

Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa

Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics

Alessandra La Marca

L'orientamento inteso come capacità di auto-dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, in tutto il corso della propria vita, implica la necessità di sviluppare un complesso di competenze strategiche che risultano essere fondamentali per affrontare con successo il complesso quadro delle trasformazioni che investono il mondo del lavoro e della formazione. Il contributo affronta il rilievo delle capacità di autoregolazione nei processi di orientamento e presenta due metodologie (ALM e ADVP) utili a promuovere negli studenti della scuola secondaria l'autovalutazione di alcune competenze che sono alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Guidance, in the sense of the subject's ability to self-direct him/herself through study and work throughout the course of his/her life, implies the necessity to develop a set of strategic skills that appear to be fundamental to successfully face the complex framework of transformations which invest the world of work and training. The contribution faces the importance of self-regulation skills in guidance processes and presents two methodologies (ALM and ADVP) to expand and improve the usability of tools useful to encourage, in students of upper secondary school, the self-assessment of some skills that lie at the basis of the ability to direct themselves through study and work.

Parole Chiave: orientamento, autoregolazione, competenze

Keywords: Guidance, Self-regulation, Skills

Articolo ricevuto: 3 gennaio 2015

Versione finale: 2 marzo 2015

Per orientare i giovani nelle scelte bisogna predisporre dei percorsi formativi all'interno delle istituzioni scolastiche o di formazione professionale che direttamente o indirettamente promuovano lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza e sulla conoscenza delle opportunità lavorative presenti nel proprio contesto di vita.

La scuola costituisce un luogo privilegiato - certamente una delle esperienze centrali nella vita dei giovani - di inserimento sociale, di partecipazione e di confronto; ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima, delle aspettative di efficacia. Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo della scuola e ai suoi compiti, anche in termini di orientamento, prevedendo di conseguenza nuove funzioni e competenze per l'insegnante che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato. Non è più sufficiente

trasmettere particolari conoscenze e *skill*, ma occorre fondare un apprendimento che consenta al giovane di muoversi e navigare in un contesto assai mobile ed incerto (Zanniello, 2001). Per questo, sono necessarie delle modalità di insegnamento che vadano oltre l'attività routinaria per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie al giovane per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole (La Marca, 2009).

La didattica orientativa e la didattica metacognitiva convergono nel proporre uno sviluppo pieno delle capacità di ciascuno studente: l'orientamento centrato sull'alunno promuove un comportamento attivo e consapevole. Imparando a conoscere e controllare i propri processi cognitivi, volitivi ed affettivo - motivazionali, si acquisiscono anche gli elementi di base per orientarsi nella complessità del mondo attuale.

L'orientamento diventa quindi un elemento essenziale durante l'intero arco dell'esperienza formativa, diretto a favorire la produzione dei saperi che sono, a loro volta, indispensabili per realizzare un apprendimento continuo, in modo autonomo, da parte di ciascuno. La scuola pertanto, oltre a fornire gli strumenti cognitivi di base, deve aiutare gli allievi a sviluppare quei comportamenti e quelle strategie che sono in grado di facilitare l'apprendimento: la motivazione verso i saperi, la capacità di rapportarsi con gli altri, l'attitudine ad analizzare i processi cognitivi per renderli sempre più consapevoli ed efficaci. L'affermazione, ormai largamente accolta, secondo la quale il compito fondamentale della scuola consiste nell'"insegnare ad imparare", si basa appunto sul presupposto dell'acquisizione da parte degli alunni di questo insieme di competenze che si possono definire "orientative".

Se orientare significa sostenere il giovane nel prendere coscienza di se stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento e dei propri soggettivi modi di relazionarsi ad essa per poter porsi obiettivi di vita, oltre che professionali, aderenti al contesto e sviluppare strategie di azione che sostengano le scelte fatte, allora la funzione dell'orientamento si arricchisce di concetti quali progettualità, attivazione, autonomia, soggettività. Concetti, questi, che richiamano altrettante risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole il proprio futuro. Risorse che devono essere esplorate e competenze che devono essere acquisite il più precocemente possibile per salvaguardare il benessere personale ed evitare rischi di dispersione scolastica, di uscita dal sistema formativo, di collocazioni fortuite nel mondo del lavoro.

In questa ottica, il processo di orientamento è inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta (Zanniello, 1979).

Nella proposta che presentiamo, c'è sempre trasversalmente un riferimento all'educazione personalizzata, intesa nel doppio senso di processo educativo personalizzante e di risultato di tale processo nell'alunno, che García Hoz (2005) ha definito con una lista di sette "quasi definizioni" che si implicano mutuamente e che sono aspetti diversi della stessa realtà: «perfezionamento intenzionale della persona umana mediante l'acquisizione di conoscenze, lo sviluppo di attitudini e la promozione di valori. Diventare capace di formulare il proprio progetto personale di vita e di portarlo a termine con sicurezza, dignità, coscienza e libertà. Preparazione per la vita interiore e per la vita attiva e di relazione negli ambiti della famiglia, del lavoro e della vita sociale, dell'amicizia e del tempo libero. Essere in grado di scoprire e di partecipare alla gioia di vivere che sorge dall'opera ben fatta e dalla solidarietà ben vissuta. Preparazione alla partecipazione solidale ed efficace nel miglioramento della comunità umana, mediante il lavoro e la partecipazione alle diverse manifestazioni della vita sociale. Una forma di vita che prepara a vivere meglio».

La proposta didattica di seguito formulata presuppone una stretta relazione fra le competenze metacognitive e le competenze orientative degli alunni.

1. L'ALM (AWARENESS LEARNING METACOGNITIVE)

Quando un alunno sa autoregolare il proprio processo di apprendimento possiede le basi indispensabili per sentirsi responsabile del proprio progetto di vita e delle scelte che la sua realizzazione comporta. Chi è responsabile del proprio apprendimento possiede le condizioni necessarie per esserlo anche delle sue scelte formative e professionali.

Il processo di autoregolazione inizia quando l'alunno si rappresenta il compito di apprendimento e lo rapporta alle proprie possibilità. In base a questa analisi, l'alunno si pone degli obiettivi e cerca di raggiungerli mediante varie strategie e tattiche di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione dei risultati. L'accertato possesso della capacità di autoregolare il proprio processo di apprendimento costituisce un sicuro predittore di successo scolastico. Tutto ciò induce i docenti ad investire una congrua parte del loro tempo e delle loro energie per ottenere che gli alunni imparino a studiare con metodo e con passione.

L'aspetto più importante nell'apprendimento responsabile è la capacità di mobilitare, dirigere e mantenere costante il proprio impegno, perché una cosa è possedere l'abilità di autoregolazione, altra cosa è l'esser capaci di applicarla quando sorgono le difficoltà.

Per i docenti, comprendere il grado di autocontrollo raggiunto dagli alunni nel loro processo di apprendimento e la loro capacità di organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti, è indispensabile per aiutarli a migliorare la loro capacità di superare le difficoltà.

Se l'alunno riconosce le variabili del compito, può più facilmente rendersi conto delle difficoltà, può identificare le conoscenze e le capacità necessarie per affrontarle e può determinare le strategie di apprendimento più consone. Allo stesso tempo, l'alunno, nell'individuare la natura e la quantità di aiuto di cui ha bisogno per svolgere un determinato compito, sviluppa la capacità di prevedere quello che sarà in grado di fare in futuro.

