atto».

Tale argomento viene preso nuovamente in considerazione in questa sede, al fine specifico di individuare e verificare il ruolo delle suddette attività nei confronti del processo orientativo, realizzato attraverso curricoli triennali.

Dalla precedente analisi è emerso che, fra le 38 scuole che

hanno in corso di attuazione tre o più sperimentazioni, non sono poche quelle che attuano progetti orientativi triennali.

Ciò che in questa sede interessa focalizzare è l'eventuale rapporto esistente tra sperimentazioni in atto e realizzazioni, nel contempo, di progetti triennali.

La seguente tabella n. 7, realizzata con gli stessi criteri della tabella 6, presenta, per quanto concerne le scuole che realizzano progetti triennali di orientamento, solo un lievissimo aumento dei valori percentuali.

Per una più immediata lettura dei dati si esplicitano qui di seguito gli item del questionario inseriti in tabella:

- sperimentazione artistica (1.9.1);
- corsi sperimentali per lavoratori (1.9.2);
- sperimentazione informatica (1.9.3);
- sperimentazione di latino (1.9.4);
- sperimentazione musicale (1.9.5);
- sperimentazione pluridisciplinare (1.9.6);
- scheda di valutazione degli alunni (1.9.7);
- sperimentazione seconda lingua straniera (1.9.8);
- altro (1.9.9).

TABELLA N. 7

SCUOLE \ ITEM	Art.	Lav.	Inf.	Lat.	Mus.	Plur.	Val.	2Ls.	Altro
	1.9.1	1.9.2	1.9.3	1.9.4	1.9.5	1.9.6	1.9.7	1.9.8	1.9.9
720 (*)	0,3%	15,0%	2,6%	0,4%	4,7%	0,3%	26,5%	28,7%	4,4%
249(**)	0,4%	15,3%	2,4%	0,8%	5,6%	0,8%	27,3%	30,1%	6,4%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.T. ai fini dell'orientamento

Dai dati della tabella 7 e da quanto osservato nel paragrafo relativo alle sperimentazioni in atto, si può concludere che la presenza contemporanea di attività sperimentali e di progetti di

orientamento non è di per sé significativa ai fini del perseguimento degli obiettivi formativi e orientativi.

Perché tali strumenti risultino efficaci e funzionali ai bisogni, è necessario e auspicabile sviluppare una cultura di corretta progettualità.

### 12.3. AGGIORNAMENTO E SOCIALIZZAZIONE DELLE ESPERIENZE

Il quadro 8 del questionario presenta un panorama delle iniziative di aggiornamento specifico sulla tematica dell'orientamento, distinguendole tra quelle realizzate direttamente dalle scuole e quelle organizzate da istituzioni, associazioni ed enti vari, alle quali abbiano partecipato tutti i docenti della scuola o solo una parte di essi.

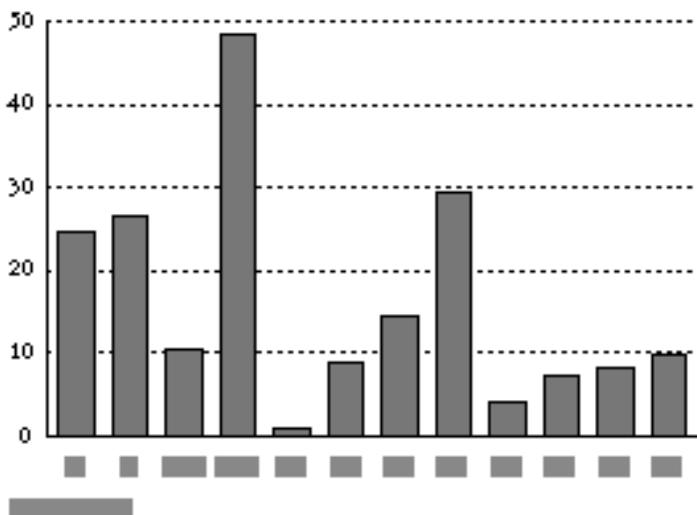
Soltanto il 24,7% del campione esaminato ha organizzato, negli ultimi tre anni, direttamente le suddette attività. È pur vero che in circa la metà delle scuole i docenti hanno aderito, a titolo individuale, ad iniziative di aggiornamento specifiche assunte da soggetti esterni; ma solo nel 10,0% dei casi si registra una partecipazione di tutti i docenti delle singole unità scolastiche.

Quanto alle attività di aggiornamento organizzate non direttamente dalle scuole, i dati più interessanti, desumibili dal grafico 39, si riferiscono all'inadeguato contributo, nel settore specifico dell'orientamento, da parte dei Distretti scolastici, che incidono per il 29,3%, dei Provveditorati agli studi per il 14,4% e degli IRRSAE per appena l'8,9%; quest'ultimo dato risulta ancora più incongruo, ove lo si rapporti con le percentuali relative alle associazioni professionali (7,2%) e agli enti vari (8,2%).

Risulta di tutta evidenza che tale tematica non è ancora inclusa in misura adeguata nel quadro delle attività di formazione e di aggiornamento del personale docente.

Per una visione più concreta del fenomeno in esame, è opportuno anche conoscere la capacità dimostrata dalle scuole nel raccogliere, produrre e diffondere materiale strutturato, nonché l'entità delle sovvenzioni, del materiale informativo e dei sussidi di cui esse hanno usufruito.

GRAFICO 39. - AGGIORNAMENTO DOCENTI



È già inferiore alla metà del campione il numero delle scuole che dichiarano di aver raccolto materiale strutturato sulle esperienze di orientamento (41,1%); tale percentuale risulta dimezzata quando si passa a considerare la produzione del medesimo (20,1%); e si riduce ulteriormente al 17,1% nella fase della sua diffusione (cfr. grafico 40).

Se si prendono poi in esame le sovvenzioni e la provenienza del materiale informativo relativo all'orientamento, si nota (cfr. grafico 41) che la presenza relativamente più consistente è ovviamente quella dei Distretti scolastici (40,8%), seguita da quella delle Regioni (31,2%) e, a notevole distanza, da quella delle Province (18,3%).

Una prima considerazione da fare è che, complessivamente, il sostegno dato alle scuole dagli Enti locali, istituzionalmente preposti all'orientamento, è modesto.

GRAFICO 40. - SOCIALIZZAZIONE DI ESPERIENZE

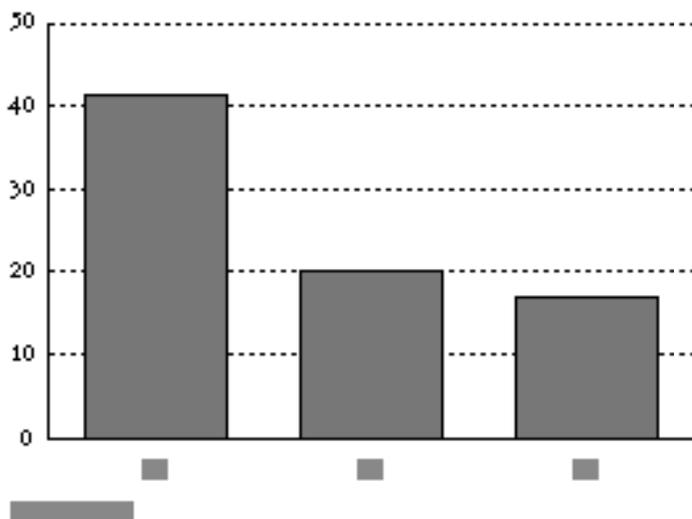
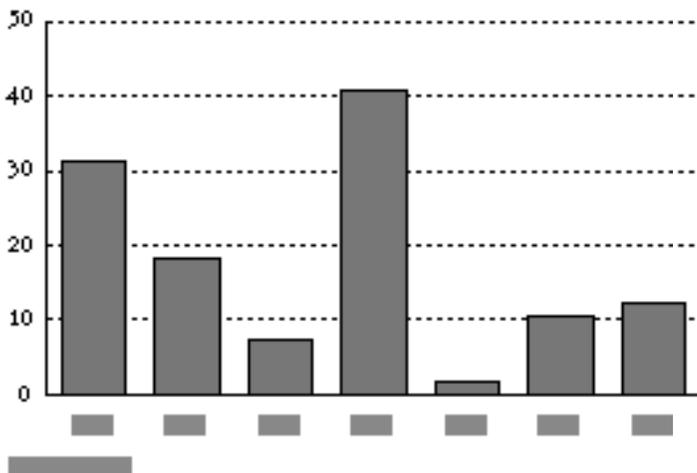


