

RICERCHE

Promuovere le *character skills* degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale.

Fostering high school students' character skills by helping them build their own professional life project.

Alessandro Di Vita, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Nel maggio 2023 si è conclusa la prima fase di una ricerca-intervento condotta in un liceo siciliano. Centoquindici tra studenti e studentesse hanno intrapreso un percorso di PCTO di trenta ore: dodici ore sono state destinate a un modulo di didattica universitaria, quattro ore a un *training* di scrittura espressiva, quattro ore allo svolgimento di quattro colloqui di orientamento e dodici ore alla costruzione di un *portfolio digitale*, al fine di migliorare l'autoefficacia, l'immagine di sé e la capacità decisionale, che influenzano il processo di maturazione del progetto di vita professionale includente la scelta formativo-professionale, e il grado di chiarezza delle idee su questa scelta. La metodologia applicata ha migliorato significativamente le tre *character skills* prese in esame e il grado di chiarezza in merito alla scelta formativo-professionale.

ENGLISH ABSTRACT

In May 2023, the first phase of intervention research conducted at a Sicilian high school ended. Students (n. 115) participated in a thirty-hour PCTO, with twelve hours dedicated to a university-based teaching module, four hours to expressive writing training, four hours to four guidance interviews and twelve hours to the construction of a digital portfolio. This aimed to improve their self-efficacy, self-image and decision-making skills, which influence the maturation process of their professional life project, including the choice of education and profession, and the degree of clarity of ideas about this choice. The methodology used significantly improved the three character skills studied and the degree of clarity of ideas about the educational-professional choice.

Introduzione

La formulazione del progetto di vita professionale fornisce un contributo fondamentale alla formazione dell'identità adolescenziale, poiché implica un confronto continuo tra il realismo del mondo del lavoro e l'immagine che l'adolescente ha di sé. Si potrebbe affermare che il "sé" professionale costituisce una parte significativa dell'immagine che l'adolescente ha di sé, perché rappresenta la modalità concreta con cui egli pensa di migliorare la società mediante un lavoro che attui le sue potenzialità (Zanniello, 2008, 18).

Da ricerche precedenti (Luzzo, 1993; Butler & Gasson, 2005; Ibarra, 1999; Prideaux & Creed, 2001; Creed, Patton & Prideaux, 2006; Di Nuovo & Magnano, 2013) risulta molto rilevante nella prima formulazione del futuro progetto professionale alla fine dell'adolescenza l'acquisizione di tre competenze trasversali, diversamente denominate anche *character skills* (Chiosso et al., 2021): l'autoefficacia, l'immagine del "sé" attuale e la

capacità decisionale. Il costrutto dell'autoefficacia è stato approfondito da Albert Bandura mediante la formulazione della teoria socio-cognitiva applicata anche all'ambito scolastico. Secondo lui, la scuola dovrebbe favorire negli studenti sia la crescita delle competenze cognitive e sociali, sia la formazione delle convinzioni di efficacia e delle motivazioni intrinseche necessarie per sviluppare il loro "sé" personale e professionale (Bandura, 2000, pp. 248-249). Le convinzioni che gli studenti hanno della loro efficacia nell'affrontare gli impegni scolastici, tra le altre cose, influenzano anche le loro aspirazioni professionali. In questo senso, l'autoefficacia diventa un potente mezzo di autoregolazione, poiché determina il modo in cui lo studente si motiva a scegliere il suo futuro professionale mentre sviluppa il suo processo di apprendimento.

L'immagine del "sé" attuale concerne gli aspetti descrittivi percepiti nel presente che si riferiscono a caratteristiche rintracciabili nella definizione individuale di sé di cui la persona è consapevole (Butler & Gasson, 2005, 190). Questa nozione di sé è parte del complesso concetto di identità personale tematizzato da Erik H. Erikson, secondo il quale il concetto di sé ha una parte essenziale nella formazione dell'identità personale intesa come processo continuo di costruzione della stabilità e continuità personali, necessarie per prendere decisioni nell'età adulta. In tal senso, l'identità personale, per Erikson (1950), è un sistema aperto che nasce sì dalle identificazioni infantili, ma che poi si sviluppa con l'integrazione tra presente e futuro, tra i propri bisogni e le possibilità di soddisfarli e con il confronto tra le aspettative personali e quelle degli altri.

La capacità decisionale implica sapere "raccolgere informazioni sul mondo, prefigurare le possibili alternative di scelta e le loro conseguenze sulla realtà ed infine selezionare l'alternativa che più si adatta alle aspettative, ai bisogni e alle conseguenze migliori per l'individuo" (Iannaccone, et al., 2012, 16).

Tra i fattori che influenzano le scelte, alcuni sono personali, mentre altri ambientali. Tra i primi si possono menzionare le attitudini, il sesso, la razza e lo stato di salute; i secondi invece sono costituiti dal background e dalle caratteristiche ambientali. Il processo che porta alla scelta è influenzato anche dall'apprendimento, dalla percezione che la persona ha di sé, dalle aspettative di risultato che dipendono dal compito e dalle influenze contestuali. Tutti questi elementi influenzano gli interessi, che hanno a loro volta un peso nella scelta degli obiettivi, sulle azioni e sul risultato (Lent, 2005).

In questo contributo, in primo luogo, dopo avere fatto cenno al quadro teorico di riferimento della ricerca-intervento, se ne descrive il campione e si espongono le ipotesi di ricerca, gli strumenti di valutazione delle *character skills*, il piano e le attività di orientamento che si sono svolte nella prima annualità, per consentire agli studenti liceali di abbozzare il loro progetto di vita professionale; in secondo luogo, si presenta l'impatto che queste attività hanno avuto sulle competenze prese in esame; infine, si traggono le conclusioni indicando anche alcuni limiti della ricerca, nonché alcuni accorgimenti per aumentare l'affidabilità dei risultati che si vogliono conseguire alla fine della seconda annualità di essa.