La capacità di autoregolazione si manifesta chiaramente se l'alunno, quando un lavoro gli risulta noioso o difficile, non si rifiuta di affrontarlo e, se, quando si stanca, non abbandona il compito intrapreso (La Marca, 2012).

Il processo di autoregolazione è influenzato da una serie di fattori, come il concetto e l'immagine di sé, l'autostima, l'autoefficacia e le attribuzioni causali. In particolare, percepirsi come capace di controllare le proprie conoscenze costituisce uno stimolo rilevante per imparare sempre più e meglio⁹⁷. Per questo motivo, l'apprendimento autoregolato esige che, almeno una parte delle operazioni di controllo, di recupero e di sviluppo sia svolta autonomamente dall'alunno⁹⁸.

L'alunno capace di autoregolazione: considera l'apprendimento come un processo sistematico e controllabile, si assume la responsabilità dei propri risultati; ha una percezione elevata di autoefficacia, ha delle attribuzioni causali riferite al Sé e un interesse intrinseco direttamente incentrato sul compito; dà avvio autonomamente al proprio processo di apprendimento, che affronta con impegno e perseveranza; chiede consigli e informazioni ed è capace di autorinforzo nel corso delle prestazioni⁹⁹.

Per poter progettare e realizzare opportuni interventi formativi, è necessario innanzitutto conoscere se e in che misura ogni alunno, che decide di seguire un corso di studi o di formazione, possiede una competenza metacognitiva adeguata. I docenti dovrebbero rendersi conto se l'alunno studia per conoscere cose nuove; se sceglie «compiti sfidanti»; se preferisce temi che stimolano la curiosità

⁹⁷ Si veda a questo proposito la ricerca sul ruolo delle percezioni di controllo nell'autovalutazione di Trope, Y. – Gervey B. – Bolger N. (2003, 407-419).

⁹⁸ L'autoregolazione metacognitiva prevede la pianificazione delle attività necessarie per il controllo sulla fase esecutiva e per la verifica dei risultati. Secondo un modello più recente, l'autoregolazione nasce dall'attenzione metacognitiva, cioè dalla presa di coscienza delle proprie azioni cognitive (come la ricerca di legami, di relazioni); dalla consapevolezza delle proprie reazioni (ansia, prosecuzione dell'attività, ecc.) di fronte ad un compito; dalla capacità di "guidance" metacognitiva e dalla capacità di *regolare* i processi cognitivi: valutare l'efficacia delle proprie azioni, identificare e adottare strategie alternative.

⁹⁹ Da diversi anni, in molti Paesi europei e negli Stati Uniti, ha preso vigore da parte di organismi responsabili in campo educativo e da parte di singole istituzioni un crescente interesse a tradurre i risultati della ricerca sull'apprendimento autoregolato in progetti di sperimentazione e innovazione, attraverso la definizione di schemi e procedure per l'azione didattica, volti a facilitare l'acquisizione di competenze processuali, funzionalmente implicate nell'elaborazione cognitiva dei contenuti. Si veda a tale riguardo Palincsar e Brown (1984); Glaser e Bassok (1989); Brown (1987); Pintrich – De Groot (1990), Zimmermann (2008).

anche se presentano qualche difficoltà; se prova soddisfazione nel comprendere qualcosa fino in fondo e nel portare a termine un lavoro; se ha desiderio e curiosità di conoscere; se sa dare significato a ciò che studia.

È indubbio che l'efficacia con cui un alunno affronta lo studio è legata alla percezione della propria competenza e alla capacità di autoregolare e dirigere il proprio processo di apprendimento. L'acquisizione di adeguate competenze strategiche condurrà poi l'alunno a raggiungere un maturo senso di responsabilità nei riguardi della propria formazione¹⁰⁰.

Quando un alunno mostra di non studiare con attenzione e metodo, di non saper utilizzare le strategie elaborative e di organizzazione idonee a gestire l'attenzione e a pianificare il lavoro, i docenti devono in qualche modo intervenire. Per promuovere l'autoregolazione negli alunni è fondamentale creare e strutturare ambienti di apprendimento che forniscano *feed-back* adeguati e offrano opportunità di riflessione sul lavoro fatto. Nello stesso tempo, è necessario fornire agli allievi specifiche attività di supporto, da inserire all'interno degli ambienti di apprendimento.

Affinché l'alunno possa provare la gioia di un apprendimento stabile e duraturo, un primo passo metodologico consisterà nell'aiutarlo ad utilizzare in modo adeguato le strategie di apprendimento; successivamente, gli si richiederà, sulla base delle conoscenze già acquisite, di orientarsi nell'affrontare le nuove situazioni che si presentano¹⁰¹.

Il docente può, se è riuscito ad instaurare un rapporto di piena fiducia con lui, aiutare l'alunno ad essere consapevole della misura e della frequenza con cui normalmente riprende i contenuti appena appresi per completarli, integrarli e fissarli nella memoria a lungo termine. Lo aiuterà facendogli vedere che il modo migliore per affrontare un argomento complesso, consiste nel cercare di averne una visione globale mentre la sola analisi dettagliata impedisce di vedere l'evolversi dell'argomento nella sua completezza; l'alunno arriverà così a comprendere che il ritornare a riflettere sui contenuti già acquisiti li arricchisce e li assesta.

Un docente che desidera orientare un alunno dovrebbe chiedersi se questi, quando studia, è in grado di selezionare gli elementi più importanti che certamente vanno ricordati; se sa riutilizzare le competenze acquisite in un contesto diverso; se conosce le strategie per memorizzare più in fretta; se riflette sulle capacità richieste per svolgere il compito assegnato; se individua i compiti o le ma-

¹⁰⁰ Dalle ricerche di Pelleray - Orio (1995) emerge che gli alunni che manifestano tratti della personalità associati ad un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo e ad una energica capacità di perseveranza, riescono meglio non solo nello studio, ma anche nella loro attività professionale.

¹⁰¹ Il consolidamento dell'apprendimento non può considerarsi una semplice strategia - così come è abitualmente considerato quando si riduce ad una semplice rilettura di ciò che si è appreso - ma consiste in una impegnativa rielaborazione personale delle informazioni.

terie in cui incontra maggiori difficoltà; se riconosce le modalità di espressione più congeniali al proprio modo di essere; se è in grado di individuare problemi; se prospetta soluzioni; se prevede le difficoltà di un compito; se prevede le possibilità di riuscita; se distingue tra una difficoltà apparente ed una reale. Una volta acquisite queste informazioni, il docente potrà allora proporsi di sviluppare nell'alunno la persistenza nell'impegno di studio, la flessibilità, la motivazione intrinseca e la fiducia nelle proprie capacità. Un'impostazione didattica di questo tipo rende ogni alunno capace di fare una diagnosi valida delle proprie possibilità e dei propri limiti, oltre che dei propri progressi, in modo da potersi assumere la responsabilità di programmare e svolgere le attività più convenienti per lui.

I docenti promuovono nell'alunno la capacità di autoregolazione del proprio processo di apprendimento, se lo invitano: a focalizzare l'attenzione su ciò che sta facendo; a chiedersi se sta comprendendo; ad adattare il modo di svolgere il lavoro al tempo disponibile; a valutare il grado in cui sta raggiungendo gli obiettivi proposti; a modificare le strategie di apprendimento che man mano utilizza in funzione delle difficoltà incontrate.

