

S.I.S.S.I.S. - Università di Catania
Materiali per l'insegnamento di 'Metodologia dell'orientamento'
Prof. Santo Di Nuovo¹

1. Principi e scopi dell'Orientamento

Il dibattito sui costi sociali ed economici connessi all'interruzione precoce degli studi ed al prolungamento dei tempi degli stessi sta assumendo grande rilevanza. Il fenomeno del *drop-out* (abbandono degli studi, precoce o ritardato, da parte di un gran numero di iscritti) impone una riflessione, ed una azione, dirette alla soluzione di un problema certamente grave.

In questo senso, il Ministero e lo stesso Parlamento con l'emanazione di diverse normative, ipotizzano che la razionalizzazione ed il potenziamento delle attività di informazione e di orientamento possano contribuire al raggiungimento dell'obiettivo. Nella stessa direzione va da tempo l'Unione Europea. Nella direttiva n° 487 del 6/8/97 si afferma che "l'Orientamento costituisce una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dall'infanzia, e contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle risorse per realizzare interventi efficaci sul territorio".

Le problematiche dell'Orientamento sono note tanto da essere implicite nel linguaggio comune. I dizionari della lingua italiana definiscono la capacità di orientarsi come consapevolezza della reale situazione in cui un soggetto si trova rispetto al tempo, allo spazio ed al proprio Io, risultante dalla sintesi di complessi processi psichici. Per quanto riguarda specificamente il mondo della formazione e del lavoro, si fa riferimento all'insieme delle iniziative volte a favorire una scelta ragionata degli studi da seguire e della professione da intraprendere, tenendo conto degli interessi e delle attitudini dimostrate nonché della personalità del soggetto, delle condizioni familiari, locali ed ambientali, delle tendenze del sistema produttivo e delle possibilità di occupazione.

Iniziative ed interventi, nel campo dell'Orientamento scolastico-professionale, non sono certo recenti. Già a partire dagli anni '50, diversi Istituti Universitari, l'ENPI ed i Consorzi Provinciali per l'istruzione tecnica hanno affrontato il problema sviluppando un approccio di tipo psico-attitudinale mirato ad ottimizzare le probabilità di successo delle scelte indirizzate a specifici campi di studi od occupazionali.

Negli anni più recenti, l'attenzione è stata rivolta verso l'informazione sulle dinamiche del mercato del lavoro e delle tendenze occupazionali, ritenendola fondamentale, ma spesso anche sufficiente, per effettuare scelte consapevoli.

Sia l'uno che l'altro approccio, però, hanno mostrato limiti rilevanti in quanto il primo tendeva ad esaurire l'Orientamento con il 'consiglio' al momento della scelta ed il secondo finiva con il fare coincidere l'Orientamento con l'informazione, utile certo, ma come fondamento di un processo che deve avere portata molto più ampia.

Oggi un maggiore consenso accredita la concezione dell'Orientamento come azione formativa mirante a mettere in grado i giovani di orientarsi autonomamente in una scelta complessa come quella scolastico-professionale. La scelta professionale è considerata come esito di un processo di maturazione globale, guidato dal desiderio di risolvere il problema primario dell'inserimento lavorativo: il soggetto è dunque, necessariamente, protagonista di questo processo.

Nel processo di Orientamento le strategie non vanno pensate 'per' l'individuo ma messe in atto 'da' l'individuo stesso che le utilizza per armonizzare i propri interessi, attitudini e capacità con i dinamismi interni - connessi alle caratteristiche di personalità - ed esterni, legati al contesto familiare e socioeconomico.

¹ Questo testo è rielaborato e adattato a partire dai materiali presentati nel volume a cura di S. Di Nuovo, *'Percorsi di orientamento educativo'* (ed. Oasi-Città Aperta), con contributi di G. Amenta, P. Magnano, S. Scaffidi.

In questo senso, l'Orientamento diventa una componente strutturale dei processi educativi correlata strettamente al compito istituzionale del sistema scolastico: "insegnare ad apprendere" per conseguire livelli di autonomia personale il più elevati possibile.

A sostegno di tali processi occorre, però, progettare e rendere disponibile un pacchetto di strumenti che consentano, appunto in autonomia, l'acquisizione delle informazioni sulle dinamiche del mercato del lavoro e sulle opportunità formative, da un lato, e, dall'altro, sul Sé e sui dinamismi intrapsichici, visto che dalla loro congruenza parte e passa ogni progetto personale di sviluppo.

L'importanza dell'Orientamento all'interno delle istituzioni educative viene ufficialmente riconosciuta con l'approvazione della legge di riforma della scuola media unificata: per la prima volta l'orientamento rientra esplicitamente fra le finalità fondamentali dell'istruzione secondaria venendo a completare gli scopi fondamentali di educazione e formazione della personalità. Il principio viene riaffermato nella premessa ai programmi di insegnamento del 1963 che, ribadendo il carattere essenzialmente formativo della scuola media, le assegna anche una funzione orientativa, mirata alla maturazione dei singoli allievi chiarendo e sviluppandone le inclinazioni, gli interessi, rilevando le attitudini in vista delle ulteriori scelte scolastiche e professionali.

Nel 1969 l'attività di orientamento si estende anche alla scuola superiore e si delinea una nuova figura di docente-orientatore, cui viene attribuito il compito di coordinare i rapporti tra la scuola, le famiglie ed altre strutture esterne che si occupano di orientamento.

Nel DPR n. 616 del 24 luglio 1977 si sancisce in maniera esplicita la dicotomia fra orientamento scolastico, affidato ai Distretti, e orientamento professionale attribuito alle Regioni. A seguito di tale separazione di competenze si sono succedute una varietà di azioni catalogate sotto la voce orientamento da entrambe le strutture, utilizzando un ventaglio di figure professionali estremamente eterogeneo, privilegiando di volta in volta la presenza di psicologi, di pedagogisti, di esperti economici, di rappresentanti di categoria, del personale docente. L'azione che ricorre più di frequente è quella volta alla produzione e distribuzione di materiali informativi, alla promozione di convegni, conferenze e seminari, visite di istituti o aziende, mentre minore peso è dato al rapporto individuale con l'utenza.

L'assenza di una politica organica per l'orientamento e di un progetto operativo unitario ha determinato una frammentazione di interventi; all'interno del medesimo contesto territoriale diversi soggetti realizzavano autonomamente iniziative spesso ridondanti mentre in altri contesti nessuna risposta veniva data ai reali bisogni di orientamento.

Il Documento approvato il 23 maggio 1997 dalla Commissione nominata dal Ministero sanciva l'importanza dell'orientamento nelle sue diverse dimensioni: diffusione delle informazioni, formazione, facilitazione delle scelte e sostegno all'inserimento negli ambienti di studio e di lavoro; e lo colloca nell'ambito delle iniziative di riforma della scuola e dell'università, richiedendo quindi un forte collegamento tra istituzioni scolastiche ed altri soggetti pubblici e privati.

Tali sinergie devono produrre soluzioni operative che fanno riferimento a questi obiettivi:

- garantire la continuità dei processi educativi;
- promuovere riflessioni comuni tra le diverse strutture educative su problemi relativi alla didattica e alla formazione;
- creare un rapporto costante fra le istituzioni educative e i soggetti che operano nei sistemi economici;
- rendere le modalità e gli obiettivi delle attività didattiche oggetto di un impegno intenzionale e specifico, che tiene conto anche delle caratteristiche e delle forme di maturazione dei giovani.

Nel momento storico in cui viviamo i cambiamenti recenti nella società e nel mercato del lavoro impongono non solo la creazione e il potenziamento di azioni orientative ma anche della rivisitazione del concetto stesso di orientamento. Esso deve essere inteso come un insieme di interventi intenzionalmente programmati e guidati che mirino a sviluppare e a potenziare nei giovani capacità che permettano loro non solo di scegliere in modo efficace il proprio futuro professionale ma anche di svolgere un ruolo attivo negli ambienti di studio e di lavoro.

In questa ottica le azioni di orientamento devono essere finalizzate a:

- favorire l'analisi delle risorse personali attraverso l'esplicitazione dell'immagine di se (in termini di risorse, abilità, competenze, interessi), dell'immagine della scuola (significati, vissuti) e del lavoro (atteggiamenti, aspettative, motivazioni);
- ampliare le conoscenze su percorsi di studio, sulle caratteristiche dell'università, sul mercato del lavoro e parallelamente potenziare la capacità di valutazione critica degli allievi per migliorare la lettura e l'interpretazione della realtà che li circonda;
- sostenere il giovane nell'elaborazione di strategie atte ad affrontare situazioni nuove, a trovare soluzioni corrette per risolvere problemi, a realizzare un proprio progetto di vita.

Riepilogando quanto fin qui detto, definiamo col termine *orientamento* “il processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e, quindi, l'azione professionale che viene erogata da esperti per supportare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto” (Pombeni, 1990, p. 9).

Facendo riferimento alle riflessioni dell'autrice citata, nel considerare l'attività di orientamento in una dimensione storica, è possibile rintracciarne un'evoluzione che segue i grandi mutamenti economici e sociali ed è strettamente connessa con le teorizzazioni sul lavoro e sul ruolo del lavoratore.

In un'epoca in cui il lavoro veniva tramandato, in famiglia, attraverso le generazioni, ed i padri fornivano ai figli le competenze necessarie per poterlo svolgere, l'attività di orientamento, se così può essere definita - visto che i margini di una scelta autonoma sono assai ristretti - rimane circoscritta all'ambito familiare. La nascita della società industriale, il moltiplicarsi delle competenze richieste al lavoratore, la complessità della realtà lavorativa in tutti i suoi aspetti, comportano l'emergere di nuove richieste e di nuovi bisogni, cui la prassi orientativa “familiare” non è certamente in grado di rispondere: l'orientamento comincia, allora, a configurarsi come pratica professionale che tenta di rispondere tanto alle esigenze della persona, quanto, soprattutto, a quelle del sistema economico; la sua azione richiede l'uso di strumenti che, da un lato indirizzino i giovani alla scelta di un lavoro coerente con le proprie attitudini e competenze e, dall'altro garantiscano un incremento del sistema produttivo. Pertanto, quella che viene considerata la prima fase della storia dell'orientamento come pratica professionale è definita *diagnostico-attitudinale*: il tentativo di mettere “l'uomo giusto al posto giusto”, e quindi l'obiettivo di ricerca della coincidenza tra le *attitudini* dell'individuo e i requisiti professionali, si fonda su un modello di uomo statico, costituito da caratteristiche di personalità e da “quantità” di abilità cognitive e comportamentali fisse, quantificabili e misurabili. Parallelamente tale modello teorico attribuisce al mondo del lavoro le caratteristiche rassicuranti di stabilità, conoscibilità e prevedibilità.

Alla fine degli anni '30 del secolo scorso, la fase dell'Orientamento definita *caratterologica-affettiva* mette in crisi il modello precedente a partire dai risultati di alcune ricerche sul rendimento lavorativo: viene infatti dimostrato che tra due persone con la stessa attitudine nei confronti di un'attività lavorativa, la migliore performance è ottenuta da chi ha un grado più elevato di interesse. Comincia, quindi, ad acquistare importanza il concetto di interesse personale nel processo di scelta scolastico-professionale, divenendo centrale e sostituendo progressivamente il concetto di attitudine; il cambiamento di focus, poi, implica anche l'attenzione alle componenti affettive e motivazionali della persona. “In questa fase l'orientamento considera l'esperienza professionale della persona non in modo isolato, ma all'interno di una dinamica più complessa di cui gli interessi rappresentano la principale spinta motivazionale influenzata anche da condizionamenti ambientali e socioculturali cui l'individuo è sottoposto” (Pombeni, 1990, p. 14).

Nonostante il significativo cambiamento di prospettiva teorica, i due momenti dell'evoluzione storica del concetto di orientamento fin qui considerati, sono accomunati da:

- 1) un'idea di persona sostanzialmente immutabile, costituita da attitudini, interessi o tratti di personalità stabili i quali, attraverso l'uso di test, possono essere rilevati ed utilizzati per capire verso quale mestiere o professione indirizzare la persona;
- 2) l'idea che la persona, o una parte di sé, è oggetto del processo orientativo;

3) una pratica orientativa finalizzare a combinare le persone e le occupazioni in un momento ben preciso della vita, quello della scelta.

A partire dagli anni '50, conseguentemente al diffondersi delle teorie di matrice psicanalitica, prende piede una concezione del lavoro come fonte di soddisfazione dei bisogni dell'uomo, determinando il passaggio ad un approccio *clinico-dinamico*: in questa fase, l'accento viene posto sulla scelta della professione che maggiormente appare in grado di soddisfare i bisogni profondi della persona che deve svolgerla. Anche la figura professionale dell'orientatore è dominata dallo psicologo clinico.

Fino agli anni '50, come s'intuisce, la teorizzazione sull'orientamento si fondava su modelli prevalentemente psicologici e la prassi orientativa era appannaggio quasi esclusivo degli psicologi: ciò naturalmente attira le critiche innanzitutto da parte della sociologia, che sottolinea la scarsa considerazione attribuita dagli psicologi all'*ambiente* come fattore di condizionamento dell'individuo nella formazione degli interessi professionali. Sono soprattutto i fattori economici e l'ambiente sociale, secondo la sociologia, ad influenzare le persone ed i loro atteggiamenti. Nella prospettiva sociologica, la pratica dell'orientamento si configura come un intervento di razionalizzazione fra domanda e offerta.

Gli anni '60 sono caratterizzati dal superamento di alcuni di quelli che abbiamo considerato i limiti degli approcci precedenti: la fase *maturativo-personale* vira verso un'idea di orientamento *dinamico* e pone l'individuo al centro del processo orientativo. Si comincia a delineare la possibilità che la persona sia in grado di autodeterminare il proprio inserimento sociale e professionale, pertanto la pratica orientativa assume sempre più le caratteristiche di un processo di auto-orientamento: il soggetto partecipa alla costruzione della propria esperienza lavorativa interagendo in maniera dinamica con una realtà sempre più complessa.

Il contributo di Super (1969) in questa fase consente di rintracciare alcuni presupposti fondamentali che guidano, ancora oggi, gli interventi orientativi:

- 1) lo sviluppo è un processo continuo che accompagna tutta la vita della persona che parte dalla dipendenza e arriva all'autonomia;
- 2) è possibile identificare degli stadi specifici per la maturazione di determinati obiettivi evolutivi;
- 3) l'esito del fenomeno di sviluppo è l'aumento di una maturità complessiva della persona;
- 4) la transizione è una condizione di riorganizzazione psicologica che il soggetto affronta per far fronte ad eventi critici.

Scopo principale dell'azione orientativa è, allora, promuovere la consapevolezza della persona rispetto alla propria carriera lavorativa e facilitare i processi di scelta nei momenti di transizione. L'orientamento diventa sempre più un'educazione alla scelta: al centro di questo processo viene posto l'individuo che si deve orientare e l'azione orientativa viene strettamente messa in rapporto al problema dell'emancipazione globale della persona e della sua formazione permanente.

A tutt'oggi nella prassi dell'orientamento sono frequenti interventi inadeguati e parziali, in quanto:

- sono quasi esclusivamente 'informativi' (sulle condizioni dell'economia, del lavoro e dell'occupazione, sulle nuove professioni, sui percorsi formativi offerti dal 'mercato', ecc.): aspetti certamente importanti come ausilio alla scelta ma da soli insufficienti, alla luce di una psicologia cognitiva che considera l'assunzione di informazioni come processo soggetto a errori, distorsioni, e veri e propri pregiudizi se non inserito all'interno di un più generale processo di maturazione e di consapevolezza anche motivazionale ed emotiva;
- risultano centrati su un intervento puntuale e 'diagnostico' (per lo più di tipo psicotecnico, basato sull'esame di interessi e attitudini) in prossimità della scelta quando sono ormai molto ridotti gli spazi per un eventuale intervento di modifica di situazioni di scarsa consapevolezza o di radicati stereotipi.
- vengono affidati a persone 'specialiste' delle tecniche di assessment e del colloquio, e talvolta delle dinamiche cliniche, ma estranee al mondo della scuola e ai processi educativi in cui lo studente è inserito: per cui risultano 'consulenti' il cui apporto deve necessariamente - anche per ragioni di tempo e di impegno economico - essere sganciato dalla formazione. Intervento utile in

certi casi particolarmente complessi e conflittuali, ma certamente non generalizzabile come invece la situazione attuale, sia culturale che normativa, richiede.

Appare invece urgente, nell'ottica di un servizio destinato primariamente alla scuola come anche le recenti proposte ministeriali ribadiscono, impostare una attività di orientamento in cui l'informazione sia una parte propedeutica ma sia accompagnata da un intervento longitudinale durante tutto l'arco della scuola superiore (lo stesso vale anche per la scuola dell'obbligo) che veda protagonisti i docenti e gli stessi studenti, sia pure con l'ausilio e il counseling degli specialisti dell'orientamento.