GRAFICO 41. - SOVVENZIONI, SUSSIDI, MATERIALE INFORMATIVO



Lo scarsissimo coinvolgimento, poi, delle associazioni e degli enti privati, malgrado la loro rilevanza ai fini dell'orientamento, non supera in nessun caso il 10,0%, probabilmente a causa di una non adeguata attivazione da parte delle scuole per la richiesta degli opportuni sostegni.

Dallo stesso tipo di indagine, riferito però solo alle scuole che hanno realizzato progetti con curricoli triennali, risulta che i valori percentuali presentano modifiche in senso positivo rispetto a quelli riferibili all'intero campione (cfr. tabella n. 8).

TABELLA N. 8

SCUOLE \ ITEM	Aggiornamento	Materiali specifici		
	8.1	Racc. 8.3	Prod. 8.4	Diff. 8.5
720 (*)	24,7%	41,1%	20,1%	17,1%
249 (**)	32,1%	51,8%	34,1%	18,5%

(\*) numero totale delle scuole del campione

(\*\*) numero delle scuole che utilizzano l'O.T. ai fini dell'orientamento

Dalla tabella n. 8, strutturata come le precedenti, si desume che l'incremento delle percentuali relative alle scuole che attuano progetti triennali è particolarmente evidente per le iniziative di aggiornamento promosse dalle singole scuole, nonché per la raccolta e la produzione di materiale strutturato.

Quest'ultima analisi comparata porta ancora una volta a sottolineare il ruolo importante, se non determinante, di un curricolo triennale nei confronti dei processi orientativi anche per quanto riguarda le possibilità di potenziare la professionalità dei docenti e la socializzazione delle esperienze.

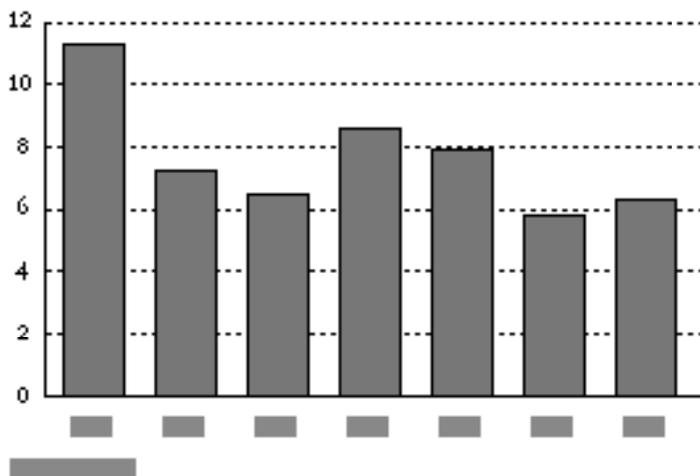
### 13. INDIVIDUAZIONE DI PARTICOLARI CASI DI ECCELLENZA

#### 13.1. PREMESSA

Il dato percentuale ottenuto filtrando in successione quelli relativi agli item 3.1, 3.2, 3.3, obiettivi essenziali per una corretta programmazione delle attività di orientamento, è del 59,1% (cfr. grafico 42). Tale percentuale in sé non esaltante, tuttavia denota che la convinzione di aver perseguito correttamente gli obiettivi fondamentali dell'orientamento è abbastanza diffusa.

Quando però si passa al riscontro con le altre voci, filtrate in successione con ciascun obiettivo fondamentale, le percentuali scendono vertiginosamente: per l'obiettivo forte 3.1 il dato percentuale delle scuole che hanno risposto affermativamente anche a tutti gli item dal 4.1.3 all'8.4 del questionario (cfr. grafico 43) scende all'1, 3% pari a 10 scuole in tutto (cfr. grafici 44, 45, 46). Per l'obiettivo 3.2, il numero delle scuole del campione che hanno risposto positivamente agli item dal 4.5.2 all'8.2.6 del questionario (cfr. grafico 47) è di appena 3 (cfr. grafici 48, 49, 50, 51, 52, 53).

GRAFICO 42. - OBIETTIVO 3.1 CONFRONTATO CON 3.2 3.3. 3.6.



Le percentuali e le cifre così ottenute, nella ricerca dei livelli di eccellenza individuabili nel perseguimento degli obiettivi fondamentali, sembrano molto deludenti; occorre tenere presente, però, che gli item di filtraggio erano numerosi, dettagliati e precisi.

L'analisi, tuttavia, è da ritenersi particolarmente utile in quanto permette anche di individuare le difficoltà incontrate dalle scuole e quindi di promuovere, in una fase successiva, gli opportuni interventi a compensazione delle carenze.