Ogni docente vorrebbe essere una guida ed un sostegno nel processo di apprendimento, responsabile dei propri alunni. L'attuazione di questa intenzione educativa richiede un'articolazione degli interventi del docente per il conseguimento di una serie di obiettivi intermedi da parte degli alunni: un impegno di studio opportunamente motivato, la convinzione della propria efficacia nello svolgimento di un compito di apprendimento, un interesse reale per conoscere continuamente delle cose nuove, la soddisfazione autograticificante del successo nello studio, il saper chiedere aiuto davanti alle difficoltà di apprendimento. Quando un alunno consegue in modo soddisfacente questi cinque obiettivi, si può ragionevolmente affermare che si sente responsabile nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per realizzare il suo progetto di vita.

1.1. Potenziare l'impegno motivato

Con l'espressione «impegno motivato» (La Marca, 2004) ci si riferisce alla capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine un compito di studio con perseveranza, superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi.

Quando un alunno non ha voglia di studiare, l'insegnante si dovrebbe interrogare sui motivi, dovrebbe cercare di capire perché lo studio non lo interessa e quindi cercare nuovi stimoli.

La volontà si può rafforzare. Bisogna far in modo che ogni alunno si formi nell'impegno e nella responsabilità personale, sviluppando abiti che fortifichino la sua capacità di decisione e gli permettano di esercitare la sua libertà. La volontà si

perfeziona con l'esercizio, imparando a confrontare ciò che «va di fare» con ciò che «si sa di dover fare»¹⁰².

La mancanza di esercizio della volontà invece, fa sì che cresca l'avversione all'impegno e che l'alunno non sia in grado di affrontare i problemi, di elaborare progetti e di impegnarsi seriamente nello svolgimento di un compito.

Per questo è importante far scoprire all'alunno il valore dell'autodominio, dell'autodisciplina, che non deve essere vista come fine a se stessa ma come mezzo per operare con libertà. Bisogna rendere gli alunni consapevoli del fatto che nulla si realizza se non a poco a poco, con perseveranza, sapendo ricominciare con pazienza tutte le volte che è necessario. Tutto ciò richiede impegno, ma ciò che si conquista con impegno e costanza ha un gran valore.

1.2. Promuovere l'autoefficacia

Numerose indagini hanno evidenziato come alcune forme di disagio nella vita scolastica e di insuccesso in alcune discipline, fino a fenomeni più gravi di ritardo nella carriera o di abbandono della scuola, sono in relazione con l'uso inadeguato di strategie di studio e di procedure di gestione dell'apprendimento e, come le componenti volitive, motivazionali ed affettive connesse al possesso di "cattive abitudini di studio" spesso concorrono a compromettere la percezione personale di autostima e di autoefficacia. Anche a scuola, e non solo a scuola, è pertanto necessario promuovere l'autovalutazione dell'alunno¹⁰³.

L'autovalutazione può appoggiarsi su alcuni criteri che la gente normalmente utilizza per esprimere un giudizio relativo alle proprie prestazioni: la padronanza raggiunta, le prestazioni precedenti, quelle degli altri, la collaborazione attuata. La valutazione della padronanza raggiunta è facilitata da un piano di apprendimento che sia articolato in maniera tale da poter verificare se qualche livello intermedio di competenza è stato raggiunto. Si ha così un quadro di riferimento che consente di valorizzare anche progressi modesti, ma reali. Di diversa natura, ma ugualmente importante, è una valutazione che si confronta con le proprie prestazioni precedenti. Ciò può avere un effetto motivazionale non indifferente, se si constata che effettivamente le ultime prestazioni sono migliori delle precedenti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti a standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso, si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può

¹⁰² Si veda Pieper (1974) e Kuhl - Beckman (1994).

¹⁰³ Il dare fiducia, riconoscendo la qualità del lavoro svolto fino a quel momento, incrementa la disponibilità a fare meglio, a non deludere per un doppio meccanismo di fiducia in sé stessi (sono capace di...) e di bisogno di consenso (non voglio deludere chi si fida di me...). Per un approfondimento si veda Polaino (2004, 169-204).

assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale sia come obiettivo, sia come strategia di apprendimento. La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione delle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo determinante, non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale.

Un errore di attribuzione dell'insuccesso, inizialmente legato ad una sovrastima di se stessi, può generare in poco tempo uno scoraggiamento non indifferente, perché l'alunno pensa di non poter lottare contro il sistema e, delegando la responsabilità dei suoi esiti scolastici a cause che sono fuori di sé, rinuncia a gestire correttamente il processo della propria formazione.

Gli alunni dovrebbero avere l'opportunità di imparare a mantenere il controllo delle proprie emozioni, ad avere fiducia nelle proprie capacità di riuscita, a non stancarsi di ricominciare sempre. Sostenere l'autostima nell'alunno significa sostanzialmente consentirgli di rendersi conto delle personali capacità e qualità, stimolandolo ad affrontare le difficoltà con fiducia ed ottimismo.

La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità ad impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere, sul livello e sulla continuità di sforzo esplicato, sui pensieri e sulle emozioni; l'autoefficacia percepita concorre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione e l'intensità dell'impegno¹⁰⁴.

Per sentirsi all'altezza del compito e per provare un sentimento di adeguatezza, gli alunni devono percepire che i loro contributi sono apprezzati, che vengono considerati importanti dai docenti.

L'alunno ha bisogno di docenti che gli forniscano un'ampia varietà di esperienze, stimoli e sfide, in modo da poter scegliere tra una rosa sempre più grande di possibilità. Se i suoi sforzi vengono riconosciuti e la sua attività produttiva incoraggiata, gli viene fornita una opportunità di gioire del proprio lavoro e di sperimentare il senso di autoefficacia¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Numerose ricerche hanno messo in luce come il senso di autoefficacia e di autostima che gli alunni hanno di sé influenza sensibilmente le prestazioni (Bandura, 1996, 2012); (Gonzales – Touron, 1992).

¹⁰⁵ Sembra che la fiducia in noi stessi sia legata alla fiducia che gli altri hanno avuto in noi. Questo è particolarmente vero per quanto si riferisce all'ambiente familiare. Saranno pochi i figli che impareranno a credere, ad avere fiducia in se stessi, se i loro genitori non crederanno e non avranno fiducia in loro. Questa fiducia di base viene favorita con l'essere molto attenti ad evidenziare gli aspetti positivi dello sforzo, dei tentativi, della condotta in genere del figlio.

L'alunno in questo modo sarà sollecitato ad attribuirsi le proprie responsabilità non delegando e non attribuendo agli altri o alle circostanze le cause dei suoi successi o insuccessi.

1.3. Suscitare l'interesse per la conoscenza

Il gustare è profondamente differente dall'"ingoiare": quanto viene appreso non deve essere semplicemente "ingoiato" dall'alunno, per essere poi restituito al docente nel momento della verifica ma, va assaporato e degustato.

Lo studio va presentato come una sfida, come una vicenda appassionante; non come un compito noioso, da svolgere esclusivamente per dovere. È particolarmente importante che i docenti aiutino costantemente gli alunni a scoprire il valore dello studio, ad individuare le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio ben fatto e rendersi responsabili nella ricerca del metodo di studio più efficace.