In questo senso l'orientamento, che assume come si è detto valenze eminentemente educative, si differenzia da quello prevalentemente psicotecnico in quanto viene condotto all'interno del processo formativo che la scuola promuove parallelamente agli apprendimenti.

Importante è però attribuire una specificità al lavoro di orientamento, dato che spesso, in una accezione troppo ampia e non ben definita, "l'orientamento si confonde con l'educazione e con qualsivoglia altro processo volto a modificare il comportamento altrui" (Bellotto e Zago, 1996, p.7)

"Le attività di orientamento contribuiscono al corretto svolgimento del processo di maturazione professionale degli alunni nella misura in cui sono organicamente inserite in una didattica che si possa qualificare come 'orientativa' ... La programmazione e la valutazione per obiettivi, le attività interdisciplinari e multidisciplinari, le strategie di insegnamento-apprendimento di tipo euristico, i lavori di gruppo, l'insegnamento individualizzato e l'attenzione alla metodologia dello studio costituiscono le caratteristiche principali di una didattica che si voglia qualificare come orientativa" (Zanniello, 1998, p. 29).

L'approccio educativo all'orientamento, nel senso sopra delineato, sarà oggetto specifico della nostra sintetica trattazione.

2. Aree dell'Orientamento

Si è detto come l'obiettivo principale dell'orientamento educativo sia mettere in condizione il giovane di operare scelte ponderate e realistiche, aiutandolo a scoprire se stesso, i suoi interessi, le sue attitudini, i suoi valori e le propensioni professionali.

E' indispensabile dunque focalizzare l'attenzione su questi concetti, tanto importanti nel processo di auto-orientamento, e che costituiscono la premessa alla messa a punto di strumenti utili per valutare questi costrutti.

2.1 Intelligenza e 'attitudini'

Nella storia della psicologia è da tempo aperto un dibattito sulla possibilità di considerare le capacità cognitive come qualcosa di unitario (fattore 'generale' di intelligenza) oppure come articolazione di diverse 'abilità' parziali che si sviluppano in modo spesso disomogeneo determinando la struttura 'attitudinale' peculiare di ciascun individuo.

Le recenti acquisizioni hanno stemperato questa polemica: le attuali teorie della intelligenza concordano nel considerarla composta da tante 'modalità' qualitativamente – oltre che quantitativamente – diverse.

Già Cattell (1949) distingueva l'intelligenza fluida da quella cristallizzata: la prima consente lo sviluppo di abilità e capacità generali, mentre la seconda è influenzata dalla cultura e si esplica attraverso gli specifici apprendimenti.

Sternberg (1998) ha elaborato una teoria 'triarchica' dell'intelligenza, considerata composta da tre dimensioni fondamentali:

- 1) analitica (capacità di giudicare, scomporre, confrontare);
- 2) creativa (intuizione, immaginazione, produzione di novità, scoperte);
- 3) pratica (organizzazione, progettazione in base ad obiettivi, uso di strategie e strumenti).

Queste tre forme di intelligenza devono essere integrate e armonizzate nel corso dello sviluppo, anche mediante specifici interventi da attuare nella scuola

Anche Gardner (1987) aveva parlato di ‘molteplicità delle intelligenze’ (*formae mentis*), così articolate:

- 1) intelligenza capace di comprendere e gestire oggetti e strutture disposti nello spazio;
- 2) intelligenza logico-matematica;
- 3) intelligenza corporeo-cinestesica (fondamento delle competenze motorie);
- 4) intelligenza linguistica (capace di operare su simboli verbali e non verbali);
- 5) intelligenza musicale;
- 6) intelligenza ‘personale’, rivolta ad oggetti e strutture della sfera intrapsichica, interpersonale, socio-culturale: implica conoscenza e soluzione di problemi riguardanti se stessi e gli altri.

Questi ultimi aspetti sono stati ulteriormente approfonditi da Goleman (1996) che presenta cinque aree di ‘intelligenza emotiva’:

- 1) la capacità di riconoscere le proprie emozioni
- 2) la capacità di controllare i sentimenti in modo che essi siano appropriati;
- 3) la capacità di motivare se stessi al raggiungimento di un obiettivo e di persistere nonostante le frustrazioni;
- 4) l’empatia, ovvero il riconoscimento delle emozioni altrui, fondamentale nelle relazioni con gli altri;
- 5) la gestione delle relazioni, cioè l’arte di costruire interazioni con gli altri soddisfacenti e produttive.

Lo stesso autore sostiene che oggi molti scienziati attenti a descrivere i modi in cui la mente elabora le informazioni, “non hanno riconosciuto che la razionalità è guidata, e può essere travolta, dal sentimento” (Goleman, 1996, p. 62). La scuola può fare molto per educare l’individuo come persona, mettendo cioè insieme *mente* e *cuore*, può addestrare le *capacità emozionali* e di *relazione* che sono di fondamentale importanza per affrontare la vita.

Dal rapporto tra intelligenza, creatività e caratteristiche emotive e relazionali derivano i diversi “stili cognitivi” individuali che insieme alle specifiche attitudini costituiscono una base importante per l’orientamento scolastico e lavorativo di una persona.

Ad esempio, riguardo all’integrazione tra intelligenza e creatività, è possibile distinguere tra capacità astrattiva e disposizione innovativa, capacità di acquisire e ritenere e tra le diverse modalità del soggetto, “continuatore” o “innovatore”, di porsi in relazione con le istituzioni nelle quali è inserito.

D’altra parte, le caratteristiche professionali sono notevolmente cambiate e si rendono necessarie abilità basilari per tutti i ruoli professionali, quali: flessibilità, comunicatività, mobilità, adattamento e innovazione; nonché gestione appropriate delle risorse umane e delle caratteristiche della relazione.

2.2 L’intelligenza ‘sociale’

Se è vero che l’intelligenza non è una somma di attitudini misurabili psicometricamente, ma include anche rilevanti componenti emotive, motivazionali e sociali, occorre precisare quali abilità consentono di comportarsi in modo ‘globalmente’ intelligente nei contesti sociali, fra cui quelli formativi e lavorativi.

Affronteremo più avanti (§ 2.11) la definizione e l’articolazione delle ‘competenze sociali’. Intanto occorre ribadire come la ‘professionalità lavorativa’, che caratterizza la persona positivamente e soddisfacentemente inserita nel lavoro, deriva dalle capacità cognitive e dagli apprendimenti generali e specialistici, ma anche dalla integrazione di esse con particolari aspetti caratterologici quali:

- la capacità di accettare i rischi e le incertezze insiti nelle fasi iniziali della attività lavorativa; la disponibilità ad investire nel lavoro il proprio potenziale intellettuale e creativo;
- le capacità di comunicare e - se richiesto - di lavorare in gruppo.

Le abilità relative alla produttività lavorativa hanno il loro momento critico nella fase pre- o post-adolescenziale, in coincidenza con l'uscita del giovane dalla scuola e con l'inserimento (o i tentativi di inserimento, purtroppo spesso frustrati) nel mondo del lavoro. Ma già in fasi evolutive precedenti - e dunque oggetto di specifici interventi di orientamento educativo - i ragazzi possono sviluppare abilità relative al lavoro, intendendo come tale anche lo *studio*: programmazione, organizzazione, perseverazione, finalizzazione, coinvolgimento, soddisfazione nello studio sono capacità che, se adeguatamente sviluppate, possono poi essere trasferite nel lavoro.

L'accelerazione del cambiamento e l'accentuarsi della complessità sociale e lavorativa impone nella scuola una maggiore attenzione all'acquisizione di "abilità operative del pensiero": operare con la logica sistemica, con le strategie di programmazione, con gli strumenti di simulazione, con ipotesi e modelli falsificabili. Abilità che vanno applicate alle decisioni concretamente richieste nella vita quotidiana. Queste ultime richiedono inoltre abilità sociali inerenti la competenza a comunicare; abilità pratiche che si riferiscono a ricoprire diversi ruoli e funzioni; abilità di risoluzione dei problemi interpersonali, di valutazione della situazione e rapidità/efficienza nella assunzione di decisioni.

L'orientamento educativo può offrire l'opportunità perchè le citate competenze cognitive, interpersonali e relazionali – competenze comunemente definite 'trasversali' agli apprendimenti specifici, ma che nessuno insegna in modo formale - possono essere acquisite e verificate parallelamente al percorso di istruzione / formazione.

2.3 I valori professionali

Il 'valore' è tornato a costituire oggetto essenziale della ricerca psicologica soprattutto a partire dal secondo dopoguerra. Per la verità non erano mancati anche nei periodi precedenti importanti contributi sull'argomento: ricordiamo, tra le altre, le definizioni di Jung (1911) come quantità di energia psichica investita su elementi del sé o del mondo esterno; di Allport e collaboratori (1951) come fondamento di ciò che l'uomo tende a fare di preferenza, e ancora di Lewin (1935) che si riferiva alla valenza attribuita ad una 'regione' psicologica del contesto in cui l'individuo vive.

E va ricordata altresì la categorizzazione dei valori secondo Murray (1951) basata sulla teoria gerarchica dei bisogni: alla base stanno i valori che rispondono a bisogni riferiti al corpo (benessere fisico), poi quelli di proprietà e di autorità, poi ancora di affiliazione e di conoscenza, estetica e ideologica, che stanno al vertice della gerarchia.

Dopo l'avvento del cognitivismo si registra una convergenza sulla definizione dei valori come 'rappresentazioni mentali di scopi' che danno un senso alla vita, e in quanto tali tornano ad essere a pieno titolo oggetto di ricerca della psicologia empirica.

I valori vengono meglio studiati collegandoli a bisogni, interessi e atteggiamenti, e al tempo stesso discriminandoli da essi. I valori derivano dai bisogni, come ben ricordava Murray, ma permangono al di là e a prescindere dalla loro realizzazione; determinano gli interessi, che ne costituiscono la specificazione, ma hanno un "potere normativo" sulla vita delle persone, che agli interessi manca; includono gli atteggiamenti (predisposizioni apprese, dotate di stabilità, che innescano modalità predeterminate di risposte) ma non coincidono con essi.

Lo psicologo americano Milton Rokeach (1973) ha fornito una importante sistematizzazione del concetto di valore, distinguendolo sia dall'atteggiamento che dalla norma, e riconoscendone le componenti affettive ed emotive.

Definiti i valori come convincimenti permanenti per cui certe finalità dell'esistenza o certi stili particolari di vita sono preferibili ad altri, si possono distinguere:

- valori *fondamentali* (si parla anche di valori *finali* o *terminali*), intesi sul piano cognitivo come rappresentazioni mentali di stati dell'essere desiderabili (ad esempio: pace, eguaglianza, libertà, sicurezza, stima da parte degli altri, ecc.);
- valori *strumentali* consistenti in rappresentazioni cognitive di stili e modi preferiti della condotta: essere ambiziosi, comprensivi, onesti, responsabili, ecc..

Sul piano operativo, tutte le definizioni concordano nel definire i valori come il substrato dei fini di ogni persona. A loro volta, i fini si distinguono in

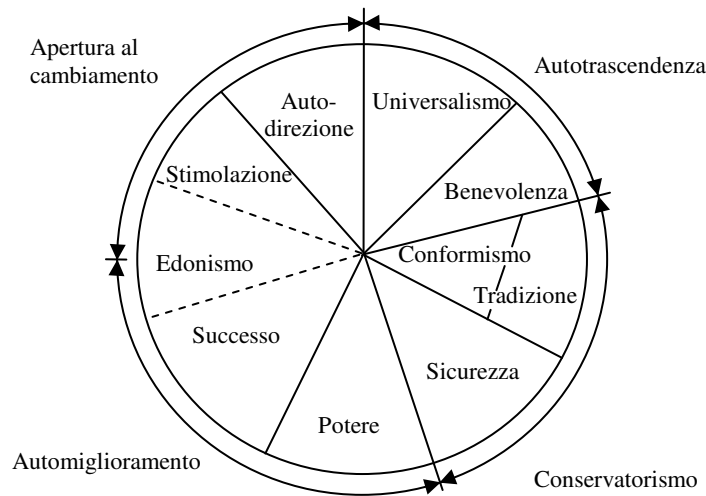
- *intrinseci*, relativi al raggiungimento di stati psicologici e sociali persistenti;
- *estrinseci*, ossia scopi individuali e relativi ad un tempo e ad uno spazio determinati.

Recentemente, Schwartz e i suoi collaboratori della *Hebrew University* di Gerusalemme hanno messo a punto una teoria tipologica dei contenuti dei valori. A partire da ricerche cross-culturali i valori sono definiti come rappresentazioni cognitive di bisogni comuni a tutti i contesti sociali: bisogni biologici, esigenze di coordinamento dell'interazione sociale e di funzionamento dei gruppi sociali finalizzata alla loro sopravvivenza. Questi bisogni sono dunque universali, preesistenti rispetto al singolo individuo che, con lo sviluppo cognitivo, diventa capace di rappresentarli a livello di consapevolezza come valori "obiettivi".

A partire dal suo modello teorico, Schwartz ha derivato un questionario, il *Values Survey*, che è stato applicato in oltre 60 paesi del mondo; i risultati delle ricerche transnazionali compiute con questo strumento hanno confermato la struttura generale di valori ipotizzata e le loro relazioni, anche se non mancano particolari specificità culturali. L'universalità del modello è assicurata dal significato comune che i valori assumono nei diversi contesti sociali, mentre la specificità è rappresentata dal diverso peso attribuito ai valori e dalle priorità fra le dimensioni.

I valori secondo il modello di Schwartz sono riportati nella scheda seguente.

Scheda 1 - La struttura dei sistemi valoriali secondo il modello di Schwartz (1992)



Definizione dei 10 valori:

Auto-direzione: azione e indipendenza di pensiero – scegliere, creare, esplorare

Stimolazione: eccitazione, novità e sfide stimolanti

Edonismo: piacere personale o gratificazione dei sensi

Potere: status sociale e prestigio, controllo delle risorse e dominanza sulle altre persone.

Successo: raggiungimento del successo personale attraverso la dimostrazione della propria competenza, in accordo con gli standard sociali

Benevolenza: Mantenimento e miglioramento del benessere delle persone con cui si è a diretto contatto

Universalismo: comprensione, tolleranza, rispetto e protezione del benessere di tutte le persone e della natura

Conformismo: contenimento di azioni, inclinazioni e impulsi suscettibili di disturbare o danneggiare gli altri e di violare aspettative o norme sociali

Tradizionalismo: rispetto, *commitment* e accettazione delle usanze e delle idee che appartengono alle tradizioni culturali o religiose

Sicurezza: incolumità, armonia e stabilità della società, delle parentele e della propria persona

I dieci valori vengono rappresentati all'interno di uno spazio bidimensionale (v. figura), le cui dimensioni sovraordinate sono:

- *Apertura al Cambiamento* vs. *Conservatorismo*. Questa dimensione riflette una contrapposizione tra i valori che enfatizzano il raggiungimento dell'indipendenza, di pensiero e di azione (*Autodirezione* e *Stimolazione*), e i valori che esaltano, invece, l'auto-limitazione remissiva e l'osservanza dei costumi culturali e delle pratiche tradizionali capaci di assicurare all'esistenza dell'uomo la stabilità e l'equilibrio di cui ha bisogno (*Conformismo*, *Tradizione* e *Sicurezza*).

- *Automiglioramento* vs. *Autotrascendenza*. Questa dimensione enfatizza il raggiungimento del benessere, la soddisfazione dei bisogni e degli interessi. Tuttavia, coloro che sono ispirati all'*Automiglioramento* pongono prima di ogni altra cosa il proprio benessere, i propri interessi, i propri bisogni e considerano gli altri solo come mezzi per raggiungerli (*Potere* e *Successo*). Al contrario, l'*Autotrascendenza* (*Benevolenza* e *Universalismo*) orienta la persona alla ricerca del benessere, della prosperità e di una serenità, riferiti non solo a sé stessi, ma anche a tutta l'umanità.

Il valore *Edonismo* non sembra assumere una collocazione univoca all'interno delle due dimensioni, in alcuni studi risulta essere associato alla dimensione dell'*Apertura al cambiamento*, in altri all'*Automiglioramento*.

I valori generali hanno una importante applicazione sul piano professionale, per cui sono essenziali nel processo di orientamento alla formazione e al lavoro. Super considerava i valori come "basilari per tutte le attività e i ruoli" che un soggetto assume nella propria carriera professionale. Per Viglietti (1988) si tratta di principi ideali affettivamente attraenti, per i quali ci si sente impegnati e da cui si derivano norme per giudicare atti e finalità individuali (se accettati dal singolo) o sociali

(se accettati dal gruppo). I valori sono concepiti come componenti che se assimilati profondamente, strutturano la personalità.