Il campione e la definizione delle attività educative

Il 17 novembre del 2022, alla presenza della dirigente scolastica del Liceo Ginnasio Statale “Francesco Scaduto” di Bagheria, in provincia di Palermo, in Sicilia, è stato inaugurato il progetto di ricerca-intervento della durata di due anni (a. s. 2022-2023 e 2023-2024) destinato a 115 studenti (88 femmine e 27 maschi) delle quarte classi del Liceo delle “Scienze Umane”. Gli studenti coinvolti, residenti nella città di Bagheria o nei paesi limitrofi, non avevano mai partecipato a un progetto di orientamento alla scelta universitaria. Subito dopo avere ricevuto la proposta di partecipare al progetto da parte del docente responsabile dell’orientamento in uscita, hanno aderito liberamente, con l’intenzione di intraprendere un “percorso di orientamento per la promozione delle competenze trasversali” (PCTO). Di fatto, gli studenti hanno dato il loro consenso informato attraverso una sottoscrizione con cui si sono impegnati a partecipare alle seguenti quattro attività:

- un’esperienza di didattica universitaria nell’ambito disciplinare affine agli insegnamenti previsti dal curriculum degli studi del liceo delle scienze umane (12 ore dall’1 al 20 dicembre 2022), per conoscere come si insegna e come si apprende in università;
- quattro sessioni mensili di scrittura espressivo-prospettica di 30 minuti ciascuna (da dicembre 2022 a marzo 2023), per chiarirsi le idee in merito ai propri interessi, alle attitudini, alle competenze, alla condizione lavorativa preferita, ai limiti personali, ai legami affettivi e agli obiettivi formativo-professionali;
- quattro colloqui mensili di orientamento (da dicembre 2022 a marzo 2023), per chiarirsi gradualmente che cosa si vorrebbe e potrebbe fare dopo la maturità liceale;
- la costruzione di un portfolio digitale (12 ore nel mese di aprile 2023), per approfondire la consapevolezza del percorso di orientamento svolto nell’ambito del PCTO.

Quadro teorico di riferimento

La proposta di far sperimentare una breve esperienza di didattica universitaria è giustificata dai principi della “didattica metacognitiva” che orientano la costruzione dell’*expertise* degli studenti universitari (La Marca, 2009). All’uso della scrittura espressivo-prospettica è sottesa la teoria psicologica del “pensiero narrativo” proposta da Andrea Smorti (2007). L’impiego del colloquio di orientamento è giustificato dal “*counseling* educativo” teorizzato da Simeone (2011). La scelta di supportare gli studenti nella costruzione di un portfolio digitale adeguato ai PCTO è motivata dalla teoria dello “sviluppo dell’identità professionale degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado” formulata da Michele Pellerrey (2019).

Ipotesi di ricerca

Si è ipotizzato che l’azione congiunta delle predette quattro attività di orientamento potesse significativamente migliorare nei 115 studenti tre competenze trasversali che li predispongono meglio ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro

progetto di vita professionale: l'autoefficacia percepita, l'immagine del "sé" attuale, la capacità decisionale, nonché il grado di chiarezza in merito alla scelta universitaria. Questa ipotesi generale è stata operativamente tradotta nel seguente modo.

Si suppone che gli studenti che

- fanno un'esperienza di didattica universitaria per conoscere come si insegna e come si apprende in università;
- scrivono di sé in modo reiterato sulla base di precisi obiettivi procedurali per chiarire lo stato attuale dei loro interessi, attitudini, competenze, condizione lavorativa preferita, limiti personali, legami affettivi e obiettivi formativo-professionali;
- fanno quattro colloqui di orientamento con uno studente universitario (*cross-age tutor*) che abbia ricevuto una formazione specifica, ognuno focalizzato su un obiettivo procedurale delle quattro sessioni di scrittura espressiva, per mettere a punto la scelta formativo-professionale post-diploma;
- partecipano a un laboratorio focalizzato sulla costruzione di un portfolio digitale, per approfondire la consapevolezza del percorso di orientamento svolto fino a quel momento nell'ambito del PCTO:
 1. migliorino in modo significativo l'autoefficacia percepita, le dimensioni 'Energia', 'Affettività positiva' e 'Stabilità emotiva' dell'immagine del proprio 'sé' attuale e la capacità decisionale;
 2. conseguano un grado maggiore (passaggi da 'per niente' a 'poco' o da 'poco' a 'sufficientemente' o da 'sufficientemente' a 'molto') di chiarezza delle proprie idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma che corrisponda almeno al grado immediatamente successivo a quello rilevato all'inizio delle attività di orientamento.

Fasi del piano di ricerca e strumenti

Il piano è stato articolato in quattro fasi, che sono state precedute dalla formazione iniziale delle tutor, le studentesse universitarie che frequentano il corso di laurea magistrale in "Scienze Pedagogiche", che hanno liberamente aderito all'iniziativa.

Fase 1) La rilevazione iniziale (novembre 2022) per valutare nel gruppo sperimentale l'autoefficacia generale percepita, l'immagine del "sé" attuale, la capacità decisionale e il grado di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma.

Fase 2) Le quattro attività di orientamento rivolte al gruppo sperimentale (da dicembre 2022 ad aprile 2023).

Fase 3) Una rilevazione intermedia (marzo 2023) per valutare nel gruppo sperimentale l'autoefficacia generale percepita, l'immagine del "sé" attuale e la capacità decisionale.