I docenti cercheranno di far comprendere all'alunno che lo studio è un'attività il cui valore non può ridursi al successo perché è un'occasione di crescita personale, un'opportunità d'incontro, un mezzo per contribuire al progresso della società intera.

Molto spesso l'incapacità di portare a termine un serio impegno di studio dipende dalla mancanza di interesse. Questa carenza contribuisce in genere a far sì che cresca l'avversione all'impegno, che si cerchino forme diversificate di evasione, di dispersione, di stordimento, che non si sia in grado di affrontare i problemi, di elaborare progetti e di impegnarsi seriamente in qualche cosa.

D'altra parte nei processi formativi, se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abiti adeguati di governo del proprio apprendimento, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. In particolare, occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati; il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso; il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare; una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

Per questo è necessario risvegliare negli alunni dei motivi attraenti, validi e duraturi affinché guardino, oltre gli interessi immediati e superficiali, facendo leva sulle esperienze positive, per le quali il docente dovrebbe preparare le condizioni idonee.

L'interesse specifico per lo studio nasce dalla percezione di esso come un'attività adatta a soddisfare delle esigenze personali profonde. Ne deriva che per valutare la consistenza dell'interesse di un alunno per lo studio, bisogna rendersi conto se c'è in lui una conoscenza approfondita di ciò che deve studiare e se c'è un'esatta percezione dei propri reali bisogni. Già il desiderio di ampliare le proprie conoscenze è una reale manifestazione di autonomia nello studio.

Nello studio, come nel lavoro, l'interesse fa da sfondo affettivo e sostiene l'attitudine, nel senso che ne facilita l'esercizio o fa intervenire diverse energie di compensazione quando una particolare attitudine non è sufficientemente sviluppata. Studiare con piacere, induce a proporsi di raggiungere mete difficili ma possibili.

Ogni persona cresce e matura nel lavoro proprio perché ogni lavoro presuppone conoscenze e abilità, sviluppa potenzialità e modi di pensare. Per imparare a studiare efficacemente è indispensabile formarsi un'autentica mentalità professionale. L'alunno dovrebbe essere aiutato a riflettere sul fatto che lo studio è il suo attuale lavoro professionale e che imparando a studiare, si impara a lavorare.

Questo tipo di motivazione diminuisce nell'alunno se il docente, invece di valutare positivamente la qualità dell'esecuzione, si limita a valutare soltanto gli aspetti marginali di essa o se ha aspettative basse nei confronti dell'alunno.

1.4. Sviluppare la consapevolezza nell'apprendimento

L'apprendimento consapevole è il processo che avvalendosi di strumenti di "self-assessment" favorisce la consapevolezza di sé per adottare comportamenti più efficaci nella vita personale, nel lavoro, nelle organizzazioni e tra le organizzazioni.

L'apprendimento avviene in modo consapevole anche quando implica eventi consapevoli, intenzionalmente diretti al raggiungimento di un obiettivo e carichi emotivamente. Quando gli studenti intendono attivamente e deliberatamente conseguire un obiettivo cognitivo, pensano e imparano di più perché stanno realizzando un'intenzione. Ciò consente loro di utilizzare più efficacemente le conoscenze che hanno costruito in nuove situazioni, governando il cambiamento e le circostanze imprevedibili.

La consapevolezza dello scopo da perseguire promuove la capacità di effettuare scelte e compiere decisioni e, conseguentemente, rafforza la convinzione di possedere le necessarie abilità, gli indispensabili strumenti e schemi d'azione per raggiungere le mete prefissate. Entrano così in gioco gli aspetti motivazionali, estremamente determinanti nel favorire lo sviluppo di processi di apprendimento consapevole. Se lo studente sviluppa un sentimento di autostima ed accresce la propria autoefficacia (*self-efficacy*), maggiori sono la disponibilità, l'attenzione e l'impegno profusi nel compito e più matura la motivazione ad apprendere.

I sistemi di apprendimento consapevole forniscono un eccellente supporto nelle attività di formazione, selezione e sviluppo, in quanto assicurano valore ag-

giunto all'attività stessa. Favoriscono nei partecipanti "l'apprendere ad apprendere", valorizzando nello stesso tempo le esperienze e le competenze personali e professionali maturate nell'attività di lavoro.

Un ambiente di apprendimento è un ambiente pensato specificatamente a fini didattici; è la risultante dell'integrazione, in un sistema organico e coerente, di una molteplicità di elementi implicati nel processo di apprendimento.

Lo studente è coinvolto attivamente nella costruzione della conoscenza, partendo dall'identificazione e comprensione di situazioni di *problem solving* concrete e autentiche, rilevanti nel mondo reale, capaci di valorizzare tutti i talenti e le intelligenze multiple. L'individuazione consapevole di strategie risolutive richiede la capacità di saper applicare una vasta gamma di conoscenze ed elevate abilità di pensiero, di saper "agire-pensando", dimostrando ciò che effettivamente si sa fare con ciò che si sa.

La progettazione di contesti di esplorazione e manipolazione di artefatti materiali, cognitivi, dialogici e concettuali, di quelli che Jonassen definisce *cognitive tools* o *mind tools*, "strumenti" in grado di facilitare e arricchire i processi formativi, assume un'importanza fondamentale per promuovere il *transfer* dell'apprendimento dal contesto scolastico alla vita reale e viceversa, e migliorare le abilità cognitive e metacognitive.

In quest'ottica l'apprendistato cognitivo può sostenere processi di apprendimento consapevole. Si tratta di un approccio che, muovendo dal concreto verso l'astratto, orienta, senza mai dirigere, lo studente all'azione riflessiva *in progress* sia sui contenuti appresi sia sui processi attivati; lo incoraggia a ragionare con criticità sulla realtà da molteplici prospettive, favorendo lo sviluppo del pensiero divergente e creativo e promuovendo la competenza nel dominio della pratica. In questa prospettiva il docente si fa facilitatore, *coach* e *counselor*.

È innanzitutto esperto disciplinare, perché una didattica attiva non rigetta i contenuti *in toto*, ma solo quelli che producono conoscenza inerte. I contenuti vanno trasmessi nel contesto di un problema da risolvere, di una attività da svolgere e selezionati sulla base della loro utilità ad affrontare quelle situazioni, perché sarà anche possibile far sì che le persone apprendano ciò che noi vogliamo, ma in futuro ricorderanno e useranno solo ciò che ha un senso per loro.

Il docente diviene anche esperto di apprendimento, in grado di facilitare gli studenti nei processi di codifica delle conoscenze chiave irrinunciabili e di attivazione dei saperi naturali, della loro organizzazione, mappatura e trasferibilità da un dominio ad un altro. Incoraggia l'interdipendenza tra saperi formali, informali e non formali. Con strategie di *debriefing* ("interrogare a fondo"), accompagna l'allievo lungo la strada della metacognizione, sollecitando la presa di coscienza dei punti di forza e di debolezza del suo percorso di apprendimento. Stimola processi di rielaborazione e trasferibilità di quanto appreso in contesti specifici: lo studente impara a stabilire dei ponti (*bridges*) tra i saperi acquisiti e le nuove situazioni in cui potrà reinvestirli e comunicarli socialmente.

In qualità di esperto attento alla sfera *intra* ed interpersonale dell'apprendente, il docente tende altresì a perseguire un clima di dialogo, ascolto, accettazione e sostegno reciproci, di relazioni positive, di sperimentazione di sé, fornendo *scaffolding*, non solo *cognitivo* ma anche *affettivo* e favorendo modalità di apprendimento a mediazione sociale, come il *peer tutoring* (insegnamento reciproco) e la *peer collaboration* (collaborazione tra pari).

