

Formare è Orientare.
To Educate is to Orient.

Fabiola Baldo
I.C. "G. Galilei" di Padova

Abstract

Compito della scuola è porre le basi per elaborare strumenti di conoscenza necessari a comprendere i molteplici contesti in cui lo studente si troverà a vivere e a operare. Un utile supporto è il QSA, proposto in una scuola secondaria di un I.C. di Padova. Lo strumento ha avviato un percorso di autovalutazione degli studenti funzionale a identificare competenze-chiave per promuovere risorse personali pervasive che, in una dimensione orientativa, li supportino nell'esperienza di studio e di vita.

Parole chiave: strumento, autovalutazione, competenza, orientamento.

Abstract

It is the duty of the school system to give students the basis to develop the knowledge and tools necessary to understand the various contexts in which they will live and work. One useful support tool is the QSA, which was administered in a comprehensive secondary school in Padova, Italy. Use of this tool launched a student-based self-assessment system to identify key competences to encourage prevalent personal resources which will, within an orientation dimension, support them throughout their education and lives.

Key words: tool, self-assessment, competence, orientation.

Orientare: compito educativo permanente

L'orientamento si configura come un processo continuativo, specificamente orientato all'individuazione e al potenziamento delle capacità della persona.

Nell'attuale quadro storico-sociale caratterizzato da elevata complessità, da ritmi crescenti di cambiamento e da uno stato di costante incertezza, l'orientamento rappresenta oltre che una sfida per l'educazione, il punto culminante di ogni processo educativo e formativo.

Nelle sue finalità, la Legge 13 luglio 2015, n. 107 afferma il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza, caratterizzata dallo sviluppo delle ICT, dalla globalizzazione dei mercati, dal rivoluzionamento dell'organizzazione del lavoro e della produzione, dal difficile rapporto tra sviluppo scientifico-tecnologico ed etica, dalla flessibilità dei sistemi di istruzione, dalle nuove metodiche per l'insegnamento degli adulti, dalla pluralità di linguaggi in risposta alle richieste multietniche e multiculturali. In questa società l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile.

Il carattere conoscitivo della società attuale richiede dunque la disponibilità ad apprendere e la possibilità di farlo durante tutto l'arco della vita, promuovendo l'uso divergente del pensiero quale tratto distintivo della complessità individuale e sociale. "imparare sempre" diventa quindi la condizione per vivere, per lavorare, per essere individui capaci di progettualità, di autonomia e di responsabilità. L'apprendimento si configura dunque come esercizio critico del pensiero e le competenze come sapere agito per risolvere i problemi della vita e per comprendere e interpretare il nuovo.

Secondo Alberici, "il bisogno di conoscenze, la capacità di orientarsi e di fare scelte, la gestione lungo tutta la vita delle proprie competenze procedurali diventano assi portanti di ogni biografia e caratteri specifici dei processi formativi" (Alberici, 2002: X).

È acclarato che la formazione scolastica, in particolare, è chiamata a fornire quella "strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale, che si esprime in requisiti concettuali, in disposizioni e atteggiamenti, necessaria per garantire processi di autoapprendimento, di auto-orientamento continui" (Domenici, 2009:8), essenzialmente di autodeterminazione. Tutto questo rinvia al ruolo e alla didattica del docente che, "professionista della comunicazione educativa, è chiamato a svolgere una funzione di mediazione intellettuale e di orientamento culturale in senso forte, per rendere sempre più adeguata la formazione scolastica, non solo alle esigenze di chi apprende, ma anche a quelle ormai consolidate delle società complesse" (Domenici, 2009:10).

La sfida per l'apprendimento si gioca quindi sulla capacità di mantenere costante la relazione con l'esperienza reale, con il vissuto dello studente, ed è volta a restituire un senso all'apprendimento e a ricollegarlo alla sua potenziale ricaduta nel contesto di realtà. Il superamento della metafora dell'insegnamento-muro, legato ad una visione dello studente come ricettore passivo di conoscenza inerte e parcellizzata, perché più accessibile, verso una dimensione di insegnamento-ponte, in cui lo studente è stimolato ad elaborare una prestazione complessa, riferita ad una conoscenza che parte da contesti reali – compiti di realtà o autentici– promuove nell'alunno la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può porre, mobilitando e orchestrando le proprie risorse interne ed esterne, agendo funzionalmente in un contesto complesso.