I *valori professionali* sono definiti come l'insieme di convinzioni e atteggiamenti duraturi in base ai quali la persona si orienta e si comporta relativamente al lavoro. Essi hanno la loro origine nell'infanzia ma si strutturano principalmente nell'adolescenza e nell'età giovanile.

I valori possono essere categorizzati in:

- 'estrinseci' ad esempio successo, indipendenza, sicurezza, prestigio, profitto economico: ciò che si può ottenere mediante il lavoro;
- 'intrinseci', riguardanti il lavoro in sé: creatività, varietà, autonomia, stimolazione intellettuale, uso delle proprie capacità);
- 'concomitanti', pertinenti gli ambienti e le condizioni di lavoro, le relazioni con i colleghi e con i 'capi'.

Con l'età i valori estrinseci gradualmente lasciano il posto ai valori intrinseci o terminali: i valori di prestigio, del guadagno, della promozione sociale, cedono il posto ai valori del proprio perfezionamento, della realizzazione di sé, dell'indipendenza, della creatività del desiderio di affrontare il dovere professionale con responsabilità tanto che qualcuno considera tali aspetti indici della maturità.

Alcuni autori hanno ipotizzato che lo sviluppo dei valori professionali faccia la sua comparsa tra gli 11 e i 16 anni; altri invece hanno osservato una sostanziale consistenza dei valori già nei ragazzi di 12 anni. Fra i 10 e i 16 anni si può rilevare un passaggio progressivo dai valori strumentali o estrinseci (es. prestigio) verso valori terminali o intrinseci (es. realizzazione di Sé).

Riguardo all'oggetto privilegiato, Polacek (1976) ha distinto i valori professionali in tre aree:

- valori inerenti alla realizzazione della personalità (es. creatività, perfezionamento, realizzazione di sé, rischio);
- valori relativi alla dimensione sociale (es. prestigio, soddisfazione personale, appartenenza), che orientano il soggetto verso attività che gli permettono di raggiungere un'elevata posizione sociale, di creare e mantenere legami significativi con le persone;
- valori relativi ai contenuti, alle modalità, ai requisiti del lavoro (es. aspetti economici, tempo disponibile, sicurezza) che orientano il soggetto, di solito sensibile all'aspetto economico, all'orario di lavoro, all'ambiente, verso attività manuali o di coordinamento delle informazioni prevalentemente alle dipendenze da altri.

I valori professionali, insieme al coinvolgimento e alla soddisfazione sono componenti essenziali del complesso costruito "importanza del lavoro" (Super, 1981; Trentini 1995), che si definisce attraverso i cambiamenti di ruolo nel ciclo di vita di ogni individuo e nelle diverse interazioni sociali ad esso connesse.

Educare al lavoro come valore vuol dire dare un significato alla vita professionale. Le professioni, infatti, sono occasioni privilegiate per realizzare alcuni valori vitali per la persona.

In passato non si è dedicata molta attenzione ai valori in funzione dell'orientamento. Soltanto con l'avvento delle teorie sulla scelta professionale i valori cominciano ad essere considerati come dei fattori determinanti. Essi rivestono nella scelta professionale notevole importanza in quanto orientano e motivano la scelta dei percorsi di formazione e dell'attività lavorativa e contribuiscono alla stabilità e alla soddisfazione nella professione.

2.4 Significati e rappresentazioni del lavoro

All'attività lavorativa vanno collegate funzioni manifeste e funzioni latenti. Quelle manifeste riguardano la produzione di beni e servizi e il ricavarne qualche forma di ricompensa, quelle latenti riguarderebbero invece le seguenti dimensioni:

- tempo: il lavoro dà una struttura temporale alla quale ancorare la vita quotidiana;
- interazione sociale: lavorare inserisce in una rete di interazioni sociali qualitativamente diverse da quelle offerte dal contesto familiare o amicale;

scopi extra-individuali: attraverso la divisione del lavoro, il soggetto si confronta con l'esistenza di scopi che trascendono quelli suoi individuali e richiedono l'attivazione di comportamenti di tipo cooperativo;

- status e identità: l'attività lavorativa contribuisce in modo assai consistente a definire la collocazione del soggetto nella struttura sociale in cui vive;

- attivazione: nel lavoro il soggetto dà una prestazione, cosa che gli richiede di attivare il proprio bagaglio di abilità cognitive e comportamentali.

Accanto all'importanza delle rappresentazioni del lavoro, è possibile concettualizzare un aspetto essenziale di quello che sarà, per ciascuna persona, l'elemento soggettivo del lavoro: il coinvolgimento (*involvement*) e la soddisfazione (*satisfaction*).

Il coinvolgimento è il grado in cui una persona si identifica col proprio lavoro (aspetto cognitivo), partecipa attivamente ad esso (aspetto conativo), e lo considera importante per una valutazione di sé (aspetto valutativo). Esso può essere riferito sia alla importanza psicologica del lavoro per l'identità totale di una persona sia all'influenza delle prestazioni lavorative sulla stima di sé.

Il coinvolgimento differisce dalla soddisfazione, che dipende dalla percezione che il lavoro appaga i propri bisogni e interessi.

L'inverso del coinvolgimento è l'*alienazione* nel lavoro, che può essere vista come uno stato cognitivo generalizzato di separazione psicologica dal lavoro, per cui il lavoro viene percepito come 'bloccante' le potenzialità per la soddisfazione dei bisogni fondamentali del soggetto.

L'alienazione dal lavoro sembra derivare dalla convinzione dell'individuo che la situazione lavorativa non soddisfi i propri bisogni o non sia compatibile con i propri valori. Sembra fondamentale nella situazione lavorativa il grado in cui un individuo sente di poter influenzare l'organizzazione del proprio lavoro e, quindi, l'appagamento dei propri bisogni e valori. La soddisfazione dei bisogni, e particolarmente dei bisogni di livello più elevato, è vista come un mezzo per incrementare il coinvolgimento nel lavoro e ridurre l'alienazione.

Di questi temi si è occupato in maniera diffusa Abraham Maslow, la cui teoria verrà esaminata nel paragrafo seguente.

2.5 Bisogni e motivazioni lavorative

Le ricerche su cui Maslow (1954) ha costruito un modello di "ordine di priorità dei bisogni" hanno contribuito a provare che la spinta motivazionale a sperimentare con successo le proprie capacità è anche relativa al grado di soddisfacimento dei bisogni di livello inferiore conseguibile entro la struttura sociale cui s'appartiene.

Dai suoi studi è risultato che:

- la "probabilità di manifestazione motivante" di un bisogno è funzione del grado di continuità della soddisfazione del bisogno stesso: ossia, un bisogno regolarmente e continuamente soddisfatto cessa di essere motivante;
- un bisogno non appare motivante se non sono soddisfatti bisogni di livello inferiore nella scala che ha alla base i bisogni fisiologici di sopravvivenza.

Non si tratta di entità separate ma di fasi o livelli interconnessi e sovrapponibili: ogni bisogno di livello superiore viene percepito anche se non sono soddisfatti i bisogni di livello inferiore, sebbene diventi motivante solo quando questi cessano di diventare motivatori.

Maslow suggerisce una gerarchia di bisogni (fisiologici e psicologici) collocabili a più livelli.

1) Bisogni fisiologici (*basic physiological needs*).

Nella società industriale avanzata e nel lavoro che vi si svolge, i bisogni fisiologici, ossia i bisogni di sopravvivenza, sono poco motivanti - salvo quando situazioni di crisi li 'riattivino' - perché sono ragionevolmente soddisfatti: il nutrimento, il riparo dalle avversità climatiche, il sonno ecc. sono in linea di massima assicurati.

Così come, tali bisogni non sembrano attivati/motivanti nei giovani in cerca di prima occupazione, in quanto già soddisfatti all'interno del gruppo-famiglia.

I giovani si troverebbero così di fronte alla possibilità di soddisfare, tramite il lavoro, bisogni di ordine superiore (d'appartenenza e di status sociale) per poi, al momento dell'assunzione del ruolo di capofamiglia, ritornare indietro e vivere il lavoro come mezzo di soddisfacimento di bisogni primari per sé e per i familiari a carico.

2) Bisogni di sicurezza (*safety and security needs*).

Questi bisogni sono pure relativamente soddisfatti nella società industriale avanzata grazie alla continuità nel livello delle risorse, ai sistemi di assicurazione contro le malattie e gli infortuni, e di previdenza sociale; tutto ciò consente di prevedere una rassicurante continuità di soddisfazione dei bisogni fisiologici. Su questo aspetto bisognerebbe, però, fare qualche considerazione. Quando una società entra in situazione di crisi strutturale, e non solo congiunturale, entrano in "crisi" anche le possibilità di soddisfacimento di tali bisogni.

3) Bisogni di appartenenza e di attività sociale (*belonging, social activity needs*).

I bisogni associativi, cioè di essere accettati da altri, di scambiare amicizia ed affetto, di appartenere ai gruppi con cui si passa l'esistenza, sono stati dimostrati operanti e irrinunciabili anche nella vita lavorativa.

4) Bisogni di autostima e di status sociale (*esteem, status needs*).

Essi convergono, per Maslow, nell'esprimere il bisogno dell'individuo di definire la sua identità, di individuarsi rispetto all'ambiente. L'uomo ha bisogno di una relazione sociale non gregaria, che sia vivificata dalle differenze e dagli apporti individuali e rispetti l'autonomia personale.

La propria identità è rafforzata positivamente dal riconoscimento e dall'approvazione altrui, dal prestigio e dallo status di cui si fruisce.

5) Bisogni di autorealizzazione (*self-realization, fulfillment needs*).

Questo è il bisogno per cui un uomo deve essere ciò che può essere, deve diventare ciò che è capace di diventare. In genere, il bisogno di autorealizzazione interviene nella scelta dello studio e del lavoro. Le ricerche hanno dimostrato che la motivazione all'autorealizzazione tende a diventare dominante con l'elevarsi del livello economico e professionale dei soggetti. Maslow osserva che "i dipendenti possono aver reazioni autoprotettive volte a conservare ciò che hanno acquisito, ma si muovono con entusiasmo solamente per quello che non hanno ancora".

Per quanto riguarda la scelta scolastica o universitaria bisogna distinguere tra motivazioni 'adeguate', che facilitano il processo di autonomia e di riuscita, e motivazioni 'inadeguate' che determinano l'iscrizione ad una certa scuola o facoltà per motivi diversi, ad esempio per soddisfare i desideri dei genitori, per andare fuori di casa, per rimandare l'ingresso nel mondo del lavoro, per desiderio di affermazione sociale pensando ad una professione prestigiosa. Per quanto comprensibili esse non sono sufficientemente forti per affrontare difficoltà di studio e di adattamento alla nuova situazione.

La scheda 2 riassume ed esemplifica alcune corrispondenze fra bisogni, valori e scelte professionali, utili per comprendere l'importanza di queste variabili nel processo di Orientamento.

Scheda 2 - Corrispondenza tra bisogni, valori e professioni

BISOGNI	VALORI	<i>Professioni</i>
Bisogni fisiologici: <ul style="list-style-type: none"> ▪ bisogno di riposo fisico e di rilassamento, ▪ bisogno di recuperare le energie dopo un periodo di stress 	Salute Tempo libero	Attività non molto stressanti, poco stancanti e che lasciano molto tempo libero. Attività che consentono di salvaguardare la salute e l'equilibrio psicofisico.
Bisogni di sicurezza: <ul style="list-style-type: none"> ▪ bisogno di percepire chiaramente la situazione ▪ avere le cose prestabilite ▪ avere guadagno sicuro 	Sicurezza	Attività impiegatizie (es. segretario, funzionario, lavoratore dipendente...)
Bisogni interpersonali: <ul style="list-style-type: none"> ▪ necessità di integrazione ▪ bisogno di stare in contatto con le persone, ▪ bisogno di appartenenza 	Relazioni interpersonali	Attività che prevedono il contatto sociale e che si svolgono a contatto con le persone (es. assistente per l'infanzia, insegnante...)
Bisogno di autostima: <ul style="list-style-type: none"> ▪ bisogno di considerazione positiva di sé ▪ bisogno di esercitare la propria influenza sugli altri ▪ bisogno di raggiungere uno status sociale elevato 	Status – prestigio	Attività di tipo ambito Attività manageriali e dirigenziali, (es. politico, diplomatico, rappresentante di commercio...) Libere professioni: (es. imprenditore)
Bisogni di autorealizzazione: <ul style="list-style-type: none"> ▪ bisogno di conoscere, di sapere, di acquisire sempre maggiori conoscenze, ▪ bisogno di realizzarsi, ▪ bisogno di curiosità ▪ bisogno esprimere le proprie capacità originali e creative 	Creatività Perfezionamento	Professioni scientifiche, di ricerca e di investigazione teorica nei diversi ambiti (es. fisico, chimico, analista, filosofo, teologo, etologo, antropologo...) Professioni di tipo artistico (es. scrittore, pittore, giornalista, grafico, artista...)

2.6 Gli interessi e i 'tipi professionali'

Gli interessi, insieme alle inclinazioni ed ai valori, vanno annoverati tra i fattori dinamici del processo di motivazione, al quale sono strettamente legati. Essi consistono in un atteggiamento favorevole di fronte ad un dato genere di attività. Pertanto, l'interesse può essere definito come una disposizione, relativamente permanente, a rispondere ad oggetti o attività verso cui l'individuo tende o che considera importanti.

Per quanto concerne la loro origine, dato che non sono innati né sono determinati geneticamente, gli interessi sono acquisiti nel corso dell'esperienza personale. Ed è proprio il fattore esperienziale, legato alle attitudini ed ai bisogni, che spesso facilita e determina il nascere di costellazioni di interessi. L'interesse si manifesta quando l'individuo, di fronte ad una situazione o ad un oggetto, si sente particolarmente attratto, motivato a raggiungerlo, percependo in esso una consonanza con le sue disposizioni interiori ed i suoi bisogni. Per quanto riguarda il lavoro, l'interesse professionale nasce dalla percezione di un'attività professionale come adatta a soddisfare una buona parte delle esigenze della persona.

In altri termini, gli interessi sono forze motivanti in base alle quali il soggetto si sente in grado di affrontare un compito e se lo fa con successo, potenzia e rinforza i propri interessi. In caso

contrario, gli interessi e la motivazione del soggetto progressivamente svaniranno. Quindi l'esperienza costituisce il banco di prova per verificare la consistenza e la stabilità degli interessi che possono anche avere carattere transitorio.

Quando i vissuti derivanti dall'esperienza di una data attività risultano soddisfacenti e si ha la spinta a continuarla, allora si struttura un interesse stabile che, tuttavia, dipende dal grado di soddisfazione di bisogni fondamentali e dal grado di conformità alle attitudini possedute.

Oltre al successo, la 'facilitazione sociale' è un altro fattore di grande importanza per la stabilizzazione degli interessi. Un interesse si struttura più saldamente osservando/imitando altri già impegnati in una data attività, soprattutto se questi mostrano di provarci piacere e se hanno raggiunto 'invidiabili' livelli di successo.

Tuttavia, è da tenere costantemente presente che gli interessi professionali sono influenzati dall'ambiente socio-culturale di appartenenza, dal ruolo che la famiglia svolge nella formazione dell'individuo, dalla scuola e dal sistema educativo nel suo complesso, dalle conoscenze e dalle informazioni che si possiedono sulle professioni, dalle specificità che caratterizzano il sistema produttivo, nel momento dato e nelle previsioni sulle evoluzioni possibili, dalle opportunità che offre in concreto un dato contesto in termini di occupazione e di opportunità formative.

Riepilogando, gli interessi consentono di prevedere la soddisfazione nell'esercizio di una determinata attività. Un efficace criterio di previsione del successo, invece, si ottiene mettendo insieme interessi ed abilità mentali.

Verosimilmente, "una persona con interessi ed abilità adatti per una data professione la eserciterà bene, cioè con soddisfazione e con successo; una persona con abilità adeguate ma con interessi inadeguati potrà riuscire, oppure no; una persona con scarse abilità, anche se evidenzia buoni interessi, non ha molte probabilità di svolgere bene la propria attività" (Cronbach, 1977), anzi, in breve tempo metterà in evidenza una caduta degli interessi, fino alla loro scomparsa.

Oltre che alle abilità, gli interessi sono strettamente legati, in rapporto di mutua dipendenza, alla personalità. Le abilità e le dimensioni di personalità correlate sono il presupposto per il successo in un determinato settore.

In sintesi, è diffusamente condiviso l'assunto che aspetti rilevanti dell'attività lavorativa, quali la soddisfazione, il successo, la realizzazione, dipendono in maniera diretta dalla congruenza e dalla coerenza tra scelte professionali e caratteristiche personali.

Secondo alcuni autori è possibile individuare dei 'tipi professionali' che rappresentano l'incrocio fra valori, atteggiamento verso il lavoro, e preferenze nell'orientamento verso la professione.