Fase 4) La rilevazione finale (maggio 2023) per valutare nel gruppo sperimentale l'autoefficacia generale percepita, l'immagine del "sé" attuale, la capacità decisionale e il grado di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma, effettuata con un'ultima somministrazione degli stessi strumenti utilizzati nella prima fase e nella fase intermedia. In questa rilevazione si è inoltre valutata per la prima volta nel gruppo sperimentale l'adattabilità professionale, ovvero lo stato di maturazione del progetto di vita professionale (1).

Per le elaborazioni statistiche dei dati raccolti si è utilizzato il software libero “R” (versione 3.1.0 – Spring Dance); si è inoltre applicato il *test non parametrico w di Wilcoxon* per l’apprrezzamento della significatività delle differenze tra le mediane delle serie di punteggi dei test ripetuti a distanza di alcuni mesi nel corso della ricerca (Cottini, 1999, 145-146).

Per valutare le tre *character skills*, lo stato di maturazione del progetto di vita professionale e il grado di chiarezze delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma sono stati utilizzati i seguenti cinque strumenti:

1. La *General Self Efficacy Scale* (GSE), messa a punto da Ralf Schwarzer nel 1993 per valutare l’autoefficacia generale percepita, è stata utilizzata nella sua versione italiana pubblicata nel web nel 1995: con essa si valuta un insieme di credenze ottimistiche riguardanti la capacità di far fronte a una molteplicità di stimoli stressanti. Il test, costituito da 10 item che mantengono un’ottima consistenza interna, presenta una gamma di risposte espressa mediante una scala di cinque giudizi: *per nulla, poco, abbastanza, molto, moltissimo* (Coggi & Ricchiardi, 2005, 58).
2. Il *Differenziale semantico per la valutazione del “sé” attuale* (DS), costruito da Santo Di Nuovo e Paola Magnano (2013), è costituito da 36 coppie di aggettivi dicotomici: durante la compilazione, lo studente è chiamato a scegliere uno dei due poli (positivo o negativo) per ogni coppia di aggettivi e a indicare la misura (molto, abbastanza, poco) in cui si sente definito dall’aggettivo scelto (per esempio, forte/debole). Utilizzando questo strumento si rilevano tre dimensioni dell’immagine di sé percepita nel presente:
 - *l’Energia*, ovvero la percezione di sé come persona sostanzialmente attiva nell’orientamento verso la vita, dotata di capacità per sostenere questo orientamento con forza e decisione;
 - *l’Affettività positiva*, ovvero la percezione di sé come persona sostanzialmente capace di sentimenti e affetti che favoriscono un rapporto soddisfacente con gli altri;
 - *la Stabilità emotiva*, ovvero la percezione di un assetto emotivo caratterizzato da calma, ordine interiore e riflessività (Di Nuovo & Magnano, 2013, 44).
3. Il *Questionario degli Stili Decisionali* (QSD), validato da Paola Magnano e Valentina Costantino (2013) e in uso con studenti della scuola secondaria di secondo grado, è costituito da 15 item che descrivono comportamenti di scelta organizzati secondo quattro stili decisorii (dubbiosità, delega, procrastinazione, “no problem”) e presenta una gamma di risposte espressa in una scala di cinque livelli (per nulla, poco, in parte, abbastanza, molto).
4. Il *Questionario per l’Adattabilità professionale* (QAP) (Margottini, 2019, 315), che è la traduzione italiana, con libero adattamento, della *Career Adapt-Abilities Scale* di Mark L. Savickas e Erik J. Porfeli (2012). Il QAP, costituito da quattro scale di sei item ciascuna, è pensato per l’orientamento e lo sviluppo professionale inteso come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni. Esso permette di valutare i seguenti quattro fattori:
 - F1 - Attenzione allo sviluppo professionale (*Concern*);
 - F2 - Controllo sullo sviluppo professionale (*Control*);

- F3 - Curiosità riguardo il miglioramento professionale (*Curiosity*);
- F4 - Fiducia in sé stessi per lo sviluppo professionale (*Confidence*).

Questo strumento è stato utilizzato sia nel gruppo sperimentale, sia in quello di controllo solo alla fine della prima annualità della ricerca, ovvero nel mese di maggio 2023.

5. Un semplice scheda che riproduce una scala a quattro livelli con cui si è rilevato il grado di chiarezza delle idee sulla propria scelta formativo-professionale post-diploma (*per niente chiare, poco chiare, sufficientemente chiare, molto chiare*).

La formazione delle *cross-age tutor*"

Sono state designate cinque studentesse universitarie, iscritte al primo anno del corso di studi magistrale in Scienze Pedagogiche, per svolgere il ruolo di *cross-age tutor* (2) nell'ambito della ricerca-intervento. Queste studentesse hanno frequentato un corso di formazione iniziale di 12 ore utile per svolgere le azioni previste dal progetto con aspettative di efficacia: di fatto, tra il mese di ottobre e il mese di novembre 2022, in quattro incontri formativi, hanno ricevuto istruzioni precise sul modo di somministrare i test per valutare le tre *character skills* degli studenti liceali, di gestire le sessioni di scrittura espressiva, di condurre i colloqui di orientamento e di supportare gli studenti nella costruzione di un portfolio digitale in cui documentare l'esperienza vissuta nell'ambito del PCTO.