1.5. Fomentare la soddisfazione per il lavoro ben fatto

Una motivazione fondamentale perché si desideri apprendere sempre qualcosa di nuovo è costituita dal bisogno di terminare, di concludere un lavoro, per vederne i risultati; infatti, quando questo bisogno è soddisfatto, nella persona scaturisce la soddisfazione e la gioia per il lavoro ben fatto.

La completezza di un'opera consiste nel suo termine e nella sua perfezione ed esige anche una particolare forma di applicazione della volontà, lo sforzo finale per terminare ciò che si è iniziato.

Per avere la possibilità di vedere la propria opera ben terminata è indispensabile possedere le disposizioni necessarie per realizzarsi come persona attraverso uno studio o un lavoro ben fatto, con un reale interesse per l'attività che si svolge.

Quanto più l'alunno percepisce l'effetto positivo del suo apprendimento, tanto più studia con soddisfazione; al contrario, quanto più è distante l'impegno nello studio dagli effetti positivi prodotti, tanto meno egli studia con impegno ed entusiasmo.

Gli alunni devono imparare ad apprezzare quello che realmente rende gratificante il lavoro intellettuale: provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fin in fondo e nel vedere la conclusione del proprio lavoro ben fatto.

La soddisfazione del desiderio di conoscere, concretizzata in un'opera ben fatta, genera sul piano affettivo-valoriale la risposta globale di tutta la persona. Al riconoscimento esterno del successo, che non sempre c'è, si integra in questo modo la gioia personale come segno di un successo interiore per aver terminato soddisfacentemente quanto si era intrapreso, convinti di fare una cosa buona.

Compito del docente è avviare a compiere queste scoperte, stimolare interessi, appassionare allo studio delle differenti discipline facendone cogliere l'intima connessione (alla fine è come studiare un'unica materia).

Questi risultati si ottengono più agevolmente se in classe si crea un ambiente cooperativo, in cui l'essere umano va acquisendo gli elementi essenziali per formarsi dei criteri di scelta di fronte alle diverse situazioni che si presentano nel

corso della vita e va parimenti sviluppando le abitudini fondamentali della sua volontà per agire in modo coerente con decisioni prese¹⁰⁶.

1.6. Insegnare a riconoscere le situazioni in cui chiedere aiuto

Molti giovani sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri. Ci sono soggetti che si presentano assai incerti e dubbiosi se devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita. Altri, invece, appaiono come ribelli ad ogni influenza esterna, decisi a muoversi in piena e totale indipendenza.

Come dimostrano le ricerche di Covington e Beery (1976), la richiesta di aiuto è correlata con la percezione della propria competenza disciplinare e con il concetto di sé: gli alunni con un basso autoconcetto evitano di consultare i compagni e l'insegnante perché, secondo loro, questo equivarrebbe a manifestare la propria ignoranza e a confermare la loro mancanza di capacità.

Gli alunni dovrebbero imparare a riconoscere le situazioni in cui chiedere aiuto e le persone a cui chiederlo quando non riescono a svolgere un compito di studio. La richiesta di aiuto dovrebbe avvenire solo quando c'è un effettivo bisogno e dopo essersi resi conto di non essere in grado di risolvere da soli dubbi o problemi.

L'aiuto agli altri colleghi e lo studio con loro è una pratica abbastanza diffusa a scuola, ma si riduce spesso esclusivamente ad uno scambio di informazioni sul docente, sui programmi o peggio sulle strategie da utilizzare per superare una prova di verifica senza eccessivo impegno.

Per questo è necessario promuovere una capacità autonoma di progettazione e gestione del proprio apprendimento in maniera tale da essere in grado di scoprire quanto è utile poter contare sull'aiuto degli altri nei momenti opportuni, riflettere sulla propria disponibilità a collaborare con gli altri, a comprendere l'importanza di confrontare le proprie idee con quelle degli altri per una più efficace fruizione di materiali e strumenti di studio e di lavoro.

In certi casi, i docenti dovrebbero incoraggiare gli alunni a studiare con altri colleghi per abituarsi ad esporre ciò che hanno studiato ed essere certi di aver appreso bene; d'altro lato, gli alunni percepiscono così che possono a loro volta aiutare i colleghi nello studio. In questo modo migliora anche la capacità di lavorare con gli altri.

¹⁰⁶ L'abbandono degli abiti relativi alla capacità riflessiva e alla formazione di un proprio criterio, oltre che l'omissione della trascendenza etica dell'apprendimento e delle attività umane, fondamentali di un'autentica libertà, sono la conseguenza di una visione superficiale della vita e della persona. Si veda García Hoz (2005, 177 e ss.).

2. L'ADVP PER L' ACTIVATION DU DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL ET PERSONNEL

Lo sviluppo dei processi di autoregolazione risulta agevolato quando la didattica orientativa è associata alla metodologia per l'educazione alla scelta professionale *Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP). L'attivazione dello sviluppo personale e professionale può essere definita come un intervento tendente a promuovere negli studenti lo sviluppo delle abilità e degli atteggiamenti ritenuti necessari per affrontare e superare i compiti evolutivi che essi stessi devono assolvere per completare il proprio percorso formativo in vista della futura professione.

Il metodo educativo ADVP fu creato da alcuni ricercatori dell'Università Laval di Quebec (Canada): Denis Pelletier, Gilles Noiseux e Charles Bujold tra il 1970 e il 1974. Esso si propone di guidare lo sviluppo della maturazione personale e professionale dello studente e di mobilitare in lui le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi (Pelletier e al., 1974; Pelletier, Bujold, 1984). Il metodo ADVP si basa sulla teoria decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963), sul modello di sviluppo professionale di Super (1957)¹⁰⁷ e sul modello di intelligenza di Guilford e Hoepfner (1971). Secondo gli studiosi canadesi, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da *stadi* (nell'ordine: scoperta, classificazione, valutazione, sperimentazione) e caratterizzato da *compiti*¹⁰⁸ che la persona deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di azioni finalizzate all'orientamento verso la professione e di *decisioni* che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della propria storia di vita. In Europa, il metodo è stato adottato e adattato nelle scuole francesi, belghe e italiane; in Italia è stato fatto conoscere inizialmente da Viglietti (1985, 1988, 1989), per poi essere adattato alle caratteristiche della scuola italiana da Zanniello, La Marca e Cappuccio.

L'originalità del metodo ADVP sta nella stimolazione delle abilità mentali¹⁰⁹ che sottostanno ai compiti di sviluppo professionale (esplorazione, cristallizzazione, specificazione, realizzazione) e ne rendono possibile l'attuazione, proponendo degli interventi specifici per la loro attivazione (Cappuccio, 2003). Mediante la stimolazione delle abilità mentali insite nel pensiero creativo, categoriale, valutativo e implicativo, rispettivamente per la realizzazione dei compiti di esplorazione, di cristallizzazione, di specificazione e di realizzazione, si promuove lo

¹⁰⁷ Si veda anche Super (1963, 1984, 1990).

¹⁰⁸ Con il termine "compito professionale" ci si riferisce a un insieme coerente di atti che un individuo deve compiere nei diversi stadi del suo sviluppo per essere in grado di prendere correttamente le decisioni relative al suo futuro professionale.