La centratura del processo di insegnamento/apprendimento sta proprio nel

considerare il soggetto che apprende, protagonista del processo di apprendimento, nell'orientare l'azione dell'insegnante verso un apprendimento profondo che consideri i saperi come risorse da mobilitare e che si fondi su una "significatività" delle esperienze e dei materiali, curvata su "situazioni-problema" da affrontare attivando processi euristici in contesti reali, sulla "capitalizzazione" di questi saperi, essenzialmente "di base" che, rispetto ad altri, possano essere utilizzati come "grimaldello intellettuale" per padroneggiare ulteriori saperi e conoscenze⁶⁷.

Secondo Castoldi lo snodo si colloca nell'attribuzione di senso al lavoro scolastico, un'attribuzione volta a promuovere una disponibilità ad apprendere e a favorire una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati. La sfida richiede quindi un approccio strategico volto a formare le competenze.

Nel progetto *DeSeCo-Definition and Selection of Competencies*, promosso dall'OCSE al fine di individuare un insieme di competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta, sono presenti le dimensioni che definiscono la competenza, già sottolineate da Pelleray, - sapere, saper fare e saper essere - e le parole chiave che qualificano il costrutto: "realizzazione", quale riferimento ad un compito da affrontare e risolvere attraverso un prodotto identificabile, "integrazione", come mobilitazione delle risorse a disposizione di un soggetto, "contesto", quali risorse e vincoli entro cui muoversi, e "responsabilità" che richiama il ruolo attivo del soggetto nell'esercizio della competenza.

Il progetto assume una prospettiva olistica e adotta una definizione secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo, e comporta dimensioni cognitive e non cognitive. Le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni.

In una manifestazione di competenza entrano in gioco tutte le dimensioni della persona: "intenzionalità" dell'azione, dunque attribuzione di senso al proprio comportamento, "motivazione", dimensione interna, volta ad attivare, a dirigere e a sostenere l'azione, "riflessività", dimensione critica costante dell'apprendimento. Non vi è dunque apprendimento se lo studente non è coinvolto, in quanto "non c'è apprendimento senza emozione" (Domenici, 2009:13).

Vygostkij sostiene che la capacità di riflettere sia dovuta a una progressiva interiorizzazione del dialogare e dell'argomentare esteriore tra persone diverse, la "ricerca di uno stato interno di conoscenze" attiva l'azione di ricerca e di verifica delle soluzioni. Nell'apprendimento come nel pensiero oltre alla cono-

⁶⁷ Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, GLF Ed. Laterza, 2009, p.14.

scienza sono centrali la capacità di autoregolazione della motivazione, delle emozioni e della volizione.

Orientare consiste principalmente in azioni costanti di formazione della persona e del cittadino, azioni etero, ma anche autodirette, che presuppongono un continuo ri-orientamento.

Tale dettato, ormai generale, si ritrova nei principi costituzionali - Art.3 c.2 “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana...” - e nelle diverse edizioni delle *Indicazioni Nazionali* e dei *Regolamenti*.

Nelle moderne società, che il sociologo Bauman definisce “liquide”, caratterizzate da incertezza dei quadri di riferimento e da molteplici transizioni, la richiesta di orientare e di sapersi orientare è determinata da una riflessione sul significato della stretta connessione tra cultura, globalizzazione, sviluppo tecnologico e formazione. “In una società con tassi di scolarizzazione crescenti assumono [...] un particolare peso l’esperienza formativa del soggetto, la tipologia dei saperi posseduti, gli atteggiamenti cognitivi e non cognitivi verso nuovi universi di conoscenza, in ultima analisi la qualità dei processi e dei risultati di istruzione” (Domenici, 2009:5). Tutto si gioca dunque sul ruolo svolto dalla scuola e di conseguenza, sulla necessità di garantire una più alta cultura diffusa all’intera popolazione e una valorizzazione delle diversità inter e intraindividuali, allo scopo di fornire quegli strumenti cognitivi e affettivo-emozionali che consentano ad ogni individuo di fronteggiare situazioni ordinarie e perturbate mobilitando, in maniera pertinente, una grande quantità di risorse personali ed esterne: conoscenze, saper fare, qualità, cultura, risorse emozionali...e risorse di rete (flussi informativi, reti documentali, reti di esperti...).