GRAFICO 43. - PROCEDURA DI FILTRAGGIO PER L'OBIETTIVO 3.1

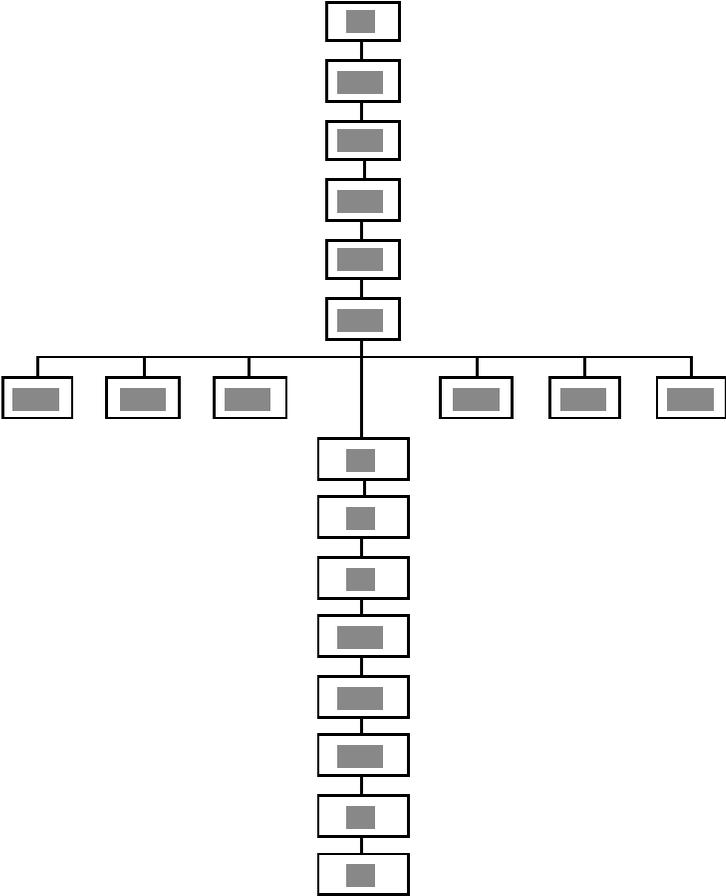


GRAFICO 44. - OBIETTIVO 3.1 FILTRATO CON GLI ITEM 4.1.3 4.2.1 4.3.2 4.4.2 4.4.5 DEL QUESTIONARIO

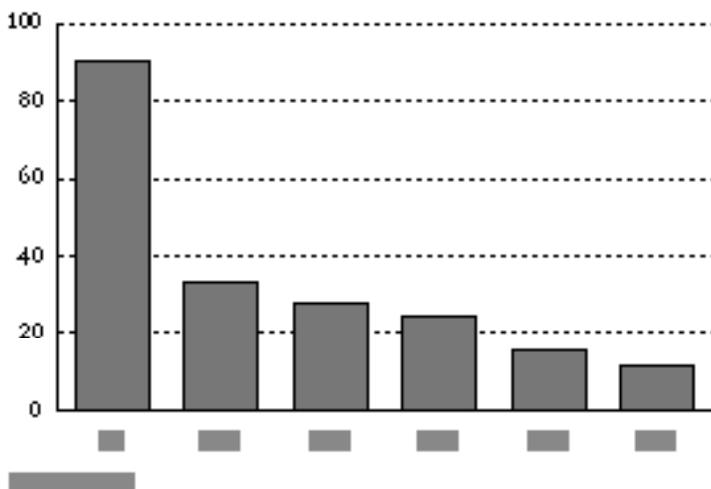


GRAFICO 45. - SEQUENZA DA 3.1 A 4.4.5 FILTRATA CON GLI ITEM 4.5.1 4.5.2 4.5.6 4.5.7 5.5.2 5.6.2

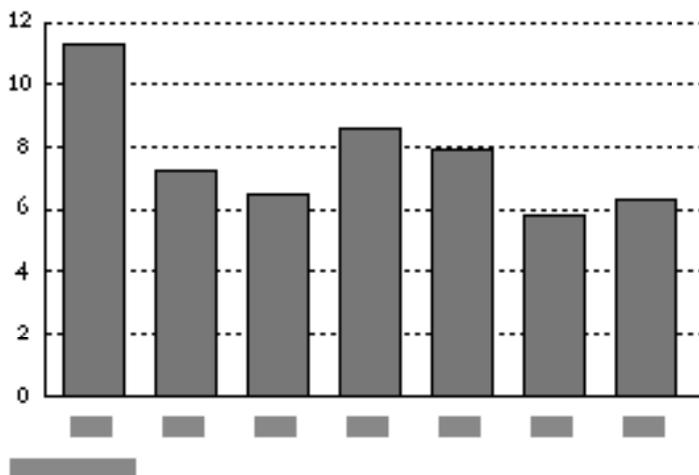


GRAFICO 46. - SEQUENZA DA 3.1 A 4.4.5 FILTRATA CON GLI ITEM 6.1 6.3 7.2 7.4.1 7.4.2 7.4.3 8.1 8.4

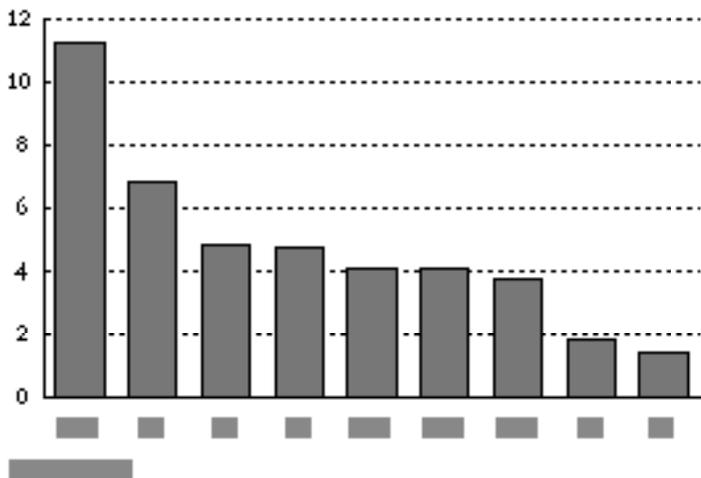


GRAFICO 47. - PROCEDURA DI FILTRAGGIO PER L'OBIETTIVO 3.2

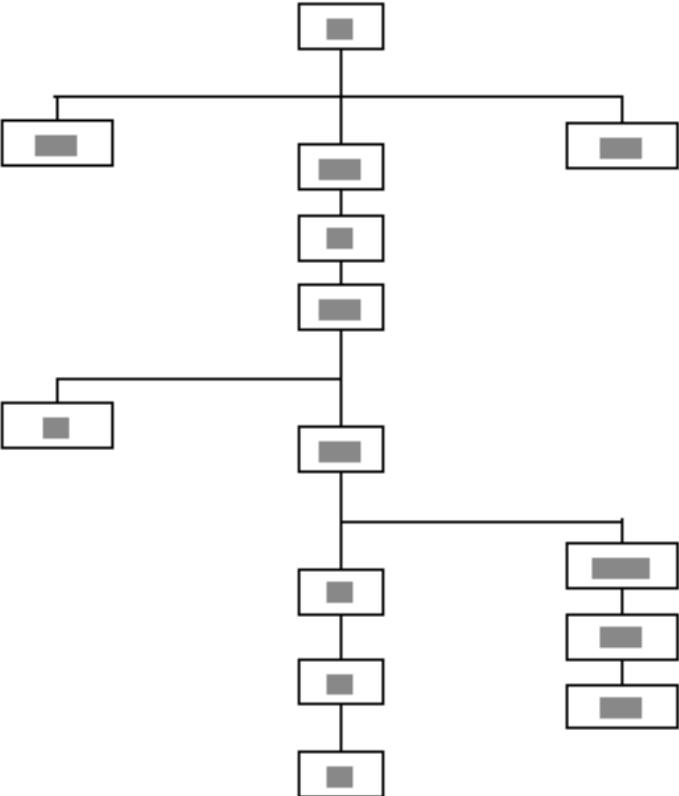


GRAFICO 48. - OBIETTIVO 3.2 FILTRATO CON GLI ITEM 4.5.2 4.5.1 4.5.7 DEL QUESTIONARIO

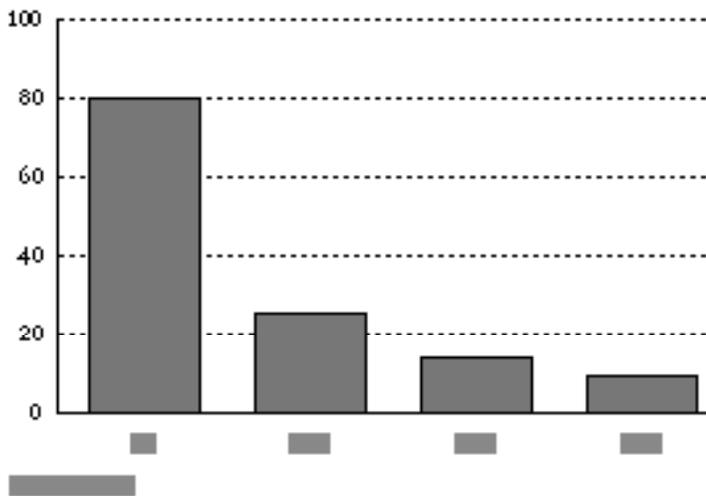


GRAFICO 49. - OBIETTIVO 3.2 FILTRATO CON GLI ITEM 4.5.1 4.5.7 4.5.2 DEL QUESTIONARIO

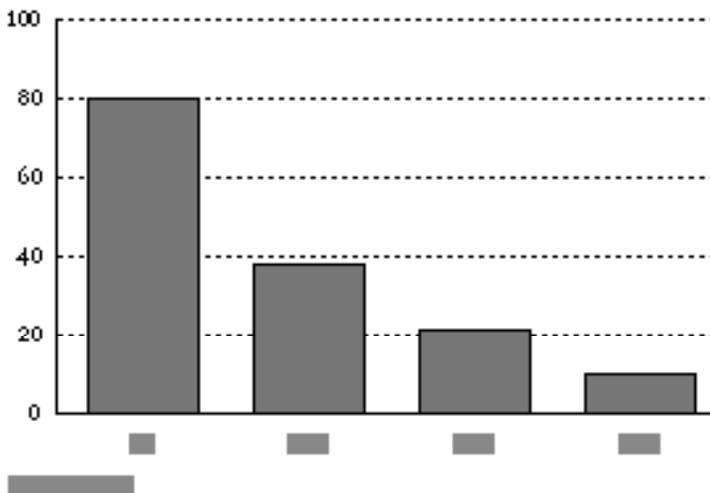


GRAFICO 50. - OBIETTIVO 3.2 FILTRATO CON GLI ITEM 4.5.7 4.5.2 4.5.1 DEL QUESTIONARIO

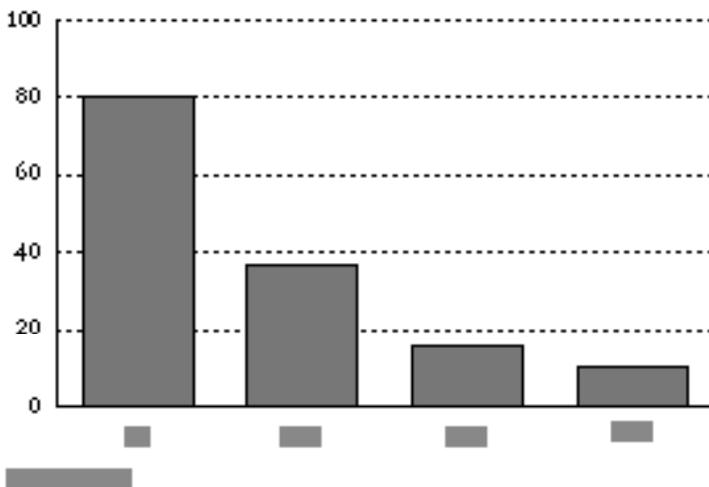