Holland (1997), ripreso in Italia da Polacek, ha elaborato una teoria dei tipi professionali che corrispondono alla manifestazione di determinati interessi.

Secondo questo approccio, la scelta professionale è espressione della maturazione professionale derivante dall'interazione dei fattori ereditari con quelli culturali e ambientali. In particolare secondo l'autore l'individuo, durante la crescita, matura opinioni e atteggiamenti verso le varie professioni in funzione della personalità, dell'identità. Secondo l'autore, nella cultura occidentale si possono individuare sei grandi tipi di personalità professionale: *Realista, Investigativo, Artistico, Sociale, Intraprendente, Convenzionale*.

Gli individui che appartengono ad un determinato tipo professionale tendono a inserirsi nell'ambiente a loro più congeniale. Così ad esempio il tipo sociale tende a intraprendere attività di tipo sociale in cui può interagire con altre persone. L'ambiente idoneo, d'altro canto, consente al soggetto di esprimersi adeguatamente, di valorizzare le proprie competenze, attitudini, valori.

Oltre al costrutto di 'tipo professionale', che indicherebbe un insieme di caratteristiche della struttura della personalità degli individui, in base a cui questi ultimi possono essere osservati e classificati, Holland introduce il concetto di 'area professionale', intesa come quell'insieme di attività che presentano un certo numero di caratteristiche affini. Le attività che si possono collocare in una stessa area hanno in comune, ad esempio, gli strumenti, il luogo di lavoro, i compiti e attraggono le persone appartenenti al tipo corrispondente per quanto attiene alle attitudini, ai valori, agli interessi

Ad esempio l'attività di segretaria, di dattilografa e ragioniere, possono essere raggruppati in una stessa area professionale in quanto implicano l'uso di strumenti simili (es. computer, calcolatrice, telefono, macchina da scrivere, fax) vengono tutte e tre solitamente svolte in un luogo chiuso (es. ufficio) prevedono compiti di tipo routinario (es. stesura di documenti) e attirano le persone che hanno interessi e competenze nel campo amministrativo e commerciale.

A ciascun tipo professionale, secondo Holland, corrisponde una determinata area professionale. Un primo passo per utilizzare il modello presentato, pertanto, è quello di stabilire a quale area appartengono le varie attività lavorative. Al riguardo si può far riferimento alla finalità, ai compiti, ai mezzi, al luogo di lavoro, alle competenze richieste, agli interessi e valori che implicano.

Così, ad esempio, la professione del docente, si prefigge di insegnare, formare ed educare dei discenti. Ciò che caratterizza tale attività è il contatto con le persone a scopo educativo. Pertanto l'attività del docente appartiene all'area sociale.

Stabilito a quale area appartiene una professione, il secondo passo riguarda l'accertamento e l'individuazione del tipo professionale dell'educando.

E' tuttavia opportuno al riguardo considerare che nella realtà l'educatore non sempre avrà a che fare con educandi appartenenti ad un solo tipo professionale. Molti, invece appartengono a più tipi: es. artistico-investigativo, oppure realistico-convenzionale.

Una volta rilevate le preferenze professionali, è opportuno esaminare se vi è "differenziazione". Nel caso in cui, ad esempio, il soggetto preferisse in grado elevato le attività appartenenti ad una sola area (tipo puro), si potrebbe asserire che gli interessi siano differenziati. Se, invece, gli interessi del soggetto risultassero elevati in molte aree o basse in diverse aree, allora si potrebbe affermare che gli interessi siano poco differenziati.

Il secondo aspetto da rilevare è dato invece dalla consistenza degli interessi del soggetto derivante dal giudizio di affinità tra le aree in cui il soggetto presenta preferenze elevate. Se ad esempio l'educando presenta preferenze elevate in aree affini (es. investigativa-artistica) e molto basse per entrambe le aree contrapposte, i suoi interessi sono da giudicarsi consistenti. Se invece il soggetto manifestasse preferenze elevate per le aree contrapposte (es. convenzionale-artistica) gli interessi sarebbero da considerarsi poco consistenti.

Molti aspetti relativi alla realizzazione professionale, quindi stabilità, soddisfazione, rendimento, dipendono molto dalla congruenza tra le caratteristiche personali e la scelta professionale. Ad esempio un tipo introverso, guardingo, curioso, intelligente si sentirà più soddisfatto a svolgere l'attività di studioso, ricercatore, piuttosto che fare il commerciante.

2.7 Immagine di sé

Il '*Glossario di termini e concetti psicoanalitici*' (Moore e Fine, 1971) si limita a definire il Sé come un "concetto di senso comune" e pone, invece, particolare attenzione ai concetti di simbolizzazione del Sé: *Self-image* e *Self-representation*. Il concetto "immagine del Sé" viene definito come "la percezione che un individuo ha di se stesso in un particolare momento ed in una specifica situazione. Essa è data dalla sua immagine del corpo e dalla rappresentazione del suo stato interiore in quel momento". La rappresentazione di Sé è, invece, "uno schema più duraturo dell'immagine di Sé, costruito dall'Io da una moltitudine di immagini di Sé, realistiche o distorte, che l'individuo ha avuto in momenti differenti".

Il concetto di rappresentazione di Sé comprende le percezioni e valutazioni che il soggetto ha delle proprie caratteristiche personali e del modo in cui esse si pongono in rapporto con oggetti e persone della realtà esterna.

Abituati al 'fare' con davanti agli occhi modelli genitoriali e dei media "attivi", "adeguati", "normali", i giovani di oggi hanno raramente una consapevolezza di sé ordinata e chiara. Sono spesso portati a imitare più o meno consapevolmente i modelli di uomo e di donna più gettonati al momento.

Attraverso l'interazione sociale l'individuo sviluppa la conoscenza di Sé e il sentimento della propria identità. La consapevolezza di sé ha origine in quanto vediamo di noi stessi riflesso dagli

altri. La ricerca della propria identità avviene attraverso un divenire faticoso e sovente conflittuale, al ritmo di continue scelte che scandiscono la direzione nel progetto generale di vita. L'identità presuppone dunque lo sforzo che ciascuno compie per l'autonomia, per essere cioè se stesso in quanto distinto dagli altri, originale e personalizzato.

Tale processo di "riconoscimento" inizia nell'infanzia e si precisa durante la preadolescenza e l'adolescenza, età nelle quali la ricerca di sé raggiunge la massima intensità.

In questa ricerca di identità personale vengono a prendere concretezza i diversi modi di essere con cui ciascuno si realizza: abbiamo così le varie "scelte" professionali, sociali, affettive, politiche, morali, religiose. E' anche attraverso queste modalità di attuazione che l'Io è in grado di entrare in rapporto con la realtà, il mondo, gli altri.

Per Erikson (1959), l'identità è rappresentabile come un processo continuo che dura tutta la vita e che implica anche una valenza sociale e culturale sia in termini di riconoscimento da parte della società (espresso in maniera evidente nel ruolo lavorativo), sia in termini di acquisizioni di modelli e valori culturali che possono dare sicurezza e conferma alla identità personale. Essa si configura soprattutto come un processo di integrazione tra il passato infantile e il futuro, in cui aspettative e valori personali si confrontano con elementi connessi con le attese sociali più generali.

Gli aspetti cognitivi e valutativi della formazione dell'identità assumono grande rilievo nell'adolescenza. In questa fase evolutiva lo spazio semantico che si va articolando e definendo nella mente di ciascun soggetto costituisce il fondamento del duplice processo di *individuazione / autenticazione* che comporta da un lato la differenziazione di propri peculiari significati all'interno della matrice di significati condivisa nel contesto familiare e sociale, dall'altro, la consapevolezza di essere *autenticamente se stesso* ("autòs") in continua dialettica dell'essere *come gli altri* ("idem") determinato dal persistere delle identificazioni primarie.

I conflitti che questo duplice processo inevitabilmente comporta, e che caratterizzano tipicamente la "crisi" adolescenziale, potrebbero determinare esiti negativi persistenti nel rapporto fra individuo ed ambiente e forme non adattative di identità sociale, quali: dispersione; identità negativa; identità difensiva.

L'identità, quindi, si fonda sulla percezione di sé come oggetto unico e distinto dagli altri, animati ed inanimati, relativamente costante nel tempo e nelle diverse situazioni relazionali.

Il sentimento di identità è sperimentato dall'individuo dal momento in cui egli diviene consapevole di essere sempre lo stesso nonostante i mutamenti (sul piano fisico, intellettuale, ideale, sociale...) che riguardano il suo Sé e che egli percepisce nell'evoluzione temporale. Tale sentimento si riferisce, cioè, all'esperienza che il soggetto fa di essere se stesso nonostante possa rappresentarsi e presentarsi agli altri con immagini molto diverse a seconda delle situazioni sociali in cui è implicato.

Si possono immaginare due punti estremi di un continuum lungo il quale l'individuo, con il suo patrimonio evolutivo, nel suo ambiente e nella sua storia, "sente" la propria Identità. Ad un estremo, quello sociale, l'individuo vive un rapporto molto stretto con altri che per lui hanno significato e con i quali si sente coinvolto. Ciò influenzerà i suoi obiettivi, le sue scelte e le strategie. All'altro estremo, quello personale, l'individuo riflette su di sé la propria storia, i propri progetti, le attese e le speranze.

L'immagine di sé è, quindi, un insieme strutturato di elementi di informazione significativi ricevuti dagli altri e contemporaneamente costruiti dall'individuo a proposito di se stesso. E' un'organizzazione di tratti, di qualità, di caratteristiche che l'individuo attribuisce a se stesso.

Secondo Super (1966), il concetto di Sé è la forza organizzatrice degli interessi, e il punto di riferimento in rapporto al quale ogni individuo esprime le proprie scelte.

L'orientamento, inteso come processo permanente di autocoscienza e di autodeterminazione, implica essenzialmente il riferimento concreto a situazioni e comportamenti in cui il soggetto è posto di fronte a delle alternative di scelta e deve in un modo o nell'altro prendere delle decisioni. Tale processo decisionale deve tener conto di un duplice condizionamento, personale e sociale.

Componente essenziale è la *stima di sé*: questa sembra essere il determinante più attivo per ogni progetto operativo. Tale immagine emotiva può essere realistica ed adeguata, adattata o resistente all'ambiente, rigida o plastica in relazione alle esperienze vissute.

La formazione dell'autostima è, quindi, in rapporto al sé percepito e al sé ideale:

- il sé percepito equivale al concetto di sé, una visione oggettiva di abilità, caratteristiche e qualità presenti o assenti;
- il sé ideale è l'immagine della persona che si vorrebbe essere

Tendiamo a proteggere noi stessi e l'immagine ideale che abbiamo di noi stessi mediante rimozioni o altre difese ed evitiamo di essere consapevoli di verità spiacevoli o dolorose.

1. Quanto più alto è il divario tra il sé percepito ed il sé ideale, tanto più è bassa l'autostima.

Un'immagine di sé irrealistica è la fonte primaria degli squilibri emotivi, dello scarso adattamento e dello spreco energetico. Una situazione di bassa stima di se stessi inibisce il bisogno di conoscere: prendere coscienza di sé significa domandarsi cosa si vale e di conseguenza a cosa si può personalmente tendere, utilizzando le proprie risorse. Tanto più vicini saranno l'io reale e l'io ideale, tanto più alto sarà il livello di autostima e soddisfacente la vita del soggetto; tanto più numerose, ma soprattutto ampie, saranno le discrepanze, tanto più tesa, inquietante e depressiva risulterà l'auto-valutazione. Le possibilità di avvicinamento delle due istanze sono quindi legate alla mobilità dell'uno oppure dell'altro polo.

La rilevazione dei concetti di sé e identità nelle delicate fasi di sviluppo adolescenziali è importante al fine di possibili interventi di prevenzione degli esiti disadattivi descritti.

E' opportuno, a tal proposito, sottolineare la grande rilevanza che i processi socio-relazionali assumono ai fini del determinarsi dell'autorappresentazione, richiamando l'attenzione sulla responsabilità di coloro che, come educatori, dovrebbero funzionalmente guidare tali processi attraverso adeguate progettazioni educative. Una delle finalità dell'orientamento educativo diventa, quindi, far in modo che lo studente possa innanzitutto dimensionare in senso realistico la propria immagine di sé, dar senso alla propria persona ed alle proprie azioni, per avere le basi su cui fondare scelte formative realistiche e valide.

Alcuni individui si sentono personalmente responsabili di ciò che accade loro, altri percepiscono i risultati che ottengono come determinati da forze al di là del loro controllo.

Ciò che si vuole evidenziare è la natura sociale ed interattiva della regolazione della condotta umana e degli schemi che la orientano, compresa la strutturazione dell'immagine di sé e la propria auto-considerazione.

2.8 Gli stili di attribuzione

Sono denominate "auto-attribuzioni" le spiegazioni che una persona fornisce riguardo ai risultati delle proprie azioni; in queste spiegazioni è sottesa una serie di concettualizzazioni che riguardano se stessi e il rapporto col mondo. Le attribuzioni possono variare per "internalità", "stabilità", "controllabilità": se ritengo che certi risultati positivi del mio comportamento siano dovuti alla mia abilità, avrò un sistema di attribuzione interna (riguarda me stesso), stabile (l'abilità è una caratteristica permanente di me stesso), ad alta controllabilità (attraverso la mia abilità io sono in grado di controllare gli eventi).

Le persone che si percepiscono come agenti causali delle mete da raggiungere hanno la tendenza a mettere in atto delle azioni che contribuiscono a rinforzare questo sentimento: chi attribuisce alta importanza all'impegno è più motivato al successo, ottiene prestazioni superiori; chi, invece, ritiene che i successi o i fallimenti siano attribuibili ad eventi al di fuori del proprio controllo è poco probabile che si sforzi in situazioni ad alto carico cognitivo. Attribuire i propri fallimenti a cause controllabili, come l'impegno insufficiente, aumenta la motivazione e migliora la prestazione; d'altro canto, anche il fatto di migliorare la prestazione può indurre la sensazione di padroneggiare la situazione e, quindi, accrescere il valore dato al controllo personale (e indurre una riformulazione del proprio sistema attributivo).

ATTRIBUZIONE	Stabile	Instabile	
		CONTROLLABILE	INCONTROLLABILE
Interna	<i>Abilità</i>	Impegno Sforzo	Umore
Esterna	<i>Facilità del compito</i>	Aiuto Raccomandazioni	Caso Fortuna Coincidenza

La convinzione personale di possedere il potere di autodeterminarsi piuttosto che di dipendere dalle circostanze esterne, dalle regole istituzionali e dalle leggi del mercato, implica l'attivazione di un *locus of control* (con questa espressione, coniata da Rotter, si indica il "luogo" dove la persona ritiene si trovino le cause di ciò che le accade, dei successi e degli insuccessi) *interno* piuttosto che *esterno*, intensificherebbe la determinazione dell'individuo di occuparsi del suo orientamento professionale e del percorso da compiere per la ricerca di una "strada".

In riferimento al *locus of control*, su un continuum interno-esterno, è possibile individuare cinque categorie:

- 1) credenze disfattiste: ogni tentativo nei confronti dell'ambiente, percepito come ostile, viene ritenuto inutile e nessuna azione concreta viene intrapresa
- 2) credenze di dipendenza: ci si affida totalmente all'ambiente perché si faccia carico dei problemi; sono la fortuna e il caso a determinare gli eventi
- 3) credenze prescrittive: chi utilizza questo genere di credenze, pur intravedendo delle possibilità di azione, si sente deprivato nei confronti di esse e finisce con l'affidarsi alle contingenze dell'ambiente
- 4) auto-responsabilizzazione: viene riconosciuta l'importanza della determinazione personale della propria esperienza e pertanto sentita la necessità di pianificare la propria carriera, compiere delle scelte, intraprendere delle azioni
- 5) credenze proattive: gli sforzi personali rappresentano una possibilità di azione su un ambiente ricco di continui cambiamenti e portatore a volte di opportunità a volte di ostacoli.

Se l'immagine e, soprattutto, la valutazione di sé e l'identità di un individuo sono rappresentabili come costruzioni che emergono continuamente nella negoziazione sociale grazie alle interazioni individuo-ambiente e se la conoscenza di sé è il sentiero principale per il progresso personale, un modello molto noto in psicologia sociale, e che può essere utilizzato anche nel campo dell'orientamento può essere quello proposto da Luft e Ingham.

Questo modello del comportamento interpersonale rappresenta graficamente la personalità come costituita da una 'finestra' - la cosiddetta "*finestra di Johary*" - suddivisa in quattro quadranti e descrive alcuni aspetti fondamentali del modo di "essere in relazione" del soggetto in riferimento ai diversi livelli di consapevolezza di comportamenti, sentimenti e motivazioni:

- noto o ignoto a sé
- noto o ignoto agli altri.