Le prime nove ore di formazione, distribuite in tre incontri di tre ore ciascuno, sono state dedicate alla *metodologia di orientamento formativo-professionale*: nel primo incontro, il docente universitario designato (formatore), dopo avere illustrato la dimensione orientativa dell'insegnamento, ha descritto il disegno della ricerca precisando quale fosse il ruolo che le tutor avrebbe ricoperto nella somministrazione dei test di valutazione delle *character skills*, nella gestione delle sessioni di scrittura espressiva, nella conduzione dei colloqui di orientamento e nella costruzione del portfolio digitale; nel secondo incontro, il formatore ha presentato alle tutor la struttura dei test utili per valutare le tre *character skills*, il modo di somministrarli e di calcolarne il punteggio, nonché i collegamenti, teoricamente possibili, tra i testi di scrittura espressiva e i risultati dello screening iniziale delle *character skills*; nel terzo incontro, ha spiegato le modalità di gestione dei colloqui di orientamento cominciando dal modo di analizzare i testi di scrittura espressiva che gli studenti avrebbero prodotto, proseguendo con il presentare le modalità con cui comunicare agli stessi gli aspetti più importanti dei testi da loro prodotti nelle sessioni di scrittura e i risultati delle valutazioni delle loro tre *character skills*.

Al termine dell'illustrazione delle tre prove standardizzate è stata effettuata una simulazione: ognuna delle cinque tutor ha applicato i test a sé stessa, li ha corretti e ne ha ricavato i risultati. Per far comprendere meglio come analizzare i testi di scrittura espressiva, il formatore ha anche presentato alle tutor un testo in forma anonima; questo testo era stato prodotto da una studentessa liceale in occasione di una sessione di scrittura effettuata durante un'indagine esplorativa precedentemente svolta. Per esemplificare come comunicare a ogni studente gli aspetti di progettualità professionale ricavabili dai testi prodotti e gli esiti delle valutazioni delle *character skills*, il formatore ha simulato un colloquio con una delle tutor. Le ultime tre ore di formazione sono state dedicate alla

spiegazione del modo di utilizzare la piattaforma *Mahara* integrata nel sito web www.competenzestrategiche.it (Margottini, 2020, pp. 29-44), specificamente dedicato alla costruzione di un *portfolio digitale* connesso con i PCTO.

Lo svolgimento delle attività educative

Gli studenti hanno partecipato a quattro tipi di attività educative che complessivamente avrebbero dovuto potenziare in loro tre *character skills* ritenute utili per formulare il proprio progetto di vita professionale e per effettuare una scelta universitaria con esso coerente.

La prima attività si è sviluppata con la partecipazione dei 115 studenti a 12 ore di lezione (6 ore presso l'università e 6 ore presso il liceo) tenute da un docente universitario che insegna *Didattica generale* nella sede palermitana del corso di studi in *Scienze dell'Educazione*. Questa iniziativa era finalizzata a mettere gli studenti in condizione di fare una prima esperienza di didattica universitaria in un ambito disciplinare affine agli insegnamenti previsti dal curriculum degli studi del Liceo delle Scienze Umane, per riflettere su come *si insegna* e *si apprende* in università.

A parte la prima ora di lezione in cui si sono presentati il piano di studi e gli sbocchi lavorativi dei tre corsi di studio dell'area educativa e formativa (*Scienze dell'Educazione*, *Scienze Pedagogiche* e *Scienze della Formazione Primaria*), i temi trattati in aula nelle 11 ore successive riguardavano la metodologia dello studio universitario (strategie di studio, tecniche di organizzazione ed elaborazione delle conoscenze, software per la costruzione delle mappe concettuali, ecc.).

Le sessioni di scrittura sono state condotte secondo la procedura prospettica a uso dell'insegnante che fa orientamento, focalizzata sull'obiettivo professionale e sulle qualità personali dello studente (Di Vita, 2015, pp. 205-206). Le cinque tutor hanno svolto tali attività con cadenza mensile da novembre 2022 a marzo 2023. Il corretto impiego di questa procedura non ha comportato grosse difficoltà, la sua applicazione è stata semplice: sono bastati un foglio di carta e una penna. Si sono scelti degli spazi della scuola, come l'aula magna, ritenuti idonei per svolgere le quattro sessioni di scrittura, ovvero sufficientemente luminosi e, soprattutto, lontani da fonti di disturbo come rumori o immagini distraenti. Per eseguire questo compito, ogni volta si è impiegata la prima ora della giornata scolastica: si è supposto che in quel momento gli studenti sarebbero stati più desti e attenti nello svolgimento degli esercizi di scrittura, nonché meno influenzati o per nulla condizionati da fatti, notizie o avvenimenti scolastici. Ciascuno dei 115 studenti partecipanti al PCTO ha scritto in modo prospettico ogni volta, in presenza di una tutor e di un'insegnante, in giorni e orari prestabiliti. Ogni tutor designata, affiancata da un'insegnante, ha letto le istruzioni della procedura lentamente e a voce alta all'inizio di ogni sessione di scrittura, prima che gli studenti cominciassero a scrivere. Ciò ha permesso agli studenti di fare ogni volta mente locale sul compito da svolgere e sull'obiettivo da raggiungere, nonché di rivolgere delle domande alle tutor per risolvere dubbi, perplessità, incertezze o esitazioni. Ogni studente occupava una sedia e disponeva di un banco per scrivere. Durante le sessioni di scrittura, ciascuna di trenta minuti, gli studenti potevano disporre dell'aiuto della tutor o dell'insegnante per risolvere i loro dubbi o per soddisfare

qualsiasi esigenza utile per la buona riuscita dell'intervento. Tutti gli studenti hanno scritto ininterrottamente durante le quattro sessioni di scrittura e, alla fine di ogni sessione, hanno consegnato il foglio compilato. Gli studenti hanno scritto con la consapevolezza che i loro testi sarebbero stati letti dalle tutor con cui avrebbero fatto il colloquio. Le tutor, all'inizio di ogni sessione di scrittura, hanno dato agli studenti la possibilità di concentrarsi sull'obiettivo procedurale previsto dalla metodologia.