GRAFICO 51. - OBIETTIVO 3.2 FILTRATO CON GLI ITEM 4.5.1 5.1 5.5.2 5.6.2 8.1 DEL QUESTIONARIO

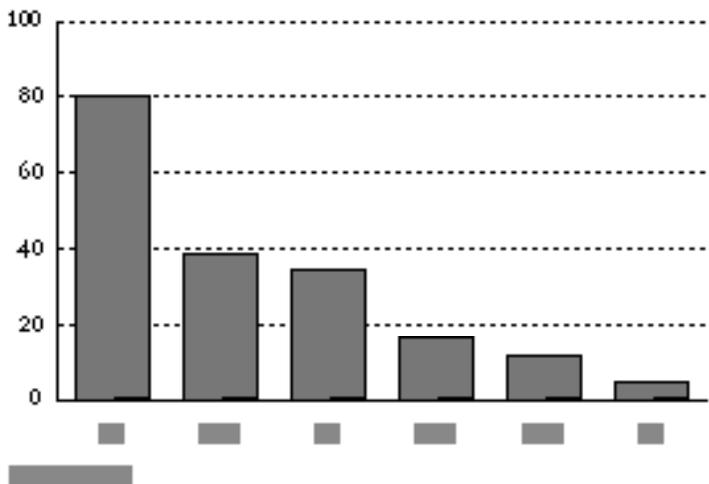


GRAFICO 52. - OBIETTIVO 3.2 FILTRATO CON GLI ITEM 4.5.1 5.1 5.5.2 5.6.2 8.3 8.4 8.6 DEL QUESTIONARIO

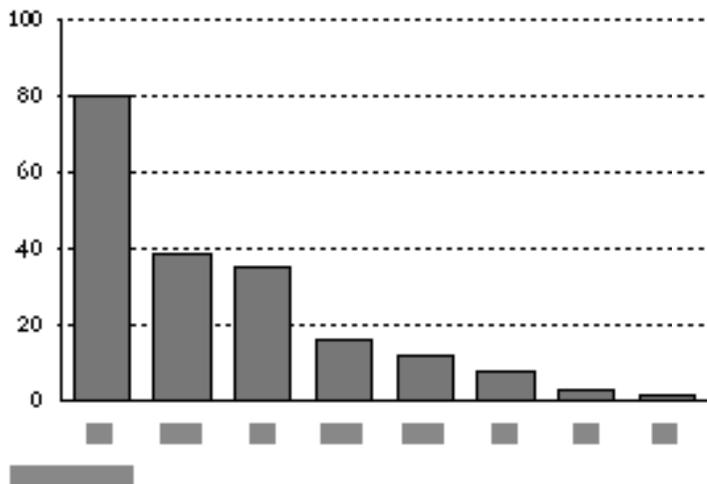
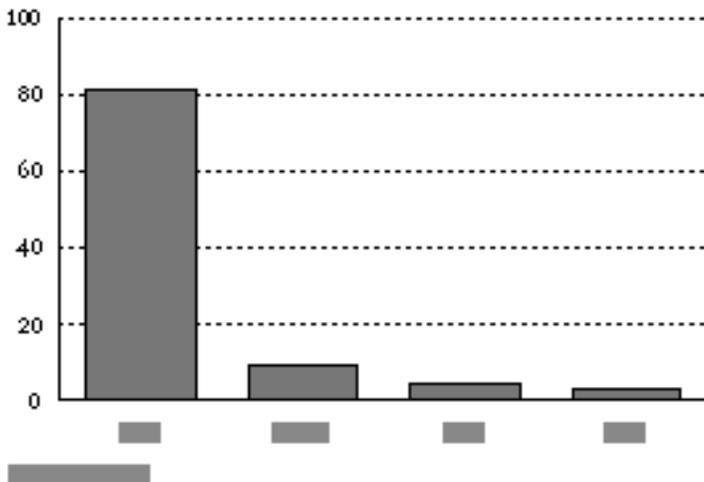


GRAFICO 53. - ITEM 5.6.2 FILTRATO CON GLI ITEM 8.2.0.1, 8.2.4 E 8.2.6 DEL QUESTIONARIO



### 13.2. OBIETTIVO FONDAMENTALE «CONOSCENZA DI SÉ»

– Il filtraggio della voce 3.1 con l'item 4.1.3 (progetti per il triennio) evidenzia un calo vistosissimo (dall'89,3% al 32,7%) e denota fortissime carenze nell'inserimento dell'orientamento in un curriculum triennale a riprova delle difficoltà progettuali che coinvolgono le varie discipline.

– I successivi filtri fino al 4.4.2 (coinvolgimento dei genitori) presentano un ulteriore calo notevole (15,0%) e stanno ad indicare scarsa capacità di coinvolgimento e di dialogo in forma individualizzata con i genitori (cfr. grafico 44, p. 98).