I quattro quadranti (raffigurati graficamente nella figura seguente), rappresentano l'intera persona nelle sue relazioni con gli altri, anche se va tenuto conto che i suoi confini sono flessibili e permeabili e non certo rigidi come la rappresentazione schematica sembrerebbe indicare.

	<i>Noto a sé</i>	<i>Ignoto a sé</i>
<i>Noto agli altri</i>	Q1 “area pubblica”	Q2 “area cieca”
<i>Ignoto agli altri</i>	Q3 “area privata”	Q4 “area ignota”

Non sono tanto le nostre intenzioni a determinare la qualità del rapporto con gli altri, quanto ciò che dal nostro comportamento traspare e rispetto al quale gli altri reagiscono, all'interno di quello che Licciardello (1990) chiama “processo di feedback senza fine”. L'immagine di Sé in rapporto agli altri ed il modo di porsi degli altri nei confronti del soggetto assumono un ruolo fondamentale nella strutturazione dei propri vissuti rispetto alla realtà.

Il quadrante uno (Q1) rappresenta l'area “aperta”, “pubblica”, costituita da tutto ciò che è noto al soggetto ed ai suoi interlocutori. I comportamenti ed i sentimenti noti a sé ed agli altri costituiscono la base per l'interazione e lo scambio nella maniera più funzionale possibile. Il Sé reale e sociale sono vicinissimi: la persona si sente più integrata, meno in lotta con se stessa, meno divisa tra un sé che sperimenta ed un sé che osserva, più unitaria, più armoniosamente ed efficacemente organizzata... Tutto ciò che afferisce a questa area può costituire oggetto di contrattazione e di accordo, consentendo, perciò, di risolvere eventuali conflitti. Quanto maggiore è l'apertura al mondo, tanto maggiore risulta la consapevolezza di sé e l'accesso alle risorse profonde, la capacità di fare esperienza, rinnovarsi e risolvere conflitti: la persona si sente al culmine delle proprie potenzialità, impiegando tutte le sue capacità nel modo migliore. Essa non spreca i propri sforzi nel combattere e trattenere se stessa, ha un'identità personale salda, accetta di più il proprio Sé interno: è *il proprio Sé*, forte e reale. Questa accettazione del proprio Sé interno rende il proprio comportamento più spontaneo, meno controllato ed inibito.

La persona si sente il centro attivo, responsabile delle proprie azioni, più autodeterminata (*locus of control* interno), anziché impotente, dipendente e passiva: si riscontra l'aspetto di sicurezza e calma di chi sa cosa sta facendo e cosa vuole, senza dubbi o esitazioni. Si sente padrona di se stessa e del proprio destino; e tale appare pure all'osservatore.

Il quadrante due (Q2) rappresenta l'area “cieca”, relativa ai comportamenti, ai sentimenti, ai modi di essere non accessibili alla persona ma visibili, invece, agli altri.

Perché si verifichi il cambiamento nei termini della consapevolezza e dello spostamento dal quadrante due al quadrante uno è necessario che si crei una situazione di sufficiente garanzia e sicurezza.

Il quadrante tre (Q3) rappresenta l'area “nascosta”, l'area relativa al privato, a tutto ciò che noi sappiamo di noi e che preferiamo che gli altri non sappiano. Queste persone erigono barriere contro la paura, controllano, inibiscono, rimuovono e reprimono, disapprovano il proprio Sé profondo e si aspettano che gli altri facciano lo stesso. Essendo iperimpegnati nella difesa e nel controllo piuttosto che nell'accrescimento, timorosi di ciò che gli altri possano dire o fare, questi soggetti sono meno spontanei e disponibili all'azione ed all'esperienza: perdono una gran parte del loro tempo a proteggersi da se stessi, dai propri stessi impulsi, emozioni e pensieri. La fantasia, le intuizioni e l'emotività risultano soffocate o distorte dal senso di inutilità e di vuoto.

In alcuni casi, ad es. sentimenti di inadeguatezza, vissuti come “pericolosi”, possono comportare una focalizzazione dell’attenzione e conseguente iperinvestimento di energia psichica, sull’esigenza di evitare che gli stessi possano esser conosciuti dagli altri (discrepanza tra Sé reale e Sé sociale).

Tutto ciò che è poco familiare, misterioso, inatteso, può nascondere una minaccia. Un modo per renderlo familiare, predicibile, controllabile è di conoscerlo e comprenderlo. Pertanto, la conoscenza può avere non soltanto una funzione di progresso positivo ma anche una funzione di riduzione dell’angoscia. Possiamo perseguire la conoscenza per ridurre l’angoscia e, sempre per evitare l’angoscia, possiamo pure evitare di conoscere.

Anche in riferimento a quest’area, l’ideale appare il restringimento della stessa a vantaggio dell’area uno: lo sforzo dovrebbe essere quello di sanare questa “divisione” mediante la comprensione, in modo che ciò che è stato rimosso si renda conscio o preconsciouso e si possa realizzare una maggiore integrazione interna e la persona possa così esperire sentimenti di unità, coerenza ed accettazione di sé. Si parte dal principio che le potenzialità non soltanto si realizzano o potrebbero realizzarsi, *esistono*. Ruolo dell’ambiente è, allora, quello di consentire alla persona di realizzare le proprie potenzialità; e “la creatività, la spontaneità, l’autenticità, la sollecitudine per gli altri e l’anelito verso la verità sono potenzialità embrionali che derivano dall’essere membro della specie umana, quanto le gambe e le braccia, il cervello e gli occhi” (Maslow, 1962). Le figure educative dovrebbero consentire, favorire, incoraggiare e sostenere quanto esiste già in forma embrionale, affinché diventi reale e si attualizzi. Scrive in merito Gibbs (1967): “Una persona impara a crescere tramite la progressiva accettazione di se stesso e degli altri... In vista di partecipare consciamente alla propria maturazione, una persona deve imparare a creare per se stessa, nelle sue relazioni diadiche e di gruppo, dei climi riduttori delle difese che continueranno a diminuire le sue paure e sensi di sfiducia”. Perché ciò possa verificarsi è necessario che l’individuo viva una condizione di apprendimento esperienziale favorevole al cambiamento.

Il quarto quadrante (Q4), rappresenta l’area ignota (equivalente dell’inconscio freudiano) ed attiene ad un livello di analisi più complesso e profondo, la cui trattazione esula dallo scopo di questa sintesi.

Si pone l’esigenza di un’adeguata analisi delle variabili in gioco e l’esplorazione delle dinamiche relative al loro intercorrelarsi, per verificare i limiti e le possibilità di intervento.

In ambito scolastico, ad esempio, diventa fondamentale la capacità dell’insegnante di controllare funzionalmente le dinamiche relazionali che attraversano la quotidiana esperienza didattica ed il complesso di scambi comunicazionali che le sostanziano; in particolare, le variabili fondamentali rimandano alle dimensioni del “saper fare” e del “saper essere” (Licciardello, 1990)

Il processo di individuazione e di ampliamento delle proprie possibilità attraverso l’uso ottimale delle risorse possedute (attuali o potenziali), o “*Self-Empowerment*”, ha un ruolo essenziale nel determinare il proprio atteggiamento e comportamento nei confronti degli altri, sia nella vita personale che in quella professionale. Consiste essenzialmente nell’acquisire l’abitudine ad esaminarsi, a sapere quello che si vuole rapportandolo a quello che si può, a fare una ricognizione attenta del passato e del presente secondo significati, relazioni e conseguenze ed a pensare progettualmente al proprio futuro.

L’orientamento è un processo attraverso il quale l’individuo sviluppa le proprie capacità di decisione ed acquisisce strumenti per comprendere la complessità dell’ambiente sociale ed interagire positivamente con esso. Orientare significa mettere l’individuo in grado di prendere coscienza di sé; favorisce l’analisi delle risorse personali attraverso l’esplicitazione dell’immagine di sé (in termini di risorse, abilità, interessi), dell’immagine della scuola e del lavoro.

In quanto tale, l’orientamento non riguarda più solo particolari momenti della vita scolastica, ma diventa un processo che si sviluppa lungo tutto l’arco della vita professionale di un individuo, conducendolo progressivamente ad acquisire competenze e strumenti che gli consentano di affrontare in modo sempre più consapevole e adeguato la realtà sociale, con un livello di aspirazione più realistico, obiettivi più ragionevoli e proporzionati, aspettative più adeguate alle possibilità.

E’ largamente condivisa ed accettata l’opinione che l’autostima ed il senso di autoefficacia siano fattori fondamentali per raggiungere con successo gli obiettivi prefissati.

2.9 Autostima ed auto-efficacia

Consequente alla valutazione del Sé trattata nel precedente paragrafo, è l'autostima definita come “valutazione circa le informazioni contenute nel concetto di Sé e deriva dai sentimenti del bambino nei confronti di se stesso inteso in senso globale” (Pope e al., 1992, p.14)

L'autostima si sviluppa in modo strutturato secondo i principi dell'apprendimento: le persone agiscono entro il proprio ambiente, i loro comportamenti si evolvono sulla base dei loro successi e fallimenti, del modo in cui le persone che li circondano reagiscono alla loro presenza e alle loro azioni ed in base al modo in cui gli altri influenzano i loro comportamenti e comunicano determinate aspettative. L'autostima può quindi considerarsi uno stile di risposta appreso che riflette la valutazione operata dall'individuo delle sue esperienze e comportamenti passati che predirà, in una certa misura, i suoi comportamenti futuri. In tal senso la si ritiene un aspetto relativamente stabile, soggetto tuttavia a graduali modificazioni via via che si modifica l'ambiente oppure man mano che cambiamo all'interno del nostro ambiente.

Un'autostima elevata viene invece considerata una visione “sana” di sé: avere realisticamente carenze e difetti, ma non essere ipercritici nel considerarli. Una persona con autostima positiva si valuta in modo positivo e si sente bene in virtù dei suoi punti di forza, quali che siano. Se un individuo è in gran parte soddisfatto di se stesso, questo non implica che egli non desideri in alcun modo essere differente; al contrario, una persona che ha fiducia in se stessa spesso lavora sodo per migliorare le sue aree di debolezza, e tuttavia “si perdona” se talvolta manca il bersaglio e non riesce nel suo intento. Ci sono persone con bassa autostima che di frequente esibiscono un atteggiamento artificioso di fiducia in se stesse agli occhi del mondo, nel disperato tentativo di provare agli altri - e a se stessi - che sono persone “all'altezza”. Altre persone si ritirano invece in se stesse, timorose del contatto con gli altri poiché sono convinte che prima o poi verrebbero rifiutate. Una persona con bassa autostima è essenzialmente una persona convinta che ci sia poco in lei di cui andare fieri. Una bassa autostima può essere poco dannosa se influisce negativamente solo su poche parti di sé. Il concetto di Sé, e di conseguenza l'autostima, sono articolati in varie componenti correlate agli aspetti della nostra vita più importanti per noi.

E', quindi, possibile considerare - e valutare - l'autostima in età evolutiva in quattro ambiti specifici:

- 1) L'autostima *sociale* (o interpersonale) comprende i sentimenti del bambino riguardo a se stesso come amico di altri.
- 2) L'ambito in ambito *scolastico* riguarda il valore che il bambino attribuisce a se stesso come studente. Se riesce a raggiungere i suoi standard di successo scolastico (e naturalmente questi standard sono modellati dalla famiglia, dai compagni e dagli insegnanti), allora la sua autostima scolastica sarà positiva.
- 3) L'autostima *familiare* riflette i vissuti che il bambino prova come membro della sua famiglia.
- 4) L'autostima *corporea* è una combinazione di aspetto fisico e di capacità. Essa consiste nella soddisfazione che il bambino prova rispetto al modo in cui il suo corpo appare e alle prestazioni che riesce a eseguire.

L'autostima *globale* è un apprezzamento più generale del Sé e si basa su una autovalutazione integrata di tutte le “componenti” della propria personalità.

La maggior parte degli educatori considera un'autostima positiva il fattore centrale di un adattamento socio-emozionale; essa inoltre appare connessa ad un funzionamento personale più felice ed efficace (ad es. la depressione è stata collegata ad uno stile cognitivo che comporta una valutazione eccessivamente critica e negativa del Sé). Un'autostima sana è sempre stata considerata particolarmente importante nei bambini, perché è in età infantile che si gettano le basi delle percezioni che si avranno di sé nel corso della vita. La competenza socio-emozionale che deriva da un'autovalutazione positiva può essere una forza che aiuterà ad evitare al bambino gravi problemi futuri. Le persone con buona autostima e aspettative di successo da un lato potranno con più

probabilità sviluppare maggiore motivazione al successo, dall'altro si troveranno a percepire sensazioni di essere competenti ed 'efficaci' ottimali per affrontare i compiti proposti.

Nel modello proposto da Bandura (1981, 1996), il senso di autoefficacia si riferisce alla "convincione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati".

Le convinzioni delle persone riguardo la propria efficacia si possono originare da quattro fonti principali:

1) *le esperienze di gestione efficace*, cioè quelle in cui una persona affronta effettivamente con successo una determinata situazione; i successi determinano una solida fiducia nella propria efficacia personale, i fallimenti invece la indeboliscono;

2) *l'esperienza vicaria*, fornita dall'osservazione di modelli; il fatto di vedere persone simili a sé che raggiungono i propri obiettivi attraverso l'impegno e l'azione personale incrementa nell'osservatore la convinzione di possedere anch'egli le capacità per riuscire in situazioni analoghe;

3) *la persuasione*: le persone che sono state convinte verbalmente di essere in possesso delle capacità necessarie per compiere efficacemente determinate attività hanno più probabilità di attivare un impegno maggiore e più prolungato di quante non ne avrebbero se nutrissero dubbi su di sé e restassero passive quando sorgessero dei problemi;

4) *gli stati emotivi e fisiologici*: spesso le reazioni di stress e la tensione vengono interpretati come segnali che fanno presagire cattive prestazioni; migliorare le condizioni fisiche, ridurre la propensione allo stress e ad emozioni negative e correggere le interpretazioni scorrette delle condizioni corporee può modificare le convinzioni di efficacia (Bandura, 1996, pp.15-18).

Le convinzioni di efficacia regolano il funzionamento umano attraverso quattro processi principali:

1) *Processi cognitivi*

Poiché il comportamento umano è per lo più intenzionale, viene regolato dai propri obiettivi dotati di valore soggettivo. La scelta degli obiettivi personali è preceduta dalla valutazione soggettiva delle proprie competenze: quanto maggiore è l'autoefficacia percepita, tanto più elevati sono gli obiettivi che le persone si pongono e l'impegno che dedicano al loro raggiungimento.

2) *Processi motivazionali*

Le convinzioni di autoefficacia assumono un ruolo fondamentale nell'autoregolazione della motivazione. Le persone motivano se stesse e dirigono le proprie azioni anticipatamente formulando previsioni, formandosi delle convinzioni riguardo a quello che sanno fare, anticipando i possibili risultati di azioni future, ponendosi obiettivi e pianificando il corso delle azioni, e mobilitando le risorse e l'impegno indispensabile per il successo. Sono le convinzioni di autoefficacia a determinare gli obiettivi, la quantità di impegno da attivare, la perseveranza e le capacità di recupero di fronte agli insuccessi. Le persone che mancano di fiducia nelle proprie capacità, quando incontrano ostacoli o insuccessi, riducono l'impegno o rinunciano velocemente. Chi invece ha una solida convinzione nei propri mezzi, se non riesce a superare una difficoltà, si impegna maggiormente.

3) *Processi affettivi*

Sempre secondo Bandura, la fiducia che le persone hanno circa le proprie capacità di gestione efficace determina, oltre alla motivazione, anche la quantità di stress e depressione che provano in situazioni rischiose o difficili. L'autoefficacia percepita nel controllo degli *stressor* (eventi capaci di provocare una reazione psicobiologica di stress) riveste un ruolo preponderante nell'insorgenza dell'ansia: le persone che considerano i pericoli come inaffrontabili vedono molti pericoli nel loro

ambiente, indugiano a considerare i propri limiti, amplificano la gravità dei pericoli possibili e temono eventualità che raramente si verificano. Invece, anche quando sono sottoposti agli stressor ambientali, coloro i quali credono di poterli gestire adeguatamente restano sereni.

L'esercizio del *controllo* sulle ruminazioni mentali e i pensieri disturbanti è un secondo mezzo attraverso il quale le convinzioni di efficacia modulano l'insorgenza dell'ansia e della depressione.

Le convinzioni di efficacia possono ridurre o eliminare l'ansia promuovendo modalità di comportamento efficaci, in grado di modificare l'ambiente facendolo diventare da minaccioso, sicuro.