È inevitabile il rinvio al concetto di competenza e alla necessità che la scuola formi studenti in grado di costruire competenze personali alte, spendibili, trasferibili in contesti culturali e sociali in continua evoluzione. Viene dunque valorizzata, secondo Vaj, la dimensione dialettica tra il sapere teoretico e la situazionalità che mira a caratterizzare sempre l’azione educativa, che è intenzionale, e la centralità del soggetto che apprende.

Le competenze strategiche per auto-dirigersi nello studio e nel lavoro

Le competenze indicate come fondamentali nell’apprendimento e nella vita e perciò “strategiche”, sono capacità procedurali di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi e di avere modelli di lettura del contesto. Fondamentale è dunque padroneggiare linguaggi quotidiani (informali e non formali), linguaggi formali (specifici delle diverse discipline) e linguaggi delle nuove tecnologie (dalla video scrittura, alla navigazione intelligente su Internet...).

Le abilità cognitive, logiche e metodologiche sono operazioni cognitive e

metodi di lavoro, ossia procedure, regole, mezzi e strumenti che consentono di capire come sono costruiti i saperi formali e di acquisirli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e produrre nuove conoscenze, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà mentali per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito e per capire ed elaborare pensiero astratto e un metodo di lavoro intellettuale.

Le abilità e le strategie metacognitive sono le capacità che consentono di conoscere il funzionamento della mente (propria e altrui) e di decentrare il pensiero verso il futuro (prevedere e progettare azioni) e verso il passato (monitorare e autovalutarsi). Ciò avviene attraverso il controllo dei percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, l'assunzione di decisioni, lo svolgimento di compiti, la soluzione di problemi, ossia attraverso "l'apprendere ad apprendere", la consapevolezza delle possibili strategie di fronteggiamento delle situazioni come regola o insieme di regole necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di contesti. Si tratta delle capacità di essere riflessivi e di usare consapevolmente il pensiero prima e funzionalmente all'azione. Tali abilità e strategie sono considerate la condizione necessaria di ogni competenza, consentendo il controllo delle azioni da parte del soggetto.

Le abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali sono le capacità che consentono di avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione e di saper stare con gli altri in modo empatico, costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale.

Bandura ha evidenziato che la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le sue potenzialità parlando, in proposito, di *self efficacy*, ossia della convinzione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere con efficacia le mete prefissate. Il senso di autoefficacia ha il potere di motivare e di portare al successo e consente di essere protagonisti, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della vita in modo mirato.

Secondo Zimmerman la persona autoregolata è la persona capace di fissare obiettivi realistici che consentano l'attuazione del compito, di controllare la propria attività per poter misurare l'efficacia delle proprie strategie e, quando è necessario, sostituire una strategia inefficace o adattare il proprio comportamento all'utilizzo della strategia.

Goleman ha parlato di "intelligenza emotiva" come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e con gli altri in modo autonomo, ma collaborativo. Ha sottolineato l'importanza di riconoscere le emozioni per controllarle razionalmente e l'attenzione alle abilità sociali, quindi alla gestione delle relazioni con gli altri, considerate indispensabili in società complesse, pluraliste e multietniche.

La finalità dello sviluppo di competenze sta nel promuovere soggetti capaci di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, sia a livello di autodeterminazione

sia a livello di autoregolazione. I processi di “autodeterminazione” riguardano le dimensioni della scelta, dell’attribuzione di senso e di finalità delle proprie azioni, quindi della propria progettualità, anche di vita. Si è dunque su un piano di controllo di tipo “strategico” che evidenzia la componente motivazionale. I processi di “autoregolazione” concernono il monitoraggio, la valutazione, quindi la coerenza, l’orientamento dell’azione, coinvolgendo il piano di controllo di tipo tattico.

L’individuazione di componenti della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio e nel lavoro vengono definite competenze strategiche, in quanto orientate a conseguire precise finalità.

Utile strumento nell’individuazione di tali capacità è il Questionario sulle Strategie di Apprendimento, (QSAr, versione ridotta), presente nella piattaforma www.competenzestrategiche.it.

Il questionario non ha carattere predittivo sui risultati scolastici dal momento che è necessario tener conto delle variabili che intervengono durante l’attività educativa e didattica, del ruolo determinante di pregresse conoscenze e abilità disciplinari degli allievi ed assume un valore significativo se inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli allievi. Una valutazione completa richiede l’integrazione di elementi informativi derivanti dall’applicazione dello strumento, dall’osservazione sistematica dei comportamenti apprenditivi e relazionali degli studenti, e dall’analisi delle loro prestazioni.