¹⁰⁹ Le abilità mentali sono individuate in base all'analisi effettuata da Guilford (1967) e Guilford e Hoepfner (1971).

sviluppo del processo di maturazione della scelta professionale attraverso le tappe della scoperta, della classificazione, della valutazione e della sperimentazione.

Dopo quaranta anni dalla sua nascita, i principi del metodo continuano ad ispirare l'azione orientatrice di molti insegnanti perché si possono applicare flessibilmente ai diversi contenuti disciplinari e alle varie situazioni educative.

2.1. La costruzione degli esercizi A.D.V.P.

I ricercatori dell'Università Laval, per tradurre operativamente nella prassi formativa la teoria dell'ADVP, hanno fornito una serie di indicazioni per la costruzione di esercizi relativi ai quattro compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione che il giovane deve svolgere per giungere a formulare una scelta professionale matura.

Nella realizzazione degli esercizi ADVP, per gli studenti il primo passo riguarda la formulazione degli obiettivi educativi generali per i quattro compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione.

Reinterpretando le finalità del metodo ADVP in termini di obiettivi valutabili e controllabili, sono stati ideati esercizi¹¹⁰ che non devono rappresentare degli schemi rigidi a cui i docenti devono obbligatoriamente adeguarsi, ma vanno semplicemente visti come degli esempi ben strutturati per incentivare nello studente lo svolgersi del processo di maturazione personale e professionale (Poláček, 1991); ad essi ci si può ispirare per costruirne dei nuovi che si adattino bene alla situazione specifica del proprio ambito educativo.

Per la costruzione di ogni esercizio è utile tener presenti le seguenti indicazioni: considerare le caratteristiche degli studenti; scegliere un obiettivo generale, adeguato al livello di sviluppo della capacità di scelta e di progettazione del sé professionale degli studenti; decidere quale/i delle quattro forme di pensiero l'esercizio intende attivare prioritariamente; tenere presenti i principi didattici del far provare, far risolvere e motivare; stabilire le strategie didattiche per lo svolgimento dell'attività (lezioni frontali, lavoro individuale, di coppia, in gruppo, discussioni di gruppo, apprendimento cooperativo, etc ...); stabilire i tempi di svolgimento (in ore); redigere il testo dell'esercizio (La Marca, 2008).

Nel redigere gli esercizi si dovrà cercare di rendere esperienziali e direttamente tangibili a diversi livelli (immaginario, emotivo e comportamentale) i concetti e i principi che si intendono far acquisire agli studenti, trovando di volta in volta le modalità più opportune di farne vedere e percepire meglio il significato, di farne sentire interiormente il valore, al fine di tradurre in comportamenti coerenti le idee in essi proposte.

¹¹⁰ Si vedano gli esercizi pubblicati in Zanniello (2008).

2.2 Esercizi di esplorazione

Il momento dell'esplorazione è una presa di coscienza e un'indagine a tutto campo sul sé e sulle opportunità offerte dal contesto. Rappresenta un'apertura su informazioni e su esperienze in rapporto a se stessi ed al proprio avvenire. Quando esplora, l'alunno sviluppa le abilità del pensiero creativo, senza formulare giudizi di valore, per ampliare al massimo il proprio orizzonte.

L'esplorazione è il primo passo del processo di scelta. Da giovani si hanno le più ricche esperienze di una vita in espansione: entusiasmo, iniziativa, successione continua di attività, abbandoni e riprese, instabilità, ricerca del nuovo e del cambiamento, tentativi ed errori, curiosità ed interessi, desiderio di autonomia.

Il pensiero creativo gioca un ruolo considerevole nell'esplorazione, nel senso che la persona che esplora è portata a sperimentare, a investigare, a formulare delle ipotesi che riguardano l'oggetto e le modalità di ricerca. La novità, la complessità e l'incongruenza delle situazioni progettate sono le principali variabili suscettibili di provocare l'esplorazione; l'attività creativa costituisce per la persona un modo per soddisfare il suo bisogno di varietà e stimolazione. Esse possono essere opportunamente stimolate con esercizi specifici.

La dimensione creativa del pensiero, nell'analisi di Guilford (1967), cui fa riferimento il compito di esplorazione, è costituita da queste abilità: il potere di penetrazione (o capacità di vedere molti aspetti di una situazione), la sensibilità ai problemi (reattività costruttiva alle varie stimolazioni), fluidità (facilità nel raccogliere abbondanti e diversificate informazioni su di sé e l'ambiente) e flessibilità (prontezza nella produzione di spiegazioni ed interpretazioni).

Coerentemente con il compito previsto per la prima fase del processo di maturazione della scelta professionale, gli esercizi di esplorazione mirano a far sì che il giovane: sia consapevole delle proprie capacità e dei propri limiti, sia in grado di riflettere su di sé, sia consapevole dei propri interessi professionali, sia capace di produrre molte idee, abbia fiducia in se stesso, comprenda la molteplicità dei punti di vista, immagini diversi ruoli professionali, dia risposte originali, immagini diverse modalità di risoluzione dei problemi, sia in grado di gestire l'imprevisto.

2.3 Esercizi di cristallizzazione

Il momento della cristallizzazione permette di organizzare le informazioni raccolte durante la fase precedente, in grandi categorie e concetti, per circoscrivere il campo di ricerca e per individuare le possibili soluzioni dei problemi.

La *cristallizzazione* implica che il soggetto coinvolto nel processo di orientamento si faccia un'idea almeno generale del suo possibile futuro professionale. Senza arrivare a concepire un progetto, l'alunno deve scegliere un ambito generale, una via di soluzione che lasci ancora spazio alle altre possibilità, ma che rappresenti, tuttavia, una riduzione delle alternative di scelta rispetto all'esplorazione iniziale.

La molteplicità delle informazioni raccolte rappresenta la base necessaria per formulare, in linea generale, un abbozzo di scelta possibile, pur rimanendo aperte tante altre ipotesi. Si impone la necessità di mettere ordine tra le tante informazioni raccolte, classificandole in categorie rappresentative di scelte ipotetiche per meglio valorizzare e comprendere quanto è stato scoperto nel proprio lavoro esplorativo. Su tali classificazioni si elaborano, poi, possibili decisioni future.

In questa fase la persona esercita le abilità del pensiero categoriale per chiarire la divergenza e la complessità utilizzando sia categorie conosciute sia categorie nuove. A tal fine sono disponibili esercizi che contribuiscono a rendere l'alunno capace di cogliere il significato di quanto impara, di confrontare più soluzioni, di acquisire un personale metodo di studio-lavoro, analizzare le varie alternative di scelta.

2.4 Esercizi di specificazione

La specificazione rappresenta il completamento logico delle fasi precedenti. L'alunno deve confrontare tutti i dati in suo possesso e metterli in relazione a sé, per valutarne la convenienza: specificare ciò che vuole, ciò che è meglio per lui, ciò che è desiderabile e ciò che è probabile, al fine di ipotizzare un progetto di scelta - sia pur ancora perfezionabile - sostanzialmente rispondente alle sue attese e alle esigenze della società in cui vive. Di fronte al quadro delle conoscenze acquisite e classificate, è naturale per la persona metterle in relazione a sé per valutarne la convenienza.