L'umore e l'autoefficacia si influenzano reciprocamente in modo bidirezionale: un basso senso di autoefficacia circa la capacità di procurarsi ciò che nella vita conduce alla soddisfazione di sé e alla sensazione di valore personale dà luogo alla depressione e l'umore depresso, a sua volta, diminuisce la fiducia nella propria efficacia personale, in un circolo vizioso che porta ad una demoralizzazione sempre maggiore.

4) *Processi di scelta*

Le persone sono in parte anche il prodotto dell'ambiente in cui vivono: ognuno di noi sceglie il tipo di ambiente che ritiene adatto a coltivare certe potenzialità e determinati stili di vita, ed evita le attività e gli ambienti che considera al di là delle proprie capacità di gestione. Attraverso le scelte che compiono, le persone coltivano diversi tipi di competenze, interessi, relazioni sociali che determinano il corso esistenziale.

Il modello razionale della presa di decisioni umana parte dal presupposto che gli individui vaghino un'ampia gamma di possibilità, calcolino i propri vantaggi e svantaggi e successivamente scelgano l'alternativa di azione dalla quale si aspettano i maggiori vantaggi. Tuttavia è evidente che le persone non si comportano come agenti perfettamente razionali che operano nella massimizzazione dell'utilità. Le convinzioni di autoefficacia determinano la gamma di alternative alle quali si presta considerazione e influenza la presa di decisioni, determinando il tipo di informazioni che vengono raccolte e il modo in cui queste vengono interpretate e dotate di significato. Le persone non si occupano delle alternative verso le quali nutrono un debole senso di efficacia, indipendentemente dai benefici ai quali esse potrebbero condurre. Inoltre, finché non si sentono fiduciose nelle proprie capacità di prendere buone decisioni, le persone hanno poche probabilità di dedicare molto impegno all'esame delle diverse opportunità di impiego e dei loro probabili vantaggi. Quindi, quanto più forte è l'autoefficacia rispetto alla presa di decisioni, tanto migliore è la qualità dell'attività di esplorazione finalizzata alla scelta professionale.

2.10 *Le interferenze emotive sui processi decisionali: l'ansia e la preoccupazione*

Abbiamo visto in precedenza come le capacità cognitive siano fortemente influenzate e spesso condizionate da aspetti emotivi: fra questi, l'ansia – e in particolare l'ansia legata a una 'prestazione' qual è quella scolastica o professionale – è certamente componente essenziale e spesso pervasiva.

L'ansia è una condizione emotiva molto diffusa sia nei bambini che negli adolescenti. Si tratta di un'esperienza universale riscontrabile in varie culture che, nella maggior parte dei casi, ha un carattere transitorio. Allo scopo di distinguere quando uno stato di apprensione costituisce una normale reazione di adattamento e quando invece costituisce una condizione disfunzionale, può essere utile una distinzione tra i concetti di ansia, paura e fobia.

Tradizionalmente, l'ansia è stata differenziata dalla paura e dalle fobie in base all'obiettività del pericolo: se esiste qualcosa la cui pericolosità è obiettivamente dimostrata, la reazione emotiva viene chiamata paura; se invece l'oggetto o la situazione non sono obiettivamente pericolosi, la reazione viene definita ansia o fobia. Un altro criterio per differenziare le normali paure dall'ansia patologica potrebbe basarsi sull'impatto che lo stato d'animo ha sull'adattamento sul comportamento del bambino. Se cioè assistiamo ad un'attivazione emotiva che è eccessiva per

quanto riguarda la frequenza con cui si verifica, l'intensità con cui si manifesta e la durata, allora possiamo considerare tale reazione disfunzionale, cioè patologica.

Nell'età evolutiva, secondo le categorie diagnostiche dell'ICD-10 (Organizzazione Mondiale della Sanità), possiamo distinguere:

- 1) La sindrome ansiosa da separazione, caratterizzata da tensione eccessiva manifestata quando ci si deve staccare da qualcuno cui si è profondamente attaccati (di solito per il bambino piccolo la figura materna).
- 2) La sindrome da ansia sociale, in cui vi è riservatezza o timidezza eccessiva nei confronti di figure poco familiari; si evitano i contatti con persone con cui non si ha confidenza, in quanto determinano imbarazzo e tensione eccessiva. Il soggetto teme costantemente di dire o fare cose che possono risultare umilianti o imbarazzanti.
- 3) La sindrome di ansia generalizzata, elemento essenziale della quale è la rilevazione di uno stato di eccessiva tensione e preoccupazione irrealistica, non collegabile a particolari situazioni psicosociali o a stimoli ambientali, ma dal carattere pervasivo. Spesso si hanno concomitanti manifestazioni somatiche (dolori o malesseri di vario tipo) e un'esagerata attenzione verso certe caratteristiche personali.

Le recenti teorie dell'ansia sociale, ed in particolare della *test-anxiety* o ansia da prestazione, distinguono la componente psicofisiologica ed emozionale (attivazione o 'arousal'), e la componente cognitiva o 'preoccupazione' (*worry*).

Per quanto riguarda gli aspetti fisiologici, essi sono la risultante di un aumento dell'attività del sistema nervoso autonomo. I più frequenti sintomi sono l'aumento della sudorazione, tensione addominale, rossore in viso, bisogno urgente di urinare, tremori agli arti, disturbi gastrointestinali, aumento della palpitazione.

La preoccupazione può riguardare eventi futuri, quali una verifica scolastica o visita medica, oppure eventi già verificatisi, come una gara sportiva, un'interrogazione in classe o un'interazione con amici, situazioni nelle quali può essere messa in dubbio l'adeguatezza del comportamento assunto. L'ansia va pertanto considerata un costrutto multidimensionale con componenti fisiologiche, comportamentali e cognitive.

L'azione educativa nella scuola – incluso l'Orientamento – non può prescindere dalla valutazione dell'ansia e delle altre componenti emotive che ostacolano il rendimento e le capacità cognitive in genere. Anche se in molti casi l'intervento dovrà essere delegato agli specialisti in tecniche psicoterapeutiche, è opportuno che la scuola partecipi nelle forme possibili, per esempio modificando gli aspetti cognitivi disfunzionali quali le dispercezioni (considerare ansiogene situazioni che in realtà non lo sono) o le convinzioni irrazionali sopra accennate.

2.11 Le carenze di 'competenze sociali'

Con il termine 'competenza sociale' si designa la capacità di *affermare* le proprie esigenze, idee e principi, ottenendo nelle relazioni interpersonali e sociali effetti desiderabili ed evitando gli effetti indesiderabili. Questa capacità viene definita *assertività*, traducendo letteralmente il termine inglese 'assertiveness'. La persona assertiva e 'socialmente competente', che possiede adeguate *abilità sociali* (*social skills*) persegue i propri obiettivi utilizzando mezzi che non infliggono sofferenza agli altri, non elicitano rivele o rifiuti, e non comportano livelli disturbanti di conflittualità.

In definitiva, le abilità sociali costituiscono quell'insieme di comportamenti verbali e non, quelle strategie operative che consentono di raggiungere scopi e obiettivi prefissati pur mantenendo con gli altri rapporti soddisfacenti e gratificanti.

Alcune di queste abilità sono importanti per gestire le fasi di crisi, come ad esempio quelle necessarie per comunicare adeguatamente le emozioni e comprendere quelle degli altri, controllare le situazioni conflittuali, per gestire lo stress.

Fanno parte inoltre delle abilità sociali la capacità di *dare e accettare richieste e istruzioni*: specifiche abilità sociali che consentono l'applicazione, nella relazione interpersonale, della

comunicazione pragmatica; e la capacità di emettere, in maniera adeguata, *feedbacks* sia *positivi* (complimenti, lodi) sia *negativi* (critiche, rimproveri) ai comportamenti degli altri.

Un'altra capacità importante per le relazioni sociali attiene alla *cooperazione*: essa consente il comportamento pro-sociale finalizzato al raggiungimento di uno scopo che è condiviso da altre persone, e che quindi comporta il conseguimento di un benessere che è insieme proprio e di altri. Il beneficio della cooperazione può essere di tipo *strumentale* (eseguire bene un compito o un gioco, realizzare un certo prodotto), oppure di tipo *relazionale* ('stare bene insieme').

Queste abilità oltre ad essere fondamentali per l'orientamento e per un inserimento sociale positivo, sono in rapporto diretto con il contesto lavorativo rappresentando prerequisiti essenziali per l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità specifiche di natura professionale.

La loro carenza determina difficoltà di gestione delle situazioni stressanti che comporta la incapacità di risolvere i problemi e di operare delle scelte, dalle più semplici della vita quotidiana alle più complesse quali le decisioni sul proprio futuro formativo e professionale.

E' indubbio che la scuola possa fornire un contesto in cui le competenze sociali possono essere formate e potenziate; essenziali sono tal fine il lavoro di gruppo e le relazioni sociali che dentro la scuola possono essere sperimentati in modo 'guidato'.

E' stata sottolineata da pedagogisti e psicologi la necessità di promuovere nella scuola un 'clima' di relazioni interpersonali positive come premessa per il lavoro educativo, e di individuare strumenti adeguati per attuarlo. L'utilità del lavoro di gruppo nell'orientamento, al fine di elaborare il progetto personale e professionale, verrà ripresa più avanti con esempi pratici del suo uso nella scuola.

2.12 La dinamica decisionale e il superamento dell'incertezza

Tutte le componenti fin qui esaminate devono confluire nel processo decisionale che consente di superare l'incertezza presente in ogni problema di scelta, ma spesso estremamente marcata nelle scelte scolastiche e professionali.

L'incertezza decisionale può manifestarsi in vari modi:

- confusione e limitata esperienza di scelta;
- necessità di supporti esterni;
- attrazione per diverse opzioni contrastanti tra loro;
- scarso interesse per la scelta.

In realtà l'indecisione non è il polo di una dicotomia (deciso / indeciso) ma piuttosto la posizione su un continuum, che ha interazioni con altre dimensioni (sicurezza / insicurezza e soddisfazione / insoddisfazione). Si possono distinguere soggetti decisi ma che esigono conferme; altri che necessitano aiuto nella fase di realizzazione della decisione presa; altri che tendono soprattutto a soluzioni che evitino potenziali conflitti. Vi sono poi soggetti indecisi perché non possiedono capacità adeguate o tendono a 'procrastinare' la scelta, altri che non scelgono perché eccessivamente perfezionisti; altri ancora che restano incerti di fronte alle molteplici alternative e alle pressioni subite dall'esterno. Solo pochi soggetti sono assolutamente indecisi e insicuri.

Le decisioni sul futuro scolastico-professionale, come altre decisioni che si prendono nella vita di ogni giorno possono assumere connotazioni diverse, a seconda dei dati a disposizione e dell'arco di tempo in cui la scelta va assunta.

La scelta può avvenire tra effetti *noti*, o facilmente prevedibili in base ai dati attualmente a disposizione; ad esempio, decidere fra le alternative offerte da un menu, o scegliere un tipo di auto piuttosto che un altro, basandosi sui dati forniti dai costruttori. In questo caso il lavoro cognitivo implicito nella decisione consiste nel confrontare le diverse alternative per valutare in che misura ciascuna di esse risponde alle caratteristiche dell'obiettivo prefissato, motivate dai bisogni e gli interessi.

Si può invece decidere prevedendo gli effetti futuri della scelta; effetti *non noti* direttamente, ma che vanno inferiti tramite valutazione probabilistica: come, ad esempio, decidere come investire una certa somma prevedendo l'andamento del mercato. Questa decisione inferenziale può essere compiuta usando strategie 'scientifiche' (mediante stime fondate sul calcolo della probabilità), oppure strategie 'intuitive', o - come più comunemente avviene - una via di mezzo tra queste.

La decisione che lo studente deve compiere circa l'opportunità di abbandonare gli studi cercando subito lavoro, o di proseguire in studi superiori, o universitari o para-universitari e scegliere il relativo indirizzo, deve avvalersi di entrambe le strategie: può basarsi su elementi noti o che possono essere resi tali (interessi, abilità possedute, capacità e metodo di studio) e altri aleatori o solo in parte prevedibili (presunzione dell'adattabilità ai curricula di studio e al contesto in cui lo studio dovrà avvenire, previsione degli sbocchi professionali). Questi ultimi elementi è bene siano valutati nell'imminenza della scelta, quando le previsioni possono essere il più possibile attendibili, basandosi su dati recenti; ma gli elementi conoscitivi sulle proprie capacità, interessi e valori, nonché sulla relazione tra questi e le caratteristiche psicologiche e motivazionali vanno acquisiti e 'maturati' in tutto l'arco del processo formativo assicurato dalla scuola superiore.

Scelte professionali consapevoli devono saper integrare alcuni 'fattori-chiave' - come la chiarezza negli obiettivi da perseguire in relazione ai propri bisogni e motivazioni e la consapevolezza delle relazioni tra proprie caratteristiche e le professioni - che non possono essere improvvisati, ma devono essere acquisite nel corso dello sviluppo perchè possano essere attivate strategie decisionali appropriate.

La decisione può essere meno traumatica e aleatoria, se gli elementi di essa non vengono assunti nell'immediata imminenza dei bivi 'continuare/non continuare gli studi' oppure 'verso quale tipo di studi indirizzarsi'; ma se essa viene preparata - anche mediante appositi specifici training per il *decision-making* - all'interno del processo educativo, come avviene nel modello di orientamento che qui abbiamo inteso presentare.

Nella scheda seguente sono riportate le aree dell'orientamento che vengono valutate dal questionario appositamente messo a punto dal Centro di Orientamento e formazione dell'Università di Catania².

² Il questionario è reperibile integralmente, ed è riproducibile liberamente per l'uso nella scuola, nel volume a cura di S. Di Nuovo, *Formazione e Orientamento*, ed. Giunti-O.S. Firenze 2003.

Scheda 3 - Aspetti valutati dai questionari e dalle schede di orientamento

PARTE I – Auto-valutazioni e opzioni di scelta

- 1.1 Auto-valutazione delle competenze e abilità
- 1.2 Valori relativi al lavoro
- 1.3 Aspettative rispetto al corso di studi
- 1.4 Attribuzione di importanza alle componenti della scelta
- 1.5 Opzioni di scelta già fatte o fra cui permane incertezza

PARTE II - Preferenze (positive e negative)

- 2.1 Letture, film e spettacoli
- 2.2 Hobbies
- 2.3 Materie di studio
- 2.4 Attività lavorative

PARTE III – Aspetti dell’adattamento interpersonale

- 3.1 Non affermatività, passività;
- 3.2 Impulsività;
- 3.3 Narcisismo;
- 3.4 Preoccupazione sociale;
- 3.5 Stress nelle situazioni sociali
(derivano dalle scale-base del test QAI, Questionario di Adattamento Interpersonale, items 1-50)
- 3.6 Pressioni ambientali e familiari;
- 3.7 Esternalità del ‘locus of control’, cioè dell’attribuzione delle cause degli eventi
- 3.8 Tendenza alla depressione;
- 3.9 Problemi (psico)somatici
- 3.10 items critici
(derivano dagli items aggiuntivi del test QAI)

PARTE IV – Percezione di sé

- 4.1 Percezione del Sé reale: Energia, dinamicità; Affettività positiva; Stabilità emotiva
- 4.2 Differenze Sé reale/ideale nelle tre dimensioni

PARTE V - Elementi personali

- 5.1 Dati anagrafici e sociali
- 5.2 Notizie sulla frequenza, riuscita e soddisfazione scolastica
- 5.3 Discrepanza tra impegno e rendimento
- 5.4 Interesse per la metodologia dello studio
- 5.5 Atteggiamento verso le scelte
- 5.6 Note personali aggiuntive

VI - QUESTIONARIO DI INTERESSI

Aree di preferenza rispetto ai corsi di studio superiori e universitari

3. Il lavoro orientativo nella scuola

3.1 Orientamento e formazione delle abilità cognitive, meta-cognitive, relazionali

Le “novità” che hanno coinvolto anche l’istituzione scolastica a tutti i livelli (pensiamo alle norme sull’autonomia e sul riordino dei cicli scolastici, fino alle riforme che si susseguono ad ogni cambio di ministro), e l’acquisita consapevolezza che il mercato del lavoro richiede ormai strategie attive di partecipazione e flessibilità di pensiero, hanno indotto il passaggio da un modello orientativo che tentava di mettere l’uomo giusto al posto giusto ad una concezione dell’orientamento inteso come azione formativa che punta a rendere i giovani capaci di affrontare le richieste di una società complessa.

In questo nuovo contesto l’orientamento si assume il compito di accompagnare la persona nel proprio progetto di vita promuovendo e valorizzando le sue risorse interne ed esterne senza, tuttavia, pretendere di sostituirsi nella scelta. In questo modo l’orientamento viene inteso come attività prevalentemente formativa, diventa una componente strutturale dei processi educativi e non più un’attività marginale proposta occasionalmente nei periodi immediatamente precedenti il momento della scelta (terza media e quinto anno di istituto superiore). Pertanto un intervento orientativo di tipo educativo, che risponda alle esigenze e ai cambiamenti sopra delineati, non può non prevedere un intervento formativo su alcune fondamentali abilità di base.