Lo strumento prevede 46 item che riguardano “le strategie elaborative”, ossia capacità di mettere in relazione i nuovi concetti con esperienze pregresse allo scopo di ricordare meglio ciò che viene ascoltato e studiato; “l’autoregolazione”, intesa come gestione del proprio studio e dei propri processi di apprendimento (sottolineare, prendere appunti, organizzare lo studio in modo coerente e in base al tempo a disposizione); “gli organizzatori semantici”, ossia l’organizzazione del proprio studio attraverso strumenti quali schemi, tabelle, grafici, mappe concettuali; “le difficoltà di concentrazione”, intese come strategie messe in atto per concentrarsi nello studio e nell’organizzazione di tempi e spazi di lavoro; “l’ansietà di base”, ossia la difficoltà nell’esercitare un controllo sulle proprie reazioni emotive; “la volizione”, quale capacità di impegnarsi e perseverare per portare a termine l’obiettivo prefissato; “le attribuzioni causali”, ossia l’attribuzione di successi e insuccessi a fattori incontrollabili e non modificabili; “la percezione di competenza”, ossia la percezione di sé in stretta relazione con la motivazione e il successo scolastico, che consente di supportare il circuito virtuoso tra responsabilità verso il compito, soddisfazione per l’esecuzione del compito, stima di sé, percezione di competenza, potenziamento della consapevolezza delle proprie capacità nell’apprendimento e responsabilità verso un nuovo compito.

Da un lato il questionario consente di conoscere meglio ogni singolo studente e di avviare con lui un dialogo educativo centrato su un’autovalutazione, dall’altra costituisce un valido strumento per supportare l’azione educativa

della scuola promuovendo una riflessione più ampia su alcune dimensioni cognitive, affettive e motivazionali, magari trascurate, e che sono fondamentali per lo sviluppo della “competenza delle competenze”, ossia della capacità di auto-dirigersi e di tenere sotto controllo il proprio progetto di studio e di vita.

Il questionario è stato somministrato alla classe I D della scuola secondaria di I grado “M. Todesco” di Padova. La somministrazione ha coinvolto 16 alunni, 10 femmine e 6 maschi, di cui 2 alunni stranieri.

Lo strumento ha indagato le percezioni di competenza degli studenti in ambito cognitivo e affettivo-motivazionale, considerando quindi la dimensione olistica della persona, lavorando su un ambiente “caldo”, quale è stata la proposta di compilazione online del questionario -aspetto fortemente motivante per gli studenti-, promuovendo la riflessione su se stessi, sui propri punti di forza e di debolezza, attraverso la messa in atto di strategie metacognitive e metaemozionali.

Il feedback immediato, attraverso la restituzione del “profilo” di ogni studente, ha consentito ai docenti di lavorare con la classe e con i singoli, e ha coinvolto direttamente le famiglie che sono state “interpellate” dagli stessi alunni attraverso una comune lettura.

È stato fondamentale somministrare il questionario a circa un mese dall’inizio dell’anno scolastico, proprio per attivare negli studenti un’autovalutazione e sostenere una riflessione dei docenti che da poco tempo avevano cominciato a conoscere i loro alunni.

Gli esiti delle rilevazioni hanno evidenziato come il passaggio da un ordine all’altro di scuola -periodo di transizione - sarebbe vissuto per la maggior parte degli studenti come momento di disorientamento nell’affrontare una nuova organizzazione, nuove richieste, orientate verso l’autonomia e nuovi impegni legati ad una maggiore responsabilità individuale. Il disorientamento potrebbe essere determinato da cambiamenti di natura psicologica e fisica propri dell’età adolescenziale. Operando un’analisi di genere le criticità evidenziate e concentrate nell’area affettivo-motivazionale hanno riguardato maggiormente le femmine.

Gli esiti della somministrazione hanno fornito ai docenti l’occasione per avviare un percorso di riflessione in funzione conoscitiva anche dello strumento diagnostico per lo sviluppo delle competenze di natura strategica relative alla capacità di auto-regolarsi nello studio, al fine di ripensare la progettazione in relazione ai bisogni rilevati attraverso il QSA.