Nella prima sessione, gli studenti hanno descritto i loro *interessi* (possibili professioni auspicabili), *attitudini* e *competenze*; nella seconda sessione, sono stati invitati a chiarire quali fossero le *motivazioni* che giustificavano la scelta delle condizioni lavorative preferite (posto di direzione o di coordinamento, posto subordinato, lavorare da solo o con gli altri); nella terza sessione, hanno descritto i loro limiti personali e le condizioni psico-fisiche in cui si trovavano in quel momento, le risorse economiche disponibili ed i loro legami affettivi; nella quarta e ultima sessione di scrittura, hanno precisato il loro obiettivo formativo-professionale.

Dopo avere effettuato la prima sessione di scrittura nel mese di dicembre 2022, le tutor hanno svolto il primo colloquio di orientamento con gli studenti liceali. Poiché gli studenti liceali costituivano le cinque classi quarte (4 AU, 4 BU, 4 CU, 4 DU, 4 EU) dell'Indirizzo "Scienze Umane" del Liceo, ciascuna di queste classi è stata assegnata a una tutor, in modo tale che ciascuna di loro potesse gestire tra 20 e 27 colloqui di circa un'ora distribuiti nella seconda metà dei mesi di dicembre 2022, gennaio, febbraio e marzo 2023. L'obiettivo del primo colloquio era comunicare a ogni studentessa e studente i risultati dello screening iniziale delle competenze dandone loro un'idea pressoché precisa, commentarli insieme a lui/lei e restituire il quadro degli interessi, attitudini e competenze descritti nella prima sessione di scrittura. Dopo avere effettuato il primo colloquio, le tutor hanno individuato i nessi che legavano i risultati dello screening iniziale con quanto era emerso dai testi della prima sessione di scrittura espressiva svolta nella prima parte di dicembre 2023: è stato questo il primo oggetto di discussione nel secondo colloquio di orientamento effettuato nella seconda metà dello stesso mese di gennaio, che si è poi sviluppato con la discussione delle motivazioni che giustificavano la scelta delle condizioni lavorative preferite. Per preparare questo secondo colloquio, le tutor, analizzando i testi prodotti dagli studenti, hanno scoperto i molti "perché" che chiarivano le motivazioni sottese ai punteggi delle competenze rilevate con i test. Gli studenti sono diventati così più consapevoli delle loro competenze e hanno iniziato a pensare a un possibile percorso formativo post-diploma, con relativo sbocco lavorativo, ritenuto a loro più adeguato.

Nella seconda metà del mese di febbraio, le tutor hanno fatto il terzo colloquio di orientamento focalizzato sui limiti personali degli studenti, sulle condizioni psico-fisiche in cui si trovavano in quel momento, sulle risorse economiche ed i loro legami affettivi.

Nella seconda parte del mese di marzo, sulla scorta di quanto realizzato in precedenza, le tutor hanno fatto il quarto colloquio, in cui, servendosi delle schede di supporto alla progettazione della vita professionale (Di Vita, 2015, 207-218) (3), hanno mostrato loro un resoconto oggettivo di quanto era emerso dai testi da loro prodotti nelle quattro sessioni di scrittura espressiva. Le tutor, in questo ultimo colloquio, hanno aiutato gli studenti e le studentesse a fissare l'attenzione sul profilo delle loro qualità, nonché a riflettere sulla

possibile decisione formativo-professionale da prendere. Nella compilazione delle schede, le studentesse e gli studenti sono stati invitati dalle tutor a completare quelle parti di esse in cui era richiesto esplicitamente il loro intervento. Ciò ha permesso alle tutor di verificare la congruenza e l'attendibilità tra quanto sintetizzato dagli studenti nelle schede e quanto descritto da loro nelle sessioni di scrittura. La compilazione delle schede da parte degli studenti ha avuto pertanto una funzione integrativa delle informazioni contenute nei testi da loro prodotti nelle sessioni di scrittura.

Subito dopo lo svolgimento del quarto colloquio, le tutor hanno costituito un fascicolo per ogni studente contenente:

- la dichiarazione attestante il consenso a partecipare al PCTO;
- i risultati degli screening iniziale, intermedio e finale delle *character skills*;
- i testi prodotti nelle quattro sessioni di scrittura;
- le cinque schede di supporto alla progettazione professionale.

La quarta e ultima attività ha riguardato la costruzione di un *portfolio digitale* in ambiente open source *Mahara*, progettata per promuovere uno sviluppo professionale consapevole negli studenti di liceo. Utilizzando *Mahara* con il supporto delle tutor, gli studenti hanno documentato il loro personale PCTO e descritto la loro percezione e soddisfazione riguardo ad esso. Di fatto, hanno incorporato nella propria pagina personale di *Mahara*: testi, grafici, simboli, foto e video, contenuti pubblicamente accessibili (per esempio, i livelli delle *character skills* conseguiti dopo lo svolgimento delle attività educative, le caratteristiche del lavoro che vorrebbero svolgere nel futuro, le attitudini e le competenze che pensano di possedere, la posizione lavorativa desiderata, i propri limiti e condizionamenti personali, la propria condizione di salute).

Risultati

La prima ipotesi è stata verificata quasi interamente, poiché dal calcolo del v di Wilcoxon emerge che le differenze tra i punteggi intermedi (III fase) e quelli iniziali (I fase) risultano significative per la capacità decisionale ($v = 3303$; $p=0.003$) e per le dimensioni "Energia" ($v = 4817$; $p=0.0001$), "Affettività positiva" ($v = 5045$; $p=0.001$) e "Stabilità emotiva" ($v = 2422.5$; $p=0,02$) dell'immagine del "sé" attuale (si veda la tabella 1).