Le abilità squisitamente psicologiche (naturalmente quelle considerate in questa trattazione sono solo il frutto di una scelta operata da chi scrive) che, secondo la nostra esperienza, trovano nella dimensione scolastica un setting adeguato al loro potenziamento perché “*trasversali*” rispetto ai contenuti delle discipline e attinenti alla modalità di gestione didattica e della classe possono essere racchiuse in due aree generali:

- *abilità cognitive*: capacità di imparare a imparare, di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento
- *abilità relazionali*: comunicare efficacemente, affrontare e risolvere problemi, prendere decisioni, negoziare

AUTOAPPRENDIMENTO

Se dovessimo azzardare un’organizzazione secondo un criterio d’importanza, forse l’abilità trasversale principale, perché su questa è possibile innestare il potenziamento di tutte le altre è quella di “imparare ad imparare”; questa abilità, definita anche “*metacognizione*” o “*consapevolezza metacognitiva*” (Cornoldi, 1995), si fonda sulla centralità della persona nel proprio processo di apprendimento: l’andare “al di là” della cognizione (meta-cognizione) vuol dire acquisire la consapevolezza di ciò che accade quando si apprende e del perché accade: l’approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere “gestori” diretti dei propri processi cognitivi, dirigendole attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

Infatti l’apprendimento di per sé è già un processo costruttivo che implica la rielaborazione e la connessione di ogni nuova informazione con la rete di quelle già esistenti che, a loro volta, vengono riorganizzate in funzione di ogni nuovo contenuto. Esso - lungi dal modello “a trasfusione” che per lungo tempo ha teoricamente fondato le strategie didattiche - è indubbiamente un processo attivo, nel quale la persona che apprende mette in atto, consapevolmente o meno, alcune strategie: la consapevolezza di quali siano tali strategie e la scelta di alcune di queste in funzione del compito che ci si trova ad affrontare rappresenta l’abilità di autoapprendimento.

L'atteggiamento metacognitivo può essere, naturalmente, insegnato: secondo il modello proposto da Ianes (1996), l'insegnante che opera in modo metacognitivo interviene a quattro livelli diversi, che rappresentano altrettante dimensioni della metacognizione:

I LIVELLO: CONOSCENZE SUL FUNZIONAMENTO COGNITIVO IN GENERALE

Ognuno di noi, consapevolmente o meno, quando è impegnato in un processo di apprendimento, utilizza un modello teorico del funzionamento cognitivo sulla base del quale fonda le strategie di studio. Lo studente del racconto, ad esempio, ritiene che la memoria sia un magazzino di dimensioni limitate, all'interno del quale "stipare" le informazioni; quando queste sono in numero elevato, è difficile ricordarle. Generalmente questa teoria ingenua sul funzionamento dei propri processi cognitivi viene abbandonata dai cosiddetti studenti "bravi" - cioè quelli che riescono ad apprendere con il minimo sforzo - perché viene sostituita gradualmente da approcci più efficaci e meno dispendiosi. Tuttavia non è sempre così: questo passaggio non avviene sempre in maniera automatica e scontata e a volte le difficoltà che si incontrano nelle prestazioni cognitive possono ostacolarlo. Insegnare esplicitamente e sistematicamente un modello efficace di funzionamento mentale potrebbe rivelarsi una strategia utile per chi si occupa di formazione.

Questo primo livello include una serie di conoscenze, notizie e dati su come funziona la mente umana, cioè sui vari processi cognitivi, sui meccanismi che li rendono possibili e sui limiti che necessariamente condizionano le prestazioni mentali. Questo input teorico riguarda soprattutto le strategie di apprendimento e il loro collegamento con i diversi tipi di memoria, le rispettive caratteristiche, le varie strategie di elaborazione e immagazzinamento delle informazioni e le strategie di l'essere umano dispone per migliorare le sue prestazioni mnestiche, oltre che altri aspetti della vita mentale (percezione, attenzione...). all'interno di queste conoscenze teoriche generali sono particolarmente importanti tre aspetti, che riguardano qualsiasi processo cognitivo:

- 1) il funzionamento generale
- 2) i limiti del processo e la variabilità interindividuale
- 3) la possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo, migliorandone l'efficacia.

II LIVELLO: AUTOCONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO FUNZIONAMENTO COGNITIVO

Nell'ambito generale delle "conoscenze metacognitive", il passo successivo consiste nel distinguere, tra le conoscenze su come funziona la mente umana e le conoscenze su come funziona la *mia* mente, in quanto soggetto di apprendimento; a questo secondo livello si parla, dunque, di autoconsapevolezza di "cosa e come sto pensando, valutando, ricordando". Dalle conoscenze teoriche generali si passa a quelle più strettamente individuali, cioè al conoscere il funzionamento dei propri processi cognitivi e comportamentali, rendendosi conto dei rispettivi punti di forza e deficit. Questo livello rappresenta il "ponte" che collega la conoscenza teorica sulla mente con il suo concreto utilizzo nell'autodirezione dei processi cognitivi. In questa fase assume un ruolo di fondamentale importanza il feedback che l'adulto può fornire sulle prestazioni del discente; concretamente questa autoconsapevolezza può essere raggiunta guidando il discente in un'analisi guidata e sistematica degli errori commessi, ma anche delle prove superate positivamente così da individuare cosa ha o non ha funzionato in lui. Se lo studente, mentre risolve un problema, "pensa ad alta voce", verbalizzando apertamente tutto quello che pensa, il riascolto di questo monologo cognitivo potrà essere estremamente utile per valutare i propri processi cognitivi.

III LIVELLO: USO GENERALIZZATO DI STRATEGIE DI AUTOREGOLAZIONE COGNITIVA

A questo livello lo studente governa lo svolgimento dei propri processi cognitivi. Autoregolare un proprio qualsiasi processo cognitivo significa:

- 1) fissarsi un chiaro obiettivo di funzionalità ottimale del processo stesso, in termini di risultati che esso deve produrre e "come" dovrebbe svolgersi;

- 2) darsi delle istruzioni, suggerimenti o aiuti per svolgere concretamente le operazioni tipiche del processo stesso;
- 3) osservare l'andamento del processo, raccogliere i dati sui risultati prodotti e renderli disponibili ad una successiva valutazione;
- 4) confrontare questi dati prodotti con gli obiettivi che si erano precedentemente fissati;
- 5) valutare come positivo lo svolgimento delle varie operazioni richieste se il confronto ha dato esiti positivi e, dunque perseverare nelle operazioni intraprese oppure, nel caso contrario, valutare come negativo e insoddisfacente il proprio operato e attivare correzioni appropriate e modifiche alle strategie in corso.

Com'è evidente, lo studente deve gestire attivamente una continua dialettica tra i processi di autosservazione, autodirezione e autovalutazione.

La novità significativa dell'approccio didattico metacognitivo consiste proprio nel cercare di far "uscire allo scoperto" i processi di autoregolazione, rendendoli consapevoli nel loro svolgimento e nelle loro funzioni rispetto alle prestazioni e nell'insegnare allo studente modalità sempre più attive ed efficaci di controllo dei propri processi cognitivi.

Cornoldi (1990) elenca una serie di processi metacognitivi che facilmente possono diventare oggetto di insegnamento a tutti i livelli scolastici:

- problematizzazione (riconoscimento che esiste un problema)
- comprensione e definizione del problema-compito (valutarne le difficoltà)
- collegamento di quel particolare compito con altri simili
- attivazione delle conoscenze precedenti implicate in quel tipo di compito
- integrazione delle varie informazioni provenienti da fonti diverse
- definizione del livello di performance atteso
- generazione delle alternative per la soluzione del problema
- esame delle alternative e decisione
- applicazione del piano strategico di soluzione che è stato scelto
- raccolta e valutazione dei feedback
- valutazione della distanza dalla soluzione
- aggiustamenti del piano che si sta seguendo
- valutazione dei risultati finali
- spiegazione di un eventuale insuccesso
- decisione di riprovare o predisporre un piano strategico alternativo.

Alcune strategie di autoregolazione cognitiva molto utili nella prassi didattica ed educativa sono:

Problem solving: lo studente si trova a fronteggiare una situazione nuova che non può risolvere con le consuete modalità e che perciò gli richiede uno sforzo creativo nel costruire una nuova soluzione; le fasi del *problem solving* sono:

- 1) Definire il problema e l'obiettivo da raggiungere
- 2) Pensare una gamma di ipotesi di soluzione il più possibile ampia, attivando al massimo la creatività
- 3) Valutare razionalmente i pro e i contro di ogni ipotesi e definirne la fattibilità e le probabilità di successo
- 4) Scegliere l'ipotesi di soluzione probabilmente più efficace, sulla base delle valutazioni svolte nel punto precedente
- 5) Applicare concretamente questo tentativo di soluzione
- 6) Verificarne gli esiti. In caso positivo continuare l'applicazione, in caso negativo ricominciare da capo il processo di *problem solving* (per approfondimenti su questo processo cfr. Di Nuovo, Giovannini e Loiero, 1999)

Planning: programmazione di una sequenza stabile di azioni e svolgimento di questa senza ometterne nessuna componente. “Confrontando il problem solving con il planning, si potrebbe dire che il preparare la cartella per il giorno seguente, ricordandosi di portare le cose necessarie, richiede un’operazione di planning, mentre se non si trova più l’astuccio, questo imprevisto dovrebbe attivare l’uso della strategia di problem solving (Ianes, 1996).

Le operazioni del planning sono:

- 1) Definire chiaramente l’obiettivo o il risultato voluto
- 2) Attivare la prima azione
- 3) Controllare la corretta esecuzione della prima azione e solo in quel caso...
- 4) Attivare la seconda azione
- 5) Controllare la corretta esecuzione della seconda azione e così via per l’intera sequenza di azioni fino a...
- 7) Eseguire l’ultima azione, riconoscere che è l’ultima e verificare se il risultato concretamente ottenuto risponde all’obiettivo inizialmente fissato.

Come abbiamo visto finora, al di là delle forme e dei livelli molto differenti di abilità di autoregolazione, l’obiettivo è sempre quello di autodirigere attivamente e deliberatamente i propri processi cognitivi e comportamentali. L’effetto dei primi tre livelli di intervento metacognitivo è strettamente legato al quarto livello, quello delle variabili psicologiche “sottostanti”, che possono favorire e potenziare gli effetti positivi dei primi tre livelli, ma anche ostacolarli e vanificarli (p. 31).

IV LIVELLO: VARIABILI PSICOLOGICHE SOTTOSTANTI

Lo studente sviluppa, in modo parzialmente consapevole, un’immagine di sé come persona che apprende, che entra in rapporto con le caratteristiche più profonde della sua generale immagine e valutazione di sé. Le dimensioni coinvolte a questo livello riguardano essenzialmente le variabili psicologiche del *locus of control* e stile attributivo, autostima, senso di autoefficacia e motivazione, già citate nella parte iniziale.

All’interno di questa macroarea rientrano tutte quelle abilità che riguardano la gestione della relazione con gli altri, sia sul piano professionale che su quello personale; l’interesse che queste rivestono nell’ambito dell’orientamento si incentra, naturalmente su quelle che oggi sono ritenute le strategie di lavoro più efficaci nei contesti organizzativi per il raggiungimento degli obiettivi di produzione con il minor dispendio di energie. Da questo punto di vista l’abilità “centrale”, perché imprescindibile nei contesti produttivi - nei quali il lavoro individuale è praticamente scomparso per la sciare il posto a modelli organizzativi maggiormente orientati alla qualità del prodotto e del servizio e fondati sul raggiungimento di obiettivi più che sull’esecuzione di compiti - diviene quella di *lavorare in gruppo*. Con l’introduzione del lavoro di gruppo si passa dal concetto di lavoratori “controllati” a quello di lavoratori “che controllano” e gestiscono le proprie attività. Tale innovazione ha come scopo... quello di instaurare reciproco impegno e collaborazione e di costruire una nuova cultura” (Francescato e Putton, 1995). Prevede, naturalmente l’utilizzo di altre abilità, di seguito trattate, quali l’adozione di modalità comunicative efficaci con i colleghi, la risoluzione creativa di problemi complessi con il contributo di tutti e la gestione costruttiva dei conflitti.

GRUPPO DI LAVORO E LAVORO DI GRUPPO

Il gruppo è certamente circondato da luoghi comuni: quello più diffuso porta a pensare che sia sufficiente mettere insieme alcuni validi professionisti, assegnare loro un compito o un problema per ottenere un risultato migliore di quello che avrebbero potuto produrre singolarmente. Il gruppo appare, così, depositario di grandi attese e foriero di grandi delusioni: con queste premesse è facile convincersi che i gruppi sono le sedi dove non si decide, si perde tempo, dove non si realizzano risultati.

Infatti lavorare in gruppo non è una capacità innata, bensì un'abilità che può essere imparata e, soprattutto insegnata; in tutti contesti lavorativi la capacità di interagire efficacemente con gli altri per raggiungere obiettivi comuni è la competenza maggiormente richiesta. Perché?

Esistono due livelli di vantaggi: il primo concerne gli effetti del lavoro cooperativo sul benessere psicologico del singolo, il secondo, invece, riguarda la qualità del prodotto di gruppo rispetto al prodotto del singolo. Per comprendere il significato di questo duplice ordine di vantaggi occorre innanzitutto delinearne alcune delle caratteristiche "tecniche" che consentono di definire tale un gruppo di lavoro e il lavoro di gruppo.

Scheda 4 - Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo

Cos'è un gruppo di lavoro

È un gruppo centrato su un compito, in cui le persone lavorano insieme per il raggiungimento di un fine comune

L'obiettivo dev'essere chiaro e condiviso

Nessun gruppo di lavoro può essere efficace se l'obiettivo che deve raggiungere non è chiaro e ampiamente condiviso tra i suoi membri: questa è la condizione necessaria per il conseguimento del risultato. L'obiettivo può essere definito come l'espressione del *risultato atteso* dal gruppo di lavoro.

Non è così scontato che l'obiettivo sia chiaro per tutti: ciascuno, infatti, porterà con sé nel lavoro un insieme di competenze, stili di pensiero, aspettative e tenderà a dare un'interpretazione personale all'obiettivo assegnato, mantenendola, anche in modo inconsapevole, il più tenacemente possibile. Non basta, pertanto che ogni componente del gruppo conosca con precisione quali obiettivi esso deve raggiungere: occorre che si realizzi una identificazione dei membri con l'obiettivo comune, che permetta ad ognuno di appropriarsene e di inserirlo nel contesto delle mete individuali da conseguire e dei bisogni da soddisfare. Per raggiungere queste condizioni è necessario che il gruppo, nella sua fase di costituzione, dedichi una parte del suo tempo alla chiarificazione e condivisione dell'obiettivo e che svolga delle attività finalizzate alla loro conoscenza e discussione, fino ad ottenere la loro condivisione da parte di tutti componenti.

Interdipendenza

Già Lewin nel 1948 riteneva che il gruppo non si definisce tale solo perché è costituito da un insieme di persone, ma soprattutto perché queste hanno tra di loro una relazione per conseguire uno scopo; la relazione di interdipendenza positiva fa sì che la condivisione di un obiettivo comune diventi un fattore che promuove lo sviluppo del singolo e dell'intero gruppo: gli individui, nel gruppo, sono vincolati fra loro in modo tale che la probabilità che ha uno di essi di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla probabilità che hanno gli altri di conseguire il proprio. L'interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo.

Conduttore

Anche se inizialmente può apparire artificioso, designare qualcuno che si assuma la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi della riunione massimizza le probabilità di successo, che si concretizza nella produzione di ciò per cui il gruppo si era costituito. Tale responsabilità implica lo svolgimento di alcune funzioni, all'interno del gruppo, che attengono agli aspetti metodologici di una riunione. Esse sono:

Enunciare e chiarire il compito: riguarda la creazione di un obiettivo comune, che sia la rilettura degli obiettivi individuali dei singoli partecipanti e che dev'essere scritto, letto e condiviso.

Fare il timetable: è la divisione del tempo di una riunione, che va fatta tenendo conto del tempo totale a disposizione per l'incontro.

Dare le procedure: rappresenta il modo in cui si raggiungerà l'obiettivo; occorre che il conduttore stabilisca le modalità per esprimersi liberamente, raccogliere i dati, prendere le decisioni.

Fare la sintesi: è il riassunto di tutto ciò che è stato detto nel corso della riunione e delle decisioni prese, cosicché tutti possano accertarsi di dividerne il prodotto.