Il compito della *specificazione* rappresenta il punto di incontro tra i valori dello studente e le possibilità che gli sono offerte: per sua natura la specificazione esige che il soggetto metta ordine e identifichi il significato dei propri interessi e valori, confronti e valuti i propri progetti secondo la loro desiderabilità e probabilità di realizzazione e giunga, di conseguenza, ad una decisione di scelta corrispondente alle valutazioni fatte.

Gli atteggiamenti che favoriscono l'espletamento del compito di specificazione sono la disponibilità alla riflessione insieme alla tolleranza dell'ambiguità, alla propensione al rischio e all'autonomia.

Le abilità da sviluppare in questa fase sono quelle racchiuse nel pensiero valutativo (Guilford – Hoepfner, 1971). Dopo aver valutato, per potersi impegnare in una nuova esperienza, cioè nell'azione, l'alunno sceglierà la direzione verso la quale intende impegnarsi. L'esercizio del pensiero valutativo gli permetterà di confrontare dati diversi secondo criteri logici di identità e di coerenza, o secondo criteri esperienziali di soddisfazione e di realizzazione in rapporto ai bisogni vissuti e alle mete fissate.

Grazie al pensiero valutativo, la persona assolve al compito di specificazione, nel suo significato operativo di identificare i valori e i bisogni sottesi ai suoi comportamenti, di metterli in ordine di importanza, di procurarsi informazioni in base a criteri precisi.

Gli esercizi di specificazione intendono aiutare l'alunno a specificare la sua scelta in modo che sia capace di organizzare il proprio tempo e di costruire piani per il proprio studio, di riflettere sul proprio percorso formativo con atteggiamento critico, di specificare le alternative di scelta realmente possibili, di autovalutarsi con realismo, di progettare il proprio futuro e di valutare l'incidenza dei fattori personali e sociali nella scelta.

2.5 Esercizi di realizzazione

Il momento della realizzazione implica che l'alunno si faccia carico del suo progetto, del passaggio dall'intenzione alla realtà e all'azione. Ciò significa essere sicuri della propria scelta, assumendone i rischi, conoscendone gli ostacoli, elaborando strategie sostitutive, anticipando le ipotesi future. La realizzazione è l'ultimo compito evolutivo; si tratta di passare dal piano dei progetti alla loro realizzazione.

Dopo che il giovane, preso atto di come stanno effettivamente le cose, è pervenuto ad una classificazione delle proprie esperienze, valutandole in rapporto a sé e al proprio ambiente e dopo che è giunto alla scelta dell'alternativa probabilmente più adatta alla sua situazione, deve prendere in esame le conseguenze implicite nella decisione presa e, realisticamente, se è il caso, risolvere le incertezze che ancora permanessero. Devono quindi essere elaborate delle strategie che assicurino la realizzazione della scelta o di soluzioni alternative di fronte ad inattesi ostacoli.

Gli atteggiamenti che facilitano l'alunno nella traduzione della decisione in realtà sono individuabili nella sicurezza ed affermazione di sé e nel senso di responsabilità vissuto.

Le operazioni mentali che sono messe in atto si collocano all'interno di un pensiero implicativo (Guilford-Hoepfner, 1971) che permette alla persona di estendere i concetti alla realtà secondo le implicazioni che esse racchiudono e di elaborare un ordine sequenziale adatto di operazioni convenienti per una dimostrazione o una realizzazione. Le abilità mentali che entrano in gioco nella fase della realizzazione sono quelle di previsione, di strategia e di pianificazione.

Gli esercizi proposti agli alunni, per aiutarli a costruire il proprio progetto li mettono in grado di compiere una scelta realistica, di prevedere le strategie necessarie per fronteggiare eventuali difficoltà, di scegliere autonomamente e di sentirsi responsabile delle scelte fatte, di prevedere le difficoltà che incontreranno nell'attuazione della propria decisione, di individuare strategie di attuazione della propria decisione.

3. L'INTERVENTO FORMATIVO

È possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di una orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata capacità di gestione personale delle scelte e dei percorsi di autoformazione.

Agli insegnanti che intendano orientare attraverso l'insegnamento dei saperi disciplinari, si richiede di utilizzare forme diversificate di intervento didattico in modo da potenziare al massimo le diverse capacità cognitive degli alunni e le loro modalità di assimilazione dei concetti e delle informazioni.

In alcuni esercizi si dovrebbe chiedere agli studenti di individuare analogie tra situazioni note, rispetto alle quali si posseggono ormai concetti definiti, e situazioni nuove. In altri si dovrebbero offrire sollecitazioni per utilizzare il pensiero ideativo e immaginativo, per generalizzare le conoscenze apprese applicandole a una situazione nuova e poco definita, per verificare l'autonoma capacità d'uso delle conoscenze apprese e di elaborare ipotesi o strategie d'azione efficaci.

Nella progettazione delle unità di apprendimento, ci si dovrebbe proporre di rendere l'alunno capace di affrontare lo studio con un atteggiamento volto alla comprensione e alla soluzione di problemi; confrontarsi con esperienze concrete da cui ricavare gli stimoli adeguati per lo studio personale perché l'esperienza è allo stesso tempo fonte di apprendimento e di motivazione; usare una serie di indicatori in base ai quali comprendere quando ha sbagliato e perché, per potersi correggere senza una esplicita sollecitazione esterna; valutare criticamente quanto apprende; collaborare con i colleghi e confrontarsi con loro nello studio e nel lavoro. Prima di proporre un'attività agli alunni è necessario esplicitare loro gli obiettivi che essi potranno conseguire alla fine.

Per ogni esercizio ADVP e ALM sarà necessario preparare una breve guida che descriva che cosa devono fare gli studenti e che cosa deve fare il docente nel presentare l'esercizio e nell'assistere gli alunni durante il loro lavoro.

Complessivamente, oltre a quanto previsto per ciascun esercizio, al termine dell'intero percorso orientativo ci si attende che l'alunno sia consapevole delle proprie capacità e dei propri limiti, sia in grado di riflettere su di sé, sia consapevole dei propri interessi professionali, abbia fiducia in se stesso, sia capace di cogliere il significato di quanto impara, sia in possesso di un personale metodo di studio-lavoro, sia in grado di organizzare il proprio tempo e di costruire piani di azione, di scegliere autonomamente e di sentirsi responsabile della propria scelta.

Per promuovere un apprendimento responsabile, attraverso lo svolgimento degli esercizi ALM e ADVP, è importante che il docente conosca le risorse e le difficoltà degli studenti, fornisca loro utili suggerimenti per adoperare al meglio il metodo di studio che già posseggono; li aiuti a focalizzare l'attenzione su alcune mete da raggiungere; insegni loro ad avere fiducia in se stessi e a prendere decisioni finalizzate alla realizzazione dei propri progetti; richieda infine agli studenti,

sulla base delle conoscenze già acquisite, di orientarsi nell'affrontare le nuove situazioni che si presentano.

Gli esercizi dovrebbero motivare l'alunno ad una presa di coscienza della situazione studiata e ad una concettualizzazione della propria esperienza. Ciò favorisce l'attività metacognitiva: lo studente posto di fronte ad una situazione complessa, che "lo mette alla prova" è portato inevitabilmente a riflettere su se stesso, sulle proprie competenze e sul modo di metterle a frutto, sul proprio stile nel confrontarsi con situazioni problematiche e sui fattori che possono favorire oppure ostacolare il successo nell'affrontarle. Nelle interazioni di gruppo, lo studente è portato inoltre a confrontarsi con gli altri e quindi a mettere in discussione sia le proprie opinioni e le proprie convinzioni che le proprie modalità di azione.