TAB. 1: VERIFICA DELLA PRIMA IPOTESI SPECIFICA MEDIANTE V DI WILCOXON SU PUNTEGGI DIFFERENZIALI INIZIO-INTERMEDIO DELLE VARIABILI DIPENDENTI "AUTOEFFICACIA" (GSE), "CAPACITÀ DECISIONALE" (QSD) E "IMMAGINE DEL 'SÉ' ATTUALE" (DS).

Gruppo unico (115 studenti)				
Variabili dipendenti	Mediana	v	p (v)	
GSE (Delta)	0	2990	n.s.	
QSD (Delta)	0.25	3303	0.003	
DS (Delta)	"Energia"	0.25	4817	0.0001
	"Affettività positiva"	0.25	5045	0.001
	"Stabilità emotiva"	0.20	2422.5	0.02

Le differenze tra i punteggi finali (IV fase) e quelli intermedi (III fase) risultano significative per l'autoefficacia ($v = 5523$; $p=0.03$) e per la capacità decisionale ($v = 3974$; $p=0.03$) (si veda la tabella 2).

TAB. 2: VERIFICA DELLA PRIMA IPOTESI SPECIFICA MEDIANTE V DI WILCOXON SU PUNTEGGI DIFFERENZIALI INTERMEDIO-FINE DELLE VARIABILI DIPENDENTI "AUTOEFFICACIA" (GSE), "CAPACITÀ DECISIONALE" (QSD) E "IMMAGINE DEL 'SÉ' ATTUALE" (DS).

Gruppo unico (115 studenti)				
Variabili dipendenti		Mediana	v	p (v)
GSE (Delta)		1	5523	0.03
QSD (Delta)		0.13	3974	0.03
DS (Delta)	"Energia"	0.09	6193	n.s.
	"Affettività positiva"	0.05	6073	n.s.
	"Stabilità emotiva"	0.10	2153.5	n.s.

Le differenze tra i punteggi finali (IV fase) e quelli iniziali (I fase) risultano significative per l'autoefficacia ($v = 2296.5$; $p=0.04$), la capacità decisionale ($v = 8193$; $p=0.001$) e per le dimensioni "Energia" ($v = 4211$; $p=8.468 \cdot 10^{-7}$), "Affettività positiva" ($v = 4639$; $p=9.133 \cdot 10^{-5}$) e "Stabilità emotiva" ($v = 2107$; $p=0.003$) dell'immagine del "sé" attuale (si veda la tabella 3).

TAB. 3: VERIFICA DELLA PRIMA IPOTESI SPECIFICA MEDIANTE V DI WILCOXON SU PUNTEGGI DIFFERENZIALI INIZIO-FINE DELLE VARIABILI DIPENDENTI "AUTOEFFICACIA" (GSE), "CAPACITÀ DECISIONALE" (QSD) E "IMMAGINE DEL 'SÉ' ATTUALE" (DS).

Gruppo unico (115 studenti)				
Variabili dipendenti		Mediana	v	p (v)
GSE (Delta)		1	2296.5	0.04
QSD (Delta)		0.20	8193	0.001
DS (Delta)	"Energia"	0.35	4211	8.468×10^{-7}
	"Affettività positiva"	0.3	4639	9.133×10^{-5}
	"Stabilità emotiva"	0.3	2107	0.003

Le differenze significativamente diverse da zero ottenute mediante l'elaborazione statistica dei dati raccolti sono pertanto indicative di un certo effetto degli interventi educativi sulle tre competenze misurate.

La seconda ipotesi, che riguardava la possibilità che migliorasse nel gruppo sperimentale il grado di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma, è stata parimenti verificata: dopo lo svolgimento delle attività, le idee degli studenti sulla loro scelta formativo-professionale post-diploma risultano significativamente più chiare ($v = 5072.5$; $p=0.001$) (si veda tabella 4).

TAB. 4: VERIFICA DELLA SECONDA IPOTESI SPECIFICA MEDIANTE V DI WILCOXON SU PUNTEGGI DIFFERENZIALI INIZIO-FINE DELLA VARIABILE DIPENDENTE "GRADO DI CHIAREZZA DELLE IDEE SULLA SCELTA UNIVERSITARIA".

Gruppo unico (115 studenti)			
Variabili dipendenti	Mediana	v	p (v)
Grado di chiarezza delle idee sulla scelta universitaria	0	5072.5	0.001

Dal confronto tra la scheda iniziale di adesione al progetto, compilata dagli studenti nel mese di novembre 2022, e quella finale, compilata nel mese di maggio 2023, si evince che: 37 studenti hanno mantenuto *costante*, da novembre 2022 a maggio 2023, il grado di chiarezza delle idee sul loro futuro post-maturità liceale, precisamente 21 studenti/studentesse le hanno mantenute *sufficientemente chiare*; 11 le hanno mantenute *poco chiare*; 4 le hanno mantenute *molto chiare* e 1 le ha mantenute *per niente chiare*. Prima che iniziassero le attività di orientamento (novembre 2022) gli studenti con le idee *poco chiare* sul proprio futuro formativo erano 7, mentre dopo lo svolgimento di quelle attività (maggio 2023) si sono ridotti a 1; 40 erano gli studenti che all'inizio avevano le idee *poco chiare*, mentre alla fine si sono ridotti a 20; all'inizio 39 studenti avevano le idee *sufficientemente chiare*, alla fine sono stati 49 ad affermare di avere questo grado di chiarezza; all'inizio erano 7 gli studenti con le idee *molto chiare*, alla fine 22 hanno raggiunto questo grado di chiarezza.