– Per quanto riguarda la procedura seguita in successione con le voci del punto 4.5 (coinvolgimento di soggetti, enti, istituzioni, agenzie), si nota che le percentuali scendono a livelli molto bassi (circa il 7%), il che sembra evidenziare difficoltà a rapportarsi con il mondo esterno, pur da parte di quelle scuole che hanno realizzato progetti triennali, che hanno coinvolto tutti gli alunni e i genitori in forma collettiva e che hanno impegnato interi Consigli di classe (cfr. grafico 45, p. 98).

– Ripartendo dalle scuole che fino all'item 4.4.5 avevano risposto positivamente, i filtri successivi con i dati del quadro 7 (Consiglio di orientamento), consentono di individuare carenze vistose nei riferimenti alle attitudini, alle capacità e agli interessi, elementi essenziali di un Consiglio di orientamento efficace (cfr. grafico 46, p. 99).

– Le percentuali minime (intorno all'1%) del numero delle scuole che, oltre ad aver risposto positivamente alle voci precedenti, hanno organizzato negli ultimi tre anni attività di aggiornamento sull'orientamento e hanno prodotto materiale strutturato evidenziano, forse, una delle maggiori carenze su cui focalizzare l'attenzione per fornire adeguate risposte ai bisogni emersi nei punti precedenti.

### 13.3. OBIETTIVO FONDAMENTALE «CONOSCENZA DELLA REALTÀ SOCIO-ECONOMICA»

– Il filtraggio della voce 3.2 con gli item della voce 4.5 con-

ferma le forti difficoltà delle scuole nel rapportarsi con i soggetti esterni, in particolare con le associazioni professionali e con il mondo produttivo (cfr. grafico 48, p. 105).

Si pongono in evidenza questi due referenti per il ruolo che essi rivestono sia per la conoscenza della realtà circostante sia per la scelta dei successivi indirizzi di studio o delle attività lavorative nelle quali inserirsi. Tale ordine di difficoltà è da mettersi in relazione con quelle evidenziate nei rapporti con l'ente locale, che dovrebbe fornire i necessari supporti finanziari, organizzativi e di collegamento con il mondo produttivo.

– I dati percentuali del quadro 8, dopo i vari filtraggi in successione, confermano le considerazioni fatte a tal proposito (aggiornamento e socializzazione delle esperienze) in relazione all'obiettivo fondamentale 3.1.



PARTE QUARTA  
**CONCLUSIONI E PROPOSTE**



## 14. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Dal precedente esame analitico dei risultati dell'indagine e dalla lettura critica e «incrociata» delle risposte alle singole voci del questionario, fornite dalle 720 scuole medie assunte a campione, emerge un quadro complessivo non esaltante.

È vero che la maggior parte di esse – ed è questo un dato di base confortante – dimostra consapevolezza della funzione orientativa della scuola media e, quindi, della necessità di perseguire gli obiettivi di fondo dell'orientamento.

Tuttavia, sul piano della operatività le macroscopiche carenze evidenziate dall'indagine sono tali da richiedere un tempestivo ed organico complesso di interventi atti a promuovere e a sostenere le attività di orientamento in termini di corretta progettualità.

Infatti lo stato di attuazione dell'orientamento nella nostra scuola media, alla luce della predetta analisi, può essere sintetizzato nei seguenti punti riepilogativi.

1. Il numero delle scuole che elaborano progetti triennali di orientamento, ai quali facciano riscontro comportamenti operativi coerenti, è decisamente esiguo. A talune realtà positive converrà fare riferimento al fine di verificare l'efficacia formativa degli interventi e di valutare il grado di trasferibilità delle esperienze.

2. Le attività sperimentali, anche quando attestano una presumibile vivacità educativa, non sono quasi mai finalizzate all'orientamento in modo intenzionale e programmatico. Essendo ben nota la progressiva tendenza a dilatare il quadro curricolare, con conseguenti rischi di ipertrofia e di dispersione, l'esigenza di razionalizzare le iniziative di sperimentazione ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. 419/1974 – generate spesso da situazioni contingenti – è da indirizzare alla piena valorizzazione delle esperienze integrative ed opzionali ai fini dell'orientamento.

3. L'utilizzazione occasionale dell'operatore tecnologico e, in misura molto più ridotta, dell'operatore psicopedagogico ai fini dell'orientamento risulta pressoché irrilevante sul piano della qualità e della incisività degli interventi: ciò è a conferma, da un lato, della necessità di un piano di formazione di docenti specializzati secondo le raccomandazioni della CEE e sulla base di esperienze già in atto in altri paesi; dall'altro, dell'opportunità di far leva sull'arricchimento e sull'aggiornamento delle competenze specifiche dei docenti del Consiglio di classe in quanto titolari di una funzione e di una relazione personale insostituibili.

4. Il rapporto tra la programmazione e l'effettivo perseguimento degli obiettivi di fondo (che costituiscono poi le coordinate essenziali del processo orientativo: auto-identificazione, conoscenza problematica della realtà esterna e capacità di interagire con essa, confronto delle proprie attitudini ed aspirazioni con le opportunità e con i requisiti richiesti in ordine alle scelte) presenta uno scarto vistoso e preoccupante.

Si è già osservato che una ovvia spiegazione del fenomeno rinvia senza dubbio alla inadeguatezza dei comportamenti operativi; ma occorre anche sottolineare che, già a livello di impostazione programmatica, solo poco più della metà delle scuole si propone quell'obiettivo essenziale dell'orientamento che è l'autovalutazione ai fini di una scelta consapevole e coerente. Poiché si tratta di un aspetto che più di altri connota lo specifico del processo orientativo a livello di scuola secondaria, con conseguenze che possono incidere direttamente sul proseguimento degli studi e sulle corrispondenti fasi di sviluppo dei soggetti, è chiaro che occorre dedicare al problema una particolare attenzione.

Anche se è auspicabile una impostazione unitaria del succes-

sivo biennio, intesa a rendere non irrevocabili le scelte di indirizzo, è evidente che tale prospettiva non riduce, a livello di scuola media, l'esigenza di un impegno orientativo che faccia gran conto dello sviluppo della capacità di autovalutazione quale supporto per la maturazione della capacità decisionale. Forse occorrerà sperimentare, nei confronti dell'attività orientativa, approcci più coerenti e pragmatici; senza perdere di vista, beninteso, gli obiettivi di fondo da iscrivere in un corretto quadro progettuale.

5. La constatazione che solo poco più di un terzo delle scuole ha realizzato progetti di orientamento articolati per l'intero triennio, come già detto in precedenza, non porta a conclusioni ottimistiche, per i restanti due terzi del campione, circa il grado e la qualità del coinvolgimento degli alunni, dei docenti, dei genitori e di enti e istituzioni. In particolare sono da rimarcare a titolo riepilogativo:

- la scarsa attenzione rivolta al coinvolgimento individuale degli alunni (dimensione personale dell'orientamento);
- la carenza di un'azione di coordinamento da parte di docenti ai quali venga affidato tale compito specifico, difficilmente eludibile senza cadere nel frammentarismo e nella dispersività degli interventi orientativi;
- il mancato coinvolgimento dei genitori nella fase iniziale dei progetti, con inevitabili ripercussioni negative sui momenti successivi e soprattutto sul significato degli incontri conclusivi;
- il modesto apporto del Distretto scolastico, pur titolare di competenze specifiche in materia di orientamento;
- l'insufficienza dei rapporti con il secondo grado dell'istruzione secondaria, se non altro perché i contatti risultano in prevalenza a carattere episodico.