Conclusioni

Orientare dunque comporta un’attitudine pedagogica e un percorso di accompagnamento alla crescita che mira a far emergere con le modalità e gli stili di comportamento che caratterizzano la “maieutica socratica”, ciò che dall’interno dell’individuo stesso esige di essere individuato, valorizzato e portato a

maturazione. L'orientamento si configura come modalità concreta di promozione dello sviluppo individuale e sociale, proprio attraverso percorsi di educazione alla scelta, nella pratica della libertà e dell'auto-determinazione.

La centratura sugli aspetti che hanno a che fare con le condizioni in cui si realizza l'apprendimento rientrano a pieno titolo nella prospettiva di attenzione alle competenze. La contestualizzazione, l'organizzazione, la flessibilità, la pluricontestualità, il superamento dei confini disciplinari, l'ambiente che rende possibile l'acquisizione e l'esercizio di competenze concorrono a delineare un modo di agire in cui il presupposto è la piena consapevolezza di quello che si fa, la comprensione del suo significato, la possibilità di scegliere fra alternative di comportamento diverso, in modo da essere responsabili della scelta operata.

Va da sé che la qualità e la tipologia dell'impegno soggettivo, che derivano dai diversi atteggiamenti, favoriscono o al contrario inibiscono l'attivazione di quell'energia necessaria per intraprendere un'azione e un'attività, nonché la perseveranza, anche dello sforzo, nella loro attuazione.

La pratica formativa in cui si esprime l'apprendimento potenzia il momento formativo della valutazione che diviene una risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende. La valutazione viene così a connettersi alla formazione in quanto strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento.

Gli esiti dei questionari e le valutazioni effettuate dai docenti insieme agli alunni hanno sostenuto i processi autovalutativi costituendo anche il primo passo di un processo di miglioramento.

La dimensione della riflessività viene riconosciuta come un potente fattore di apprendimento non solo a livello individuale, in rapporto ai processi didattici con gli studenti e allo sviluppo professionale del docente, ma anche a livello sociale, in rapporto alla gestione dei processi organizzativi.

Strumenti come il QSA inducono una riflessione nel docente in merito al suo lavoro, consentendogli di sostenere la progettazione del percorso educativo, "curvandola" necessariamente sui bisogni evidenziati dall'analisi, verificandola in itinere per accertare la congruità delle azioni e dell'impiego di risorse e valutandola, a fine anno, attraverso l'analisi degli esiti e dell'impatto, a medio e a lungo termine.

Tale riflessione inerisce il processo di insegnamento/apprendimento del singolo docente (l'autovalutazione comporta necessariamente una disposizione all'autocritica e al cambiamento, elementi che, molto faticosamente, tendono ad essere praticati), quanto l'azione del Dirigente Scolastico, implicando un controllo riflessivo -metavalutazione- delle strategie, delle tecniche e degli strumenti utilizzati nella valutazione dell'azione formativa.

La condivisione delle finalità complessive della valutazione consente di rimodulare obiettivi, procedure e strumenti stessi. Questo comporta, attraverso una presa di coscienza proattiva - metadecisione -, la riprogettazione parziale o totale dell'azione intrapresa e l'utilizzo di termini di riferimento certi e condivisi per controllare i risultati, operare confronti, in senso diacronico e sincronico, permettendo alla scuola di coniugare l'adeguamento dell'offerta

formativa al contesto e di rendicontare socialmente, ossia di dimostrare in modo trasparente, il ritorno educativo che è stata in grado di assicurare.

Riferimenti bibliografici

- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Pearson Italia Spa.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara)*. Edizioni Erickson.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari.
- CASTOLDI, M. (2015). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore.
- DAL CORE, P., FERRAROLI, S., & FONTANA, U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Roma: LAS.
- DOMENICI, G., (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: GLF Editori Laterza.
- GOLEMAN, D. (2015). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli Ed.
- PELLEREY, M. (2010). *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- VYGOSTKIJ, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: GLF Ed. Laterza.

Fonti normative

Costituzione Italiana.

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Annali della Pubblica Istruzione, Anno LXXXVIII, Firenze, Le Monnier, 2012.

D.M. 22 agosto 2007, n.139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

Sitografia

www.cnosfap.it

Cnos-Fap (a cura di) Marco Bay, Dariusz Grządziel, Michele Pellerrey, *Pro-muovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona, rapporto di ricerca*, 2010.

www.unibg.it

Vaj Elena, *Orientare e educare a scuola attraverso le discipline*, 2011.

www.ospitiweb.indire.it

Progetto DESECO, 2003.