Conclusioni

La capacità di esprimere con ottimismo le intenzioni e i propositi connessi al proprio futuro formativo-professionale attraverso la scrittura espressiva, il confronto costante con una tutor sulle azioni pianificate nel proprio progetto di vita professionale e l'esperienza di didattica universitaria sono apparsi strettamente associati al miglioramento dell'autoefficacia, delle dimensioni "Energia", "Affettività positiva" e "Stabilità emotiva" dell'immagine del "sé" attuale, nonché al processo di chiarificazione delle idee degli studenti sulla scelta formativo-professionale post-maturità liceale.

La narrazione dei propri interessi, attitudini e competenze, del posizionamento lavorativo preferito, dei propri limiti e condizionamenti personali, della propria situazione economica e dei propri obiettivi formativo-professionali ha permesso agli studenti di riflettere sulla propria trasformazione interiore; il che potrebbe aver dato loro un senso maggiore di prevedibilità e di controllo sulla futura vita formativo-professionale (Batini, 2011), come pure potrebbe aver influito sul miglioramento della capacità progettuale e della capacità di affrontare i compiti scolastici. La possibilità di potersi consigliare con una tutor per elaborare la scelta formativo-professionale potrebbe aver svolto un ruolo positivo nel processo di miglioramento delle tre *character skills* prese in esame. La partecipazione alle lezioni universitarie svolte all'università e a scuola potrebbe avere messo gli studenti in condizione di vagliare gli interessi dichiarati all'inizio del quarto anno del liceo, nonché di saggiare le proprie attitudini per l'apprendimento dei contenuti fondamentali delle discipline pedagogico-didattiche.

Dopo aver esaminato i dati raccolti si può affermare con sufficiente sicurezza che le attività realizzate hanno reso gli studenti più capaci di affrontare i compiti scolastici e hanno favorito la maturazione della loro scelta professionale, ancora da confermare. Per le caratteristiche dell'impianto di ricerca non è possibile affermare che i miglioramenti osservati negli studenti circa il modo di porsi nei confronti della scelta formativo-professionale post-diploma siano dipesi solo dalla loro partecipazione al progetto di ricerca-intervento. Peraltro, l'assenza di un gruppo di controllo, in questa prima annualità della ricerca (2022-2023), non rende molto affidabili i risultati "significativi" conseguiti relativi allo sviluppo delle tre *character skills*. È auspicabile che la costituzione del gruppo di controllo, avvenuta nel maggio 2023, ponga le condizioni per un confronto con il gruppo sperimentale sulla variazione dei punteggi delle competenze che saranno rilevati nella seconda annualità della ricerca (2023-2024) prima e dopo gli interventi sperimentali.

Una valutazione complessiva della reale efficacia del progetto di orientamento si potrà fare solo durante l'anno scolastico 2024-2025, quando gli studenti avranno iniziato il percorso formativo/lavorativo post-liceale, che dovrebbe essere auspicabilmente privo di intoppi o insuccessi per la maggior parte di loro.

Da ultimo, si riconosce un altro limite della ricerca in questione: la mancanza di un coinvolgimento pieno dei docenti nella realizzazione delle azioni di orientamento, poiché è stato applicato il *cross-age tutoring* per realizzare gli interventi progettati. Si è fiduciosi nell'affermare che, sulla base delle indicazioni delle nuove *Linee guida per l'orientamento scolastico* (MIM, 2022) in cui è stata istituzionalizzata la figura del "docente tutor per l'orientamento", nell'anno scolastico 2023-2024 si potranno coinvolgere più facilmente gli insegnanti nel processo sperimentale, che implicherà, peraltro, due novità:

- il coinvolgimento delle famiglie dei 115 studenti delle cinque classi quinte del Liceo delle Scienze Umane "F. Scaduto" di Bagheria;
- la sostituzione della didattica universitaria con la didattica orientativa che gli stessi insegnanti liceali realizzeranno nelle loro classi applicando la metodologia ADVP (Cappuccio, 2003, 2009).

Le *Linee Guida per l'orientamento* (MIM, 2022) accolgono al loro interno diversi aspetti interessanti e piste di azione intrise di un'innovazione non trascurabile: il primo elemento

positivo è sicuramente l'aver voluto sottolineare il valore pedagogico dell'orientamento. Il quarto paragrafo delle *Linee Guida*, intitolato *Il valore educativo dell'orientamento*, sottolinea quanto sia importante il processo di orientamento, ribadendo che:

la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce (Linee Guida, 3).

L'orientamento nel contesto scolastico è al contempo un tema essenzialmente *pedagogico* e un compito eminentemente *educativo*, perché è volto a stimolare la crescita di quegli aspetti di sé con cui gli studenti sono messi in grado, da un lato, di prendere decisioni coerenti con il loro modo di essere e adeguate alla realtà esterna e, dall'altro lato, di risolvere efficacemente i problemi che la loro vita impone.

I professionisti dell'orientamento non sono gli unici attori chiamati a intervenire nei processi decisionali degli adolescenti: gli insegnanti, proprio perché sono quotidianamente in contatto diretto con gli studenti in classe, possono intervenire su di loro aiutandoli nel delicato processo di sviluppo personale e professionale. In tal senso, sarebbe preferibile che il processo di orientamento degli studenti fosse guidato da un *team* di insegnanti piuttosto che da un singolo professionista o da un singolo insegnante. In tale processo, sono implicati "fattori tecnici" e "fattori umani" da tenere presenti nella progettazione e nella realizzazione degli interventi di orientamento.