Perché il conduttore senta su di sé queste responsabilità, è necessario che la "nomina" avvenga in maniera formale, cioè che sia esplicitato *chi* svolge questa *funzione*; la nomina può anche avvenire per autoproposizione. È utile al gruppo che la funzione di conduttore sia assunta alternativamente da tutti i

partecipanti nel corso degli incontri, affinché essa non si cristallizzi, divenendo un *ruolo* assegnato ad un'unica persona. Questo accorgimento limita i rischi di assunzione di un potere che in realtà non spetta al conduttore: egli non è leader, in quanto conduttore, e non ha nessun potere decisionale rispetto ai contenuti del lavoro.

Caratteristiche strutturali

Rappresentano spesso dei vincoli da tenere in considerazione, ma sui quali non è possibile agire, che non possono essere, quindi, modificati.

Numero dei partecipanti: il gruppo di lavoro è per definizione costituito da un n° di partecipanti che va da 3 a 12; maggiore è la numerosità, più complessa è la gestione delle relazioni al suo interno e, naturalmente, maggiori sono le risorse di cui si dispone. Questa variabile viene stabilita in base al tipo di obiettivo che dobbiamo raggiungere (ad es. un obiettivo creativo richiede un maggiore apporto di idee), al tempo di cui disponiamo e al luogo in cui si svolgerà la riunione. Si considera ottimale un gruppo di 6-7 partecipanti

Disposizione spaziale: il luogo della riunione dev'essere "protetto", privo di interferenze esterne ed accogliente; i partecipanti devono essere disposti in modo da poter comunicare, verbalmente e non, il più efficacemente possibile.

Disposizione temporale: il tempo di durata della riunione dev'essere stabilito prima del suo inizio; la durata ottimale va da un'ora e mezza a tre ore con circa quindici/venti minuti di pausa.

Ritornando ai vantaggi che lavorare in gruppo produce per il singolo partecipante e per la qualità del lavoro, è possibile, adesso, specificarne maggiormente le motivazioni ed i legami con le caratteristiche di un gruppo di lavoro.

Lavorare in modo cooperativo offre alle persone l'opportunità di sviluppare maggiori competenze sociali, di confrontarsi con altri, di ricevere da essi aiuto nei momenti di difficoltà e allo stesso modo di offrirne agli altri; aiuta a rafforzare il senso di responsabilità, la fiducia nelle proprie possibilità, accresce il desiderio di affrontare compiti più difficili e aumenta la disponibilità alla fatica e allo stress. L'opportunità che il gruppo offre di considerare le cose da diverse prospettive e di scambiare sentimenti, pensieri, preoccupazioni, punti di vista, preoccupazioni, tendono a consolidare la stima di sé, il senso di autoefficacia e il senso del proprio valore. La constatazione, inoltre, di condividere con altri la responsabilità di conseguire un obiettivo, concorre a diminuire i livelli di ansia.

Per quel che riguarda, invece, i vantaggi legati alla qualità del lavoro che un gruppo può produrre, rispetto al singolo questi sono evidentemente legati, in primo luogo al numero delle risorse su cui si può contare: più persone offrono sicuramente una molteplicità di punti di vista rispetto ad un problema e consentono, più facilmente, ed in tempi più brevi, di pervenire ad una soluzione creativa: questo a patto che vengano rispettate le regole di cui sopra, insieme ad altre che saranno esplicitate più avanti e che concernono la metodologia di lavoro. Il rischio immediato è, infatti, l'impossibilità di esprimere il proprio parere e la monopolizzazione della riunione da parte di pochi, che poi è l'antitesi del lavoro di gruppo.

IDENTIFICAZIONE DEL PROBLEMA →	RICERCA DI UNA SOLUZIONE →	ATTUAZIONE DI UN PROGRAMMA
Percezione Analisi Definizione Obiettivi	Prime ipotesi di soluzione Valutazione delle risorse Definizione della soluzione Suddivisione dei compiti Definizione di tempi e modi Definizione delle verifiche	Avvio Prima verifica Ridefinizione o conferma Altre verifiche Soluzione del problema

IDENTIFICAZIONE DEL PROBLEMA

Percezione del problema: riguarda la condivisione dell'esistenza stessa del problema e l'esplicitazione verbale di tale condivisione.

Analisi del problema: è il momento in cui ci si costruisce un quadro più approfondito della questione, raccogliendo, se necessario, dati ed informazioni ad esso inerenti.

Definizione del problema: attraverso percorsi di ricerca, di documentazione e di riflessione personale e di gruppo, si deve trovare un accordo nel definire quale è il problema per il quale ricercare poi delle soluzioni; definire significa delimitare, porre un confine: senza questa operazione, qualsiasi ricerca di soluzioni diventa sterile ed inconcludente perché non è chiaro a tutti in quale direzione ci si debba muovere.

Definizione degli obiettivi: consiste nello specificare a cosa il gruppo dovrà tendere nei confronti di quel determinato problema; la chiarificazione ed enunciazione degli obiettivi rappresenta la definizione di una sorta di strada, di direzione che il gruppo deve seguire per ipotizzare ed adottare soluzioni, la definizione del punto di arrivo, la meta, il traguardo. Nessuna soluzione si rivelerà adeguata se non è sorretta dalla chiarezza in merito agli obiettivi che essa deve consentire di raggiungere.

RICERCA DI UNA SOLUZIONE

Prime ipotesi di soluzione: si tratta ora di inventare il futuro, di dare una forma diversa alla realtà che seguirà, utilizzando tanto la fantasia quanto la razionalità, la creatività e la riflessività, al fine di collegare la situazione attuale ad una possibile e auspicabile situazione futura.

Valutazione delle risorse: spesso accade che durante la messa in atto del programma di soluzione del problema si evidenzia un'errata valutazione delle risorse, cioè delle dei mezzi, in genere, di cui il gruppo dispone o può potenzialmente disporre (tempi di lavoro, materiale...); è meglio, quindi effettuare preventivamente questo tipo di analisi così da evitare eventuali perdite di tempo.

Definizione della soluzione: è il momento in cui si stabilisce definitivamente cosa fare per raggiungere gli obiettivi stabiliti, formalizzare quale è la strada che s'intraprenderà per affrontare il problema, attorno alla quale poi il gruppo dovrà lavorare concretamente ed in modo organizzato. Nella realizzazione di questa fase emerge, spesso, la necessità di stabilire preventivamente una modalità decisionale, condivisa da tutti, che garantisca che la soluzione scelta sarà "del gruppo" cioè quella che il gruppo ritiene ottimale; questa strategia è definita *decision making*.

Suddivisione degli incarichi e delle responsabilità: per raggiungere l'obiettivo generale è necessario un percorso di preparazione composto da fasi che potremmo definire sottobiettivo; l'esaurimento di tale processo consente la soluzione del problema generale. La suddivisione dei compiti rappresenta il presupposto per l'ottimizzazione del lavoro dei singoli e del gruppo nel suo complesso; altrettanto importante è che ogni membro si senta responsabilizzato rispetto alla funzione a lui assegnata, cui deve costantemente rendere conto al gruppo. La suddivisione degli incarichi e delle responsabilità rappresenta una sorta di puzzle: ogni pezzo deve confinare con l'altro ma non sconfinare, sovrapporsi; dall'unione di tutti i pezzi emergerà un'immagine complessiva, definita, organica.

Definizione dei tempi e delle scadenze: questo aspetto serve a dare concretezza al precedente, costituendo una sorta di "contratto" di cui ogni membro deve sentire la responsabilità. In questa fase vengono stabiliti i tempi entro i quali ciascuno dovrà raggiungere i propri obiettivi: in questo modo ogni membro vive un vero e proprio vincolo, che lo spinge ad attivarsi ulteriormente e a rendere conto al gruppo di eventuali inadempienze.

Definizione delle verifiche: per verifica s'intende il momento ed il modo in cui si deve procedere per valutare come la situazione che ci si è prefissati di modificare stia modificandosi effettivamente. Talvolta questo momento viene trascurato perché considerato improduttivo, oppure dato per scontato. In realtà si dovrebbero, ancor prima di rendere operativo il programma di soluzione del

problema, prevedere momenti e strumenti di valutazione, individuando degli indicatori misurabili dell'obiettivo da raggiungere.

ATTUAZIONE DI UN PROGRAMMA

Avvio del programma: rappresenta il momento in cui le attività programmate vengono poste in pratica, tradotte nella realtà operativa concreta. Ai partecipanti viene richiesta la consapevolezza dell'utilità e significatività della propria parte, del proprio compito, del proprio ruolo nel disegno complessivo. Ciò che caratterizza la fase di attuazione è, più che altro, la coerenza che deve sussistere tra ciò che è stato soltanto detto e ciò che ora ogni membro del gruppo è chiamato a realizzare sul piano pratico; in altre parole si tratta della continuità tra il dire e il fare.

Prima verifica: è il luogo del "punto della situazione", in cui si verifica che il percorso proceda nel modo programmato, che si prendono in esame eventuali imprevisti e si ricercano, anche per essi, soluzioni. Dal punto di vista psicologico l'azione vera e propria del valutare può risultare difficile, problematica, poiché vengono tirate le somme del lavoro svolto e degli eventuali errori commessi e messi in evidenza i limiti organizzativi, professionali, o di qualsiasi altro tipo tuttavia esso è un momento imprescindibile ed irrinunciabile, poiché rappresenta il feedback, utilissimo per chi prende parte ad un'attività per ottenere un riscontro completo del proprio operato e poter apportare gli "aggiustamenti" necessari.

Ridefinizione del progetto o sua conferma: se l'aderenza tra scopi proposti e mete raggiunte, o in via di raggiungimento, è elevata, ovviamente non si renderà necessaria una ridefinizione del progetto; se invece tale aderenza è scarsa diviene indispensabile apportare delle ristrutturazioni più o meno profonde, dopo averne analizzato i punti di debolezza.

Altre verifiche: ogni messa in atto di nuovi accorgimenti richiede momenti valutativi per verificare quanto ci si approssima al raggiungimento degli obiettivi prefissati all'inizio del processo. È un'opera di monitoraggio continuo delle fasi e tappe del lavoro, che utilizza il feedback sugli effetti che le azioni compiute hanno prodotto o stanno producendo per un continuo "aggiustamento del tiro".

Soluzione del problema: in merito alla fase finale è opportuno precisare che esistono problemi che per loro natura si prestano a delle soluzioni definitive, altri, invece che rappresentano solo una fase di un processo più esteso, nel quale la messa in atto della strategia è solo un momento di passaggio ad un successivo livello.

3.2 L'orientamento precoce

Obiettivi dell'orientamento precoce

Alcuni obiettivi generali sono comuni al lavoro orientativo in tutto il percorso formativo, dalla materna all'inserimento professionale.

L'attività di orientamento non deve più limitarsi alle attività informative e diagnostiche (pure importanti, ma non esaustive) ma deve estendersi alla "azione formativa mirante a mettere i giovani in grado di orientarsi in una realtà complessa". Così recitava la nota MPI 19/12/1997, e queste estensione è in linea con le più recenti acquisizioni sulla funzione educativa dell'orientamento.

Se l'orientamento assume funzione educativa in termini continui e paralleli al percorso formativo scolastico, esso non può iniziare nei livelli superiori o intermedi, ma deve avviarsi fin dall'inizio del percorso stesso. Una circolare ministeriale, la n.182 del 22/7/1999, ha concretizzato questa semplice e basilare intuizione, che peraltro – come si è visto – in altri paesi è da tempo diffusa. "L'attività di orientamento quale fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, assegna alla scuola dell'infanzia ed alla scuola elementare il compito di attivare un processo mirato alla progressiva crescita personale, intesa come presa di coscienza di sé e accrescimento globale delle capacità progettuali".

E una successiva circolare (7/8/2000) precisa ulteriormente la necessità di “sviluppare la riflessione sui percorsi di orientamento in modo da aprire prospettive per il passaggio dai progetti per l'orientamento al curricolo orientante ovvero alla pervasività dell'orientamento rispetto all'intero corso degli studi della scuola materna ed elementare”.

La precocità dell'intervento è legata alla importanza delle prime tappe evolutive nella definizione di alcune delle competenze che saranno poi essenziali per determinare scelte adeguate e responsabili.

Per citare le parole chiave del già citato progetto 'OR.M.E.', queste competenze di base sono:

- *integrazione*: valorizzare le differenze, creare legami autentici tra le persone, sviluppare forme e modi di partecipazione ad 'imprese comuni', favorire rispetto e comprensione reciproca;
- *relazione*: riflettere su se stessi e sulle modalità di relazione con gli altri, sugli stili della comunicazione, sui modi dello stare insieme, sulle regole della convivenza;
- *identità*: prendere coscienza del corpo e della gestualità, delle differenze di genere, della cultura ed i significati che essa veicola, delle relazioni tra l'individuo e il gruppo, della ragione e delle emozioni; riconoscere e curare le diverse 'intelligenze' di ciascuno; acquisire capacità, abilità e competenze inerenti ad attitudini specifiche;
- *progettazione*: sviluppare la capacità di operare le scelte consapevoli e di assumere responsabilità; promuovere lo spirito d'iniziativa e il gusto dell'impresa; sviluppare la creatività, e la cooperazione nell'apprendimento;
- *conoscenza*: comprendere i 'sistemi di significati', usare strategie metacognitive per l'incremento di motivazione ed autostima, acquisire consapevolezza degli stili cognitivi propri ed altrui, migliorare interesse, memoria, attenzione e concentrazione.

Queste competenze proposte nelle parole-chiave del progetto OR.M.E., invero di carattere molto generale, rischiano di identificarsi con gli obiettivi dell'intero processo educativo di cui la scuola è partecipe; occorre che questi pre-requisiti generali vengano articolati in obiettivi specifici con riferimento diretto alla formazione alla scelta.

Obiettivi e strumenti operativi specifici per i diversi cicli

I seguenti obiettivi specifici possono essere definiti e ovviamente perseguiti in modo diverso nei successivi cicli:

- *Coscienza di sé*, confronto fra sé reale, ideale, sociale; percezione delle proprie capacità e dei propri limiti;
- *Auto-stima e auto-efficacia*, derivante dal corretto e realistico confronto fra capacità e limiti, e dalla sensazione di essere in grado di gestire gli eventi della propria vita;
- *Autonomia* nella gestione delle proprie competenze e nella definizione degli scopi;
- *'Locus of control' interno* (nella già citata accezione di Rotter): attribuzione a se stessi della causalità degli eventi, evitando di attribuirli al caso, alla fatalità, comunque a cause fuori dal controllo personale;
- *Adattamento relazionale*: assertività nel perseguire i propri bisogni e adeguate 'abilità sociali' nella gestione dei rapporti con gli altri;
- *Gestione dello stress* e delle situazioni frustranti, mettendo in atto risposte non distruttive né depressive o di rinuncia passiva;
- Definizione e graduazione dei *valori* generali e di quelli specificamente connessi alle attività lavorative;
- Definizione e chiarificazione – per quanto ancora embrionale - degli *interessi* culturali, di studio e lavorativi;
- Acquisizione di un proficuo *metodo di studio*;
- Capacità *decisionali*, in grado di evitare dannose procrastinazioni, sviluppando capacità di *problem-solving* relativo alle scelte e i relativi presupposti (pensiero causale, sequenziale e strumentale)
- Capacità di *perseverazione*, che consente di attuare senza dispersioni le sequenze di azioni successive alla scelta, fino al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Gli strumenti per raggiungere gli obiettivi sopra delineati, generali e specifici, consistono in:

- Psicodiagnosi: analisi delle capacità, degli interessi, delle attitudini, della personalità, come momento di analisi preliminare al lavoro educativo e poi di verifica del lavoro svolto;
- Supporto agli insegnanti nel lavoro didattico educativo e lavoro di gruppo, costruendo percorsi e proponendo kit di attività sul modello di quanto già diffuso in altri paesi;
- Supporto alla programmazione delle attività orientative nella scuola nel suo complesso, sulla base di specifici progetti d'Istituto;
- Supporto alle famiglie, consistente nella presentazione dei percorsi di studio possibili e degli sbocchi in termini di studio e di lavoro, e nella discussione sul tipo di intervento che auspicabilmente la famiglia dovrebbe compiere per sostenere – senza condizionamento ma anche senza disinteresse – le scelte dei propri figli.

Mentre per la prima categoria di strumenti è necessaria una specifica finalizzazione al lavoro orientativo da parte degli psicologi consulenti della scuola, per le altre occorre ridare vigore alla dimensione orientativa del counseling pedagogico e psico-sociale, oggi spesso trascurata a scapito di altre dimensioni della consulenza. Sia le professionalità psicologiche che quelle pedagogiche inserite nel lavoro orientativo vanno indirizzate, in sinergia tra loro, alla stimolazione delle competenze decisionali e all'incremento dell'autoefficacia nelle scelte.

SCHEMI RIEPILOGATIVI

**ORIENTAMENTO COME
PROCESSO DI FORMAZIONE ALLA SCELTA**