6. Tra i motivi che sono alla base della scarsa efficacia del «Consiglio di orientamento», notoriamente poco significativo e spesso disatteso, ne sono emersi alcuni che meritano una particolare attenzione. È vero che la maggior parte delle scuole sembra elaborare in forma collegiale i consigli orientativi supportandoli con il necessario riferimento alle attitudini, alle capacità e agli interessi manifestati dagli allievi. Ma risulta altresì che i consigli

medesimi scaturiscono da criteri e modalità di verifica prevalentemente empirici e intuitivi. Infatti, per individuare attitudini, capacità e interessi, circa la metà delle scuole del campione non fa uso di prove oggettive né di osservazioni sistematiche; inoltre, l'impiego di questionari specifici, se si eccettuano quelli proposti ai soli alunni di terze classi, è una pratica pressoché ignorata dalla maggioranza dei docenti. Anche se tante sono le variabili che incidono sulla qualità del Consiglio di orientamento, quelle fin qui considerate già forniscono una plausibile chiave di lettura del fenomeno e rimarcano, in merito, l'esigenza di interventi appropriati.

7. Infine assume particolare rilievo un dato negativo inequivocabile e tale da spiegare gran parte delle carenze e delle contraddizioni emerse dall'indagine: solo meno di un quarto delle scuole medie del campione svolge un ruolo attivo nelle iniziative di aggiornamento dedicate alle problematiche dell'orientamento. Ciò significa che, nella maggior parte dei casi, alla già rilevata consapevolezza della funzione orientativa della scuola media dovrà sempre fare riscontro una altrettanto chiara conoscenza da parte delle istituzioni scolastiche dei bisogni formativi specifici dei docenti.

È intorno a questo perno emblematico che dovrebbe ruotare un complesso di interventi organici e coordinati, atti a sostenere la scuola media nell'impegno e, in tanti casi lodevoli, nello sforzo effettivamente teso al perseguimento della finalità orientativa assegnatale dal legislatore. Né è da trascurare, a tal fine, l'esigenza della comunicazione e della cooperazione tra i due gradi dell'istruzione secondaria, in termini di informazione e di progettualità educativa capace di dare, con la dovuta gradualità, risposte congrue ai bisogni orientativi degli adolescenti.

## 15.

### PROSPETTIVE E PROPOSTE

Prima di esporre alcune linee di intervento – in un breve quadro prospettico coerente anche con le indicazioni generali formulate in sede di Conferenza nazionale di servizio sull'orientamento – sembra opportuno premettere una considerazione sulle varie iniziative progettuali in atto. Queste, infatti, andrebbero razionalizzate, valutate, selezionate e, se del caso, sostenute e divulgate, sottraendole ai rischi della casualità e dell'anonimato; se non altro perché esse attestano un crescente interesse per le problematiche dell'orientamento anche a livello operativo.

Ma al di là della valorizzazione di tali iniziative, è ormai improcrastinabile un piano organico di interventi che mettano la scuola secondaria di primo grado in condizione di svolgere in modo attivo ed efficace il proprio ruolo specifico in materia di orientamento. In via preliminare, si individua una triplice esigenza di ordine generale:

– di potenziamento dell'efficienza delle strutture esistenti, per una migliore utilizzazione delle risorse presenti sul territorio ai fini dell'orientamento; in tal modo il Distretto scolastico,

opportunamente ristrutturato e rivitalizzato, potrà svolgere meglio le sue funzioni;

– di predisposizione di un piano nazionale sull'orientamento che preveda momenti di snodo e di raccordi successivi, e che preveda anche la ricognizione e la diffusione delle iniziative in atto;

– di elaborazione di un apposito piano nazionale, ben articolato a livello periferico, per la formazione iniziale e in servizio del personale direttivo e docente, in ordine alle problematiche specifiche dell'orientamento.

Perché i relativi interventi possano essere meglio realizzati in una prospettiva di sviluppo organico e capillare, si ravvisa la necessità di una legge-quadro in materia di orientamento, atta tanto ad agevolare il coordinamento e la interazione tra istituzioni scolastiche, distretti, regioni, enti locali, istituzioni economiche e produttive, associazioni – che in varia misura concorrano al perseguimento degli obiettivi dell'orientamento – quanto a frenare e ad invertire l'attuale tendenza alla deresponsabilizzazione (problema avvertito anche a livello europeo).

In tale prospettiva assumono una notevole importanza l'articolazione dinamica e funzionale delle competenze nei vari gradi di scuola in materia di orientamento e, in particolare, il raccordo pedagogico istituzionale nell'ambito della scuola secondaria di primo e secondo grado, ovviamente nel rispetto della specificità di ciascuna di esse.

Questa esigenza di raccordo – particolarmente avvertita nel nostro sistema scolastico – oltre ad essere fondata su precise e ben note ragioni di ordine didattico, culturale e psicopedagogico, è anche reclamata dal confronto con gli orientamenti e le esperienze della maggior parte dei Paesi comunitari.

Quasi tutti i paesi della CEE presentano, infatti, una struttura ciclica dell'insegnamento secondario inferiore e superiore, con scanzioni più o meno corrispondenti alle varie fasi dell'orientamento.

Inoltre al fine di valorizzare in concreto la dimensione personale dell'orientamento, occorrerebbe poter disporre di docenti specificamente qualificati e capaci di svolgere compiti di coordinamento orientativo e attività di tutor.

In ogni caso, per rendere effettivamente perseguibili gli obiettivi di orientamento, sarebbe necessario assicurare a questo ciclo centrale del nostro sistema scolastico adeguate condizioni operative dirette a favorire, con lo sviluppo integrale della persona, una crescente consapevolezza delle particolari potenzialità di ciascun allievo, ai fini della reale maturazione della capacità decisionale. Tale processo, infatti, non potrà avere significativi sviluppi nel ciclo successivo senza i necessari fondamenti che competono, appunto, alla scuola media in quanto scuola orientativa. Ciò implica, tra l'altro, la esigenza di fornire ai preadolescenti concrete opportunità di esperienze di tipo opzionale, in un curriculum più flessibile di quello attuale e di maggior respiro tenendo presenti, anche in questo caso, i più significativi orientamenti dei sistemi scolastici europei.

Nell'ambito delle strutture esistenti e del quadro normativo vigente nel nostro paese sembra possibile attuare interventi a breve termine finalizzati:

- alla organizzazione, nell'ambito di un piano nazionale di aggiornamento, di corsi, seminari e laboratori sulle principali problematiche connesse con il perseguimento degli obiettivi fondamentali dell'orientamento e con le principali difficoltà operative emerse dall'indagine;

- al potenziamento delle risorse e della capacità di azione del Distretto scolastico nel campo dell'orientamento, che è uno dei principali compiti istituzionali attribuiti a tale organo;

- alla predisposizione, alla raccolta e alla distribuzione di materiale strutturato per l'inserimento di progetti di orientamento nel curriculum, diversificandolo in rapporto alle varie tipologie di referenti e alle caratteristiche economiche e culturali del territorio di riferimento e tenendo conto altresì dei processi di integrazione europea e delle relative esigenze di mobilità.