Colui che fa l'orientatore per professione riceve in genere una formazione specifica e completa inerente ai problemi implicati nella presa di decisione e nelle conseguenze pratiche e psicologiche che essa comporta: per questo, egli è chiamato ad acquisire precise conoscenze scientifiche, abilità nella gestione dei colloqui di orientamento e destrezza nell'uso di strumenti diagnostici come i test psicoattitudinali.

L'insegnante che vuole orientare i suoi alunni, invece, ha bisogno sia di una formazione tecnica di carattere pratico che gli permetta di selezionare e applicare correttamente gli strumenti con cui esplorare la situazione personale di ogni alunno, sia di una formazione umana che gli consenta di interpretare con cautela i dati oggettivi raccolti nelle situazioni concrete in cui versano gli studenti e di stabilire con loro una relazione costruttiva. Qualunque insegnante, sebbene non sia formalmente uno specialista dell'orientamento, può influire positivamente o negativamente sugli interessi di studio, sulle motivazioni all'apprendimento e sui processi decisionali degli studenti, nonché sulle competenze trasversali implicate nel loro sviluppo personale e professionale. Nella formazione di ogni insegnante dovrebbe includersi la conoscenza operativa delle modalità con cui dall'insegnamento particolare di una disciplina si arriva alla formazione personale degli studenti: quella formazione che, lungi dall'essere mero insegnamento trasmissivo di contenuti disciplinari, fa crescere la loro libertà di scelta e di autodeterminazione efficace.

La formazione delle competenze orientative degli insegnanti deve essere finalizzata ad agevolare lo studente nella messa a punto del suo progetto di vita personale e professionale, che prevede l'elaborazione di ipotesi circa le possibili scelte che egli è chiamato a fare, l'assunzione degli impegni che queste scelte comportano, nonché l'accettazione dei rischi in esse implicati.

Nella seconda annualità della ricerca-intervento (a.s. 2023-2024), si vuole valorizzare di più la dimensione orientativa dell'insegnamento dei docenti in essa coinvolti.

Note

- (1) In questa quarta fase, per rendere più affidabili i futuri risultati della seconda fase della ricerca, si è voluto costituire un gruppo di controllo — formato dalle quarte classi di un altro Liceo delle Scienze Umane, il “Danilo Dolci” di Palermo, simile a quello in cui si è costruito il gruppo sperimentale — che sarà confrontato con il gruppo sperimentale nel mese di novembre 2023 e nel mese di maggio 2024. Il gruppo di controllo è stato pareggiato al gruppo sperimentale sulla base dell'appaiamento dei valori relativi alle variabili “sesso” ed “età”; anche in questo secondo gruppo di studenti, utilizzando gli stessi strumenti applicati sul gruppo sperimentale, sono state rilevate le tre *character skills* insieme allo stato di maturazione del progetto di vita professionale.
- (2) Il *cross-age tutoring* è un intervento di tutoraggio che funziona accoppiando studenti appartenenti a diversi gradi dell'istruzione e aventi livelli diversi di competenza, al fine di promuovere le abilità di base o specifiche competenze disciplinari e trasversali, nonché l'acquisizione di nuove conoscenze riguardanti il proprio “sé” ed il mondo esterno. Lo studente più anziano o più esperto è il *tutor*, quello più giovane o meno esperto è il *tutee* (Trost, 1997).
- (3) I titoli delle schede di supporto alla progettazione della vita professionale degli studenti sono: “Ricostruzione degli interessi” (scheda 1), “Ricostruzione delle attitudini e delle competenze” (scheda 2), “Indagine sul carattere con riferimento alla tipologia di posizione lavorativa” (scheda 3), “Ricostruzione delle esperienze” (scheda 4), “Ipotesi di progetto professionale” (scheda 5).

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. (Lo Iacono, G. & Mazzeo, R. Trad.). Trento: Erickson.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self-esteem/self-concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10 (4), 190-201.
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello (a cura di). *Didattica Orientativa* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio, G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (a cura di). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 123-138). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (a cura di) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.

- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (1999). *La statistica nella ricerca psicologica ed educativa. Esercitazioni di base*. Firenze: Giunti.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of career development, 33*(1), 47-65.
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. *Linee guida per l'orientamento scolastico*. Roma: MIM. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). Immagine di sé. In S. Di Nuovo, P. Magnano (a cura di). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- Di Vita, A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Co.
- Iannaccone, A., Tateo, L., & Storti, G. (a cura di) (2012). *Decisa-mente. Teorie, processi e contesti di decision making* (pp. 11-20). Roma: Aracne.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44* (4), 764-791.
- La Marca, A. (2009). *Insegnare a studiare in Università*. Troina: Città Aperta.
- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (a cura di). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). New York: John Wiley & Sons.
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology, 40* (2), 194-197.
- Magnano, P., & Costantino, V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (a cura di). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 17* (1), pp. 309-322.
- Margottini, M. (2020). Applicazioni e sviluppi della piattaforma *competenzestrategiche.it*. *Competenzestrategiche.it platform: applications and developments*. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (a cura di). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 29-44). Roma: Roma Tre-Press.
- Pellerey, M. (2019). L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo. Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione. In M. Pellerey (a cura di), *Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi* (pp. 13-171). Roma: CNOS-FAP.
- Prideaux, L. A., & Creed, P. A. (2001). Career Maturity, Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Indecision: A Review of the Accrued Evidence. *Australian Journal of Career Development, 10* (3), 7-12.

- Savickas, M. L., & Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), pp. 661-673.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto* (2. ed.). Milano: Vita e Pensiero.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Trost, S. (1997). Cross-Age Tutoring. In J. Olsen (a cura di), *Managing Classroom Gambits: Working with Difficult Classes in Schools* (pp. 162-172). Bruce: University of Camberra
- Zanniello, G. (a cura di) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.