Gli esercizi ADVP e ALM sollecitano la curiosità degli alunni, grazie alla possibilità di confrontarsi con un caso reale e di mettersi alla prova, per l'evidente utilizzabilità pratica delle competenze acquisite e per il fatto che la complessità delle situazioni prospettate è adeguata al loro livello di sviluppo.

È tuttavia necessario che, fin dall'inizio dello svolgimento degli esercizi, il docente faciliti lo sviluppo di alcune strategie di appoggio che mettano lo studente nelle condizioni più favorevoli all'apprendimento: adeguata gestione del tempo, sufficiente concentrazione, ambiente idoneo, ricerca di aiuto.

Nella misura in cui si aiutano gli studenti a sviluppare le strategie di apprendimento e di decisione, li si aiuta a sviluppare la capacità di utilizzare opportunamente le conoscenze acquisite per impegnarsi nella realizzazione di un progetto personale di vita che includa la realizzazione personale mediante il lavoro ben fatto.

È consigliato creare gruppi di discussione sia in presenza che a distanza. I gruppi di discussione costituiscono situazioni propizie per lo sviluppo delle abilità metacognitive perché la partecipazione ad una discussione richiede di argomentare con coerenza, di vagliare le posizioni altrui e di giustificare e sostenere le proprie, di prendere consapevolezza del proprio sapere e, talvolta, di riconoscere personali punti di debolezza, errori o strategie inefficaci. Nei gruppi di discussione gli studenti possono esprimere la loro opinione su di un determinato argomento, documentando le loro affermazioni, sostenendole con le esperienze concrete e confrontando i vari punti di vista.

I docenti possono verificare se gli studenti stanno acquisendo le competenze previste osservandoli mentre svolgono gli esercizi e ascoltando i loro commenti. In particolare bisogna rilevare se lo studente riconosce le richieste del compito, se ha consapevolezza delle conoscenze e delle abilità su cui può contare per affrontarlo, se formula piani e strategie di azione, se è sufficientemente flessibile nella loro applicazione, se individua traguardi da raggiungere e se sa controllare l'efficacia del proprio apprendimento.

Durante lo svolgimento delle attività, il docente dovrebbe rendersi conto se gli studenti mostrano di saper valutare rapidamente l'appropriatezza delle strate-

gie messe in atto mentre studiano; se sono in grado di giudicare in modo appropriato le difficoltà di un compito; se sono in grado di interrogarsi su ciò che devono fare; se sanno riflettere su ciò che già hanno appreso per accertarsi se è adeguato, pertinente ed utilizzabile; se sono capaci di suddividere il tempo a disposizione tra le varie attività da compiere; se sono in grado di prevedere i risultati del proprio modo di studiare; se riflettono autonomamente su ciò che man mano apprendono.

Prima dello svolgimento delle attività di orientamento il docente dovrà fornire alcune indicazioni metodologiche per rendere gli studenti consapevoli che per trovare soluzioni ai problemi occorre imparare a:

- formulare ipotesi, porsi e porre domande come un investigatore, cercando informazioni attendibili ed il più possibile complete per ricostruire gli aspetti della situazione più utili a risolvere il problema;

- collaborare nel gruppo, perché la ricerca risulta molto più efficace quando è svolta insieme, cooperando con gli altri;

- evitare valutazioni frettolose e giudizi anticipati, accettando invece la complessità del problema in esame;

- non limitarsi alle apparenze e non affidarsi alla soggettività delle convinzioni personali, delle abitudini e delle esperienze pregresse;

- scomporre gli aspetti del problema;

- distinguere i fatti cruciali da quelli secondari;

- cogliere l'insieme delle relazioni che danno senso e significato alla situazione esaminata;

- prendere decisioni conseguenti alle informazioni acquisite, modificando, quando necessario, il punto di vista iniziale.

Nello svolgimento degli esercizi gli studenti sono invitati ad utilizzare una pluralità di tecniche:

- le tecniche di *analisi della situazione*, che si avvalgono di casi reali, in cui il soggetto impara dalla lettura delle situazioni presentate;

- le tecniche di *riproduzione operativa*, in cui lo studente impara operando sulle situazioni, così come avviene per le dimostrazioni e per le esercitazioni nelle loro diverse forme;

- le tecniche di *produzione cooperativa*, in cui lo studente impara a modificare (o inventare) le situazioni insieme ai colleghi: il *brainstorming*, il *cooperative learning* e il *group investigation* per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bandura, A. (1996). *Il senso dell'autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erikson.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert - R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bujold, C. (1984). Analyse opératoire des comportements vocationnels dans le contexte du modèle de J.P. Guilford: données empiriques. In D. Pelletier & C. Bujold (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation*, (pp. 76-95). Morin, Québec: Université del Laval.
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello (Ed.), *Didattica Orientativa*, (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Covington, M.V. - Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Glaser, R. – Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40.
- Gonzales, M.C. – Touron, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Kuhl, J.- Beckman, (1994) (Eds.). *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- La Marca, A. (2004). *Io studio per...imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.
- La Marca, A. (2008). L'attuazione della valutazione delle attività ADVP (Activacion du Développement Vocationnel et Personnel). In G. Zanniello (Ed.), *Un ponte per l'Università* (pp. 51-73). Palermo: Palumbo.
- La Marca, A. (2009) (Ed.). *Saggezza e adolescenti*. Roma: Armando.
- La Marca, A. (2012). Self-regulation of learning: the potential technologies impact of the metacognitive approach. *REM- Research on Media Education*, 4, 5-20.
- Palincsar, A. – Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1.
- Pellerey, M. – Orio, F. (1995). La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. *Orientamenti Pedagogici*, 4.
- Pelletier, D. & Bujold, C. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Morin, Québec: Université del Laval.

- Pelletier, D. (1971). *La représentation de soi*. Montréal: Renouveau Pédagogie.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw – Hill.
- Pieper, J. (1974). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.
- Pintrich, P.R - De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Poláček, K. (1991). Un manuale per l'uso di un questionario sulla maturazione professionale. *Orientamento scolastico e Professionale*, 4, 236-275.
- Polaino, A. (2004). *Familia y autostima*. Barcellona: Ariel.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper e Row.
- Super, D. E. (1963). *Occupational Psychology*. California: Wadsworth Publishing.
- Super, D. E. (1984). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass. 197-261.
- Tiedeman, D. & O'Hara, R. (1963). *Career development choice and adjustment*. New York: College Board.
- Trope, Y. – Gervy, B. – Bolger, N. (2003). The role of perceived control in overcoming defensive self-evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 407-419.
- Viglietti, M. (1985). Il modello A.D.V.P. e la prospettiva educativa dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, 3/4, 240-260.
- Viglietti, M. (1988). Abilità progettuale e maturità professionale. *Orientamento Scolastico e Professionale*, 28 (1), 3-14.
- Viglietti, M. (1989). *Orientamento. Una modalità educativa permanente*. Torino: SEI.
- Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nella scuola secondaria*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello, G. (2001). I giovani e il lavoro: considerazioni pedagogiche. *Pedagogia e Vita*, 6, 114-137.
- Zanniello, G. (2008) (Ed.) *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *Am Educ Res J*, 45 (1), 166-183.