Occorrerebbe però programmare anche interventi mirati ai seguenti obiettivi di medio e lungo termine:

- assicurare un flusso di comunicazione permanente e significativa tra i due gradi dell'istruzione secondaria, ai fini di

un'adeguata articolazione progettuale delle attività di orientamento, da inquadrare, ovviamente, anche nella logica della continuità educativa con il ciclo scolastico precedente;

– attivare una rete di strutture a livello centrale e periferico che preveda, in particolare:

a) una diramazione di «osservatori regionali» strettamente collegati con l'unità centrale, ma rapportati ai bisogni, alle risorse e alle opportunità presenti in ambito territoriale;

b) una rete di centri distrettuali, configurati come sportelli di informazione e di assistenza in ordine alle scelte scolastiche e pre-professionali, nonché come supporto tecnico direttamente utilizzabile dalle singole scuole;

– estendere alla scuola secondaria di primo grado la figura del *coordinatore dei servizi di orientamento*, già istituita per la sola secondaria di secondo grado, ma assicurando e potenziando le relative competenze professionali specifiche mediante un apposito piano di qualificati interventi formativi;

– individuare all'interno del Consiglio di classe, un docente con funzioni di *coordinatore di orientamento* o meglio di «tutor», promuovendo ed attivando anche in tal caso le necessarie iniziative di aggiornamento e formazione in servizio.

Infine non è forse superfluo considerare che un simile complesso di interventi non potrà che produrre effetti positivi anche sulla qualità dell'istruzione e sulla efficacia formativa del nostro sistema.

## BIBLIOGRAFIA

### PREMESSA

Esiste ormai un'abbondante letteratura che spazia sul tema generale e sulle problematiche specifiche relative ai molteplici aspetti dell'orientamento e alle connesse implicazioni pedagogiche e socio-politiche.

Il dibattito di questi anni, prima teso a distinguere l'orientamento scolastico da quello professionale, si sta oggi prevalentemente spostando sulla teoria della cosiddetta «career education», in quanto la tematica dell'orientamento è sempre più intesa come un unicum, in cui il confine tra l'aspetto scolastico e quello professionale è assai incerto e talora difficilmente distinguibile. Pertanto si tende sempre più ad interpretare il processo dell'orientamento come progetto di vita da inserirsi nella prospettiva dell'educazione permanente.

Tale vasta tematica, inoltre, non può non tener conto del quadro europeo e della realtà del mondo del lavoro, considerati come vera e propria prospettiva economico-sociale, conseguente alla mobilità continua delle scelte professionali, sempre meno rigide e sempre più esposte alle dinamiche della società post-industriale.

Anche per quest'ultimo motivo si è ritenuto opportuno proporre una bibliografia limitata agli anni recenti e alle più aggiornate riflessioni ed esperienze sull'argomento.

Non tutte le opere e gli articoli segnalati sono strettamente connessi con le problematiche espressamente riferibili alla scuola media e con i parti-

colari aspetti dell'orientamento considerati nell'indagine. Ma appare evidente l'opportunità di disporre di un panorama di interventi piuttosto ampio ed articolato, al fine di consentire approfondimenti di aspetti generali e specifici del problema, peraltro agevolati da una suddivisione tematica che si articola nelle seguenti sezioni:

- tematiche generali;
- aspetti psico-pedagogici e sociali dell'orientamento;
- orientamento e continuità educativa;
- orientamento e mondo del lavoro;
- orientamento e territorio;
- orientamento e politiche scolastiche europee.

Si è preferito evitare una ulteriore possibile articolazione, sia per non frammentare eccessivamente le indicazioni, sia per offrire un quadro organico della tematica di fondo.

Pur nelle inevitabili e involontarie omissioni, si è cercato di presentare un panorama sufficientemente significativo del dibattito più recente, a conferma della vivacità degli interessi che accompagnano la ricerca e della nuova consapevolezza della centralità del problema.

## SEZIONE I

### *Tematiche generali*

- AA.VV., *Istruzione e Formazione Professionale*, in «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 33, 1985
- AA.VV., *Risoluzione CEE sui problemi dell'uguaglianza di opportunità per le ragazze nel settore dell'istruzione*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXV, n. 2, 1985
- G. GIUGNI, *L'orientamento come dimensione dell'insegnamento e come obiettivo della programmazione educativa*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXV, n. 1, 1985
- P. MEZZINI, *Programmazione educativa e orientamento scolastico e professionale*, in «Psicologia e Scuola», VI, n. 27, 1985
- A. AUGENTI, *L'orientamento: piani di intervento e strumenti legislativi*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXVI, n. 2, 1986

- K. POLACEK, *Educazione professionale: lineamenti teorici*, in «Nuova Paideia», V, n. 6, 1986
- AA.VV., *Orientamento scolastico e professionale*, in «Rivista dell'istruzione», IV, n. 1, 1988
- AA.VV., *Quale orientamento, quale scuola?*, in «Scuola e Didattica», XXXIV, n. 4, 1988
- AA.VV., *Orientamento come modalità permanente dell'azione educativa*, in «Continuità e Scuola», n. 4, 1988
- V. ARMENTO, *Orientamento scolastico e professionale: un problema aperto*, in «Rassegna amministrativa della scuola», VII, n. 10, 1988
- C. SCURATI, *Per una pedagogia dell'orientamento: indicazioni e riflessioni*, in «Scuola e Didattica», XXXIV, n. 1, 1988
- M. VIGLIETTI, *Abilità progettuale e maturità professionale: obiettivi dell'orientamento*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXVIII, n. 1, 1988
- G. DEL BENE, *Consiglio orientativo: scelte e riuscita scolastica*, in «Scuola e professioni», XVI, n. 6, 1989
- V. FOTI, *Il valutare come ricerca di sé*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXIX, n. 1, 1989
- G. IADANZA, *Centralità culturale e vocazione orientativa della scuola secondaria di I grado*, in «Nuova Paideia», IX, n. 5, 1990
- M.P.I. - Rapporto CISEM, *L'orientamento tra valenza formativa e servizio informativo - Linee di trasformazione ed esperienze italiane ed europee*, in «Informazione e innovazione», IV, n. 17, 1990
- M. VIGLIETTI, *Orientamento: una modalità operativa permanente. Linee per un progetto operativo di orientamento nella scuola media*, in «Scuola viva», XXVI, nn. 2-3, 1990
- G. CACIOPPO, *Le pari opportunità e l'orientamento scolastico al femminile*, in «Scuola e Città», XLII, n. 5, 1991
- G. IADANZA, *Per una scuola media seriamente orientativa*, in «Scuola e Didattica», XXXVI, nn. 9-10, 1991

- G. MARTINEZ, *Le linee dell'orientamento*, in «Gestione scuola», VIII, n. 2, 1991
- M.P.I., *Conferenza di servizio sull'orientamento scolastico*, in «Annali della Pubblica Istruzione», XXXVII, n. 3, 1991
- G. SCARPELLI-E.STROLOGO (a cura di), *L'orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, La Scuola editrice, Brescia 1976
- AA.VV., *L'orientamento dalla parte dell'insegnante: materiale e strumenti per gli insegnanti di italiano, scienze, educazione tecnica nella scuola media*, La Nuova Italia, Firenze 1987
- G. ZANNIELLO, *Educazione e orientamento professionale*, Armando, Roma 1987
- AA.VV., *Progetto «Scelte» - Un manuale di orientamento per unità didattiche*, Le Monnier, Firenze 1989
- AA.VV., *L'orientamento nella Scuola Media*, SEI, Torino 1990
- R. BERTOLDO-L.TRISCIUZZI, *Le nuove attività della funzione docente: manuale dell'operatore tecnologico, del coordinatore di biblioteca e del coordinatore di orientamento scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1991

## SEZIONE II

### *Aspetti psicopedagogici dell'orientamento*

- K. POLACEK, *Stili cognitivi nell'orientamento*, in «Orientamenti Pedagogici», XXXIV, n. 5, 1987
- Atti della giornata di studio su: «*Psicologi per l'orientamento: quale formazione?*», in «Orientamento scolastico e professionale», XXVIII, n. 3, 1988
- S. SORESI-P. MEAZZINI, *Psicologia dell'educazione ed orientamento scolastico-professionale*, in «Psicologia e Scuola», IX, n. 44, 1989
- G. GIUGNI, *La dinamica affettiva e caratteriale nel processo di orientamento*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXX, n. 1, 1990
- S. SORESI-P. MEAZZINI, *L'orientamento scolastico-professionale. L'impostazione curricolare*, in «Psicologia e Scuola», X, n. 50, 1990

- G. GATTULLO, *Psicopedagogia e iconismo grafico al servizio del-l'orientamento*, in «Problemi della pedagogia», XXXVII, nn. 4-5, 1991
- M. MENCARELLI, *L'autoeducazione in una scuola in divenire, per una pedagogia dell'età evolutiva*, Università degli Studi di Siena – Facoltà di Magistero, Arezzo 1986
- B. FARGNOLI, *Come si sceglie la scuola superiore, 300 titoli di studio: psicologia di orientamento, materie di insegnamento, obiettivi, sbocchi professionali*, Buffetti, Roma 1988

### SEZIONE III

#### *Orientamento e continuità*

- M.A. SANGIORGI, *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. Ricerca sulla validità del giudizio sintetico di licenza e del consiglio di orientamento*, in «Scuola e Didattica», XXXII, n. 8, 1987
- G.B. FLEBUS, *Una tipologia dello studente di terza media nei processi di scelta della scuola superiore*, in «Orientamenti Pedagogici», XXXVI, n. 5, 1989
- G.B. FLEBUS-M.FORZI, *Scelta della scuola superiore: prospettiva temporale e strumentalità dello studio*, in «Orientamenti Pedagogici», XXXVII, n. 4, 1990
- C. BOGA, *La scelta della scuola media superiore*, Pirola, Milano 1988

### SEZIONE IV

#### *Orientamento e mondo del lavoro*

- AA.VV., *Rapporti scuola lavoro: idee e strategie per l'innovazione*, in «CENSIS», Quindicinale di note e commenti, XXIII, n. 4, 1987
- G. TANUCCI-L. MANNETTI, *I significati del lavoro: un contributo empirico in tema di orientamento scolastico e professionale*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXVIII, n. 1, 1988
- L. CORRADINI, *Prospettive di interazione tra scuola e sviluppo economico*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXVIII, n. 2, 1988

- L. SARTORI, *L'orientamento tra scuola e lavoro*, in «Aggiornamenti sociali», XL, n. 4, 1989
- AA.VV., *Terzo rapporto ISFOL sulla attività di orientamento in Italia*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXIX, n. 1, 1989
- G. ZANNIELLO, *L'educazione al lavoro e l'orientamento*, in «Scuola e Didattica», XXXV, nn. 1-2, 1989
- G. GIUGNI, *La programmazione didattica in prospettiva sociale*, Giunti e Lisciani, Teramo 1987
- AA.VV., *Rapporto ISFOL Ministero P.I. e Ministero del Lavoro sulle attività di orientamento in Italia: indagine 1986-87*, Maggioli, Rimini 1988
- M. DE NICOLÒ, *Handicap oltre l'obbligo tra scuola e lavoro*, Laterza, Bari 1989

#### SEZIONE V

##### *Orientamento e territorio*

- R. BARONE, *Orientamento scolastico e professionale*, in «Scuola e Didattica», XXXV, n. 16, 1990
- A. CALVI, *Percorsi di formazione orientativa nella Scuola Media in raccordo con il territorio in cambiamento. Orientamento e unità didattiche*, in «Scuola viva», XXVI, n. 9, 1990
- G. DALL'ASTA, *I compiti istituzionali del Distretto e l'orientamento scolastico*, in «Ricerche didattiche», XLI, nn. 342-343, 1991
- L. NUTI-M. VIAGGI, *Scuola e territorio nella programmazione e nell'orientamento scolastico: la collaborazione tra insegnanti di scuola elementare e media*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 1987

#### SEZIONE VI

##### *Orientamento e politiche scolastiche europee*

- AA.VV., *Le «Scuole europee»*, numero speciale, in «I problemi pedagogici», nn. 2-3, 1979

- Documenti- *Atti approvati dai Ministri della Pubblica Istruzione in sede di consiglio della CEE – Lussemburgo 3 giugno 1985*, in «Annali della Pubblica Istruzione», XXXI, n. 4, 1985
- AA.VV., *Orientamento scolastico e professionale in Belgio*, in «Prospettiva», IX, n. 3, 1986
- P. D'ALESSANDRO, *L'istruzione secondaria di I grado nel sistema educativo della Repubblica Federale di Germania*, in «Scuola e Didattica», XXXII, n. 2, 1986
- C. KIEFFER, *L'orientamento e l'informazione dei giovani in Lussemburgo*, in «Prospettiva e.p.», IX, n. 3, 1986
- D. SUPER, *Orientamento e mobilità nei sistemi educativi dei Paesi industrializzati ed in via di sviluppo*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXVI, n. 1, 1986
- S. TZEPOGLON, *L'orientamento scolastico e professionale in Grecia*, in «Prospettiva e.p.», IX, n. 3, 1986
- P. D'ALESSANDRO, *La scuola nel Regno Unito. Una base democratica per una educazione pluralistica*, in «Scuola e Didattica», XXXIII, n. 2, 1987
- P. D'ALESSANDRO, *La scuola in Danimarca. La Folkskole e i suoi sviluppi*, in «Scuola e Didattica», XXXIII, n. 19, 1988
- A.G. WATTS ET ALII, *Servizio di orientamento scolastico e professionale per la fascia di età dai 14 ai 25 anni. L'evoluzione del ruolo dei servizi professionali di orientamento nei Paesi della Comunità Europea*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXVIII, n. 4, 1988
- AA.VV., *France: Project de loi d'orientation pour le systeme educatif*, in «Faits nouveaux», I, 1989
- J. GUICHARD, *L'organizzazione dell'orientamento scolastico e professionale in Francia*, in «Orientamento scolastico e professionale», XXIX, n. 1, 1989
- P. D'ALESSANDRO, *La legge di «orientamento» dell'educazione in Francia*, in «Educazione comparata», I, n. 1, 1990
- AA.VV., *El Departamento de Orientacion como estructura organizativa de los Centros Educativos en el contexto de la LOCSE*, in «Comunidad Educativa», n. 190, 1991

- A. AUGENTI-K. POLACEK, *Sistemi di orientamento in Europa*, SEI, Torino 1985
- IFAPLAN (a cura di) *Commissione della Comunità Europea, Ministero della Pubblica Istruzione. Le politiche per la transizione dei giovani dalla scuola alla vita attiva: rapporto sul programma della Comunità Europea*, Maggioli, Rimini 1988
- AA.VV., *Ministero Pubblica Istruzione – Gli ordinamenti scolastici nei Paesi della CEE*, in «Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 47, 1989
- AA.VV., *Scuole d'Europa. Sintesi a confronto*, Anicia, Roma 1989

STAMPATO A FIRENZE  
NEGLI STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI  
«E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»  
DELLA S. P. A. ARMANDO PAOLETTI  
DICEMBRE 1992

L'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

Numero singolo L. 14.200

C.M. 05.92.44