

Nessuno Resta Indietro: giovani e responsabilità **No one is left behind: Young people and responsibility**

*Alessandra La Marca**, *Federica Martino*** & *Ylenia Falzone****

Riassunto

Il presente contributo intende proporre un modello per lo sviluppo della maturità professionale necessaria a garantire scelte consapevoli, mature e responsabili. La Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027, che si fonda sui tre pilastri Mobilitare-Collegare-Responsabilizzare, ha costituito il quadro di riferimento per la collaborazione tra università e scuola ponendo al centro la promozione della partecipazione attiva dei giovani.

La ricerca nasce dal desiderio di accrescere la formazione alla responsabilità che coinvolge insieme docenti e studenti. Da questo punto di vista valutazioni rispetto all'efficacia e all'efficienza del percorso sono state finalizzate alla verifica di quanto esso abbia favorito il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati. Si è trattato in questo caso di valutazioni relative al funzionamento del sistema, se, e in quale grado, le tecnologie a disposizione abbiano favorito la costruzione di strategie didattiche in base agli obiettivi formativi e, parallelamente, se queste ultime abbiano consentito un uso efficace del percorso da parte dello studente.

Conoscere gli effetti della didattica durante l'emergenza Covid è essenziale per comprendere al meglio non solo come implementarla, ma anche come strutturare il futuro per fronteggiare le emergenze di questa particolare situazione. La didattica a distanza nel periodo di emergenza COVID-19 ha rappresentato una novità senza precedenti cui docenti e studenti non erano preparati. 869 studenti sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di percorsi didattici mirati, rivolti agli alunni "fragili" di 33 scuole palermitane. Complessivamente sono state erogate 60.000 ore in DaD di attività di recupero e di potenziamento dell'apprendimento di alunni della scuola primaria.

* Professore Ordinario presso l'Università degli Studi di Palermo. E-mail: alessandra.lamarca@unipa.it.

** Dottoranda di Ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences (XXXVI ciclo) presso l'Università degli Studi di Palermo. E-mail: federica.martino01@unipa.it.

*** Dottoranda di Ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences (XXXVII ciclo) presso l'Università degli Studi di Palermo. E-mail: ylenia.falzone@unipa.it.

Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 1 e Conclusioni; F. Martino i paragrafi 2, 3, 4 e Y. Falzone i paragrafi 5, 5.1, 5.2.

Parole chiave: Covid-19, strategie organizzative, gioventù

Abstract

This study proposes a model for the development of professional maturity which is indispensable to ensure informed, mature and responsible choices. The EU Youth Strategy 2019-2027 focuses around three words: Engage, Connect and Empower. It also works on joined-up implementation across sectors by offering the reference framework for university-school collaboration. It's foremost aim is to enhance the active participation of young people.

The research stems from the desire to increase training in responsibility that involves teachers and students together.

From this point of view, evaluations of the effectiveness and efficiency of the course were aimed at assessing the extent to which it helped achieve the training objectives identified. In this case, it was a question of evaluating the functioning of the system, whether, and to what degree, the available technologies favoured the construction of teaching strategies on the basis of the training objectives and, at the same time, whether they enabled the course to be used effectively by the student.

Distance learning during the COVID-19 pandemic has been a novelty for which teachers and students were not prepared for. The study was carried out with 869 students enrolled in the Primary Education Sciences master's degree course at the University of Palermo. The participants have been involved in the planning and implementation of targeted educational courses designed for the "fragile" pupils from 33 different schools in Palermo. The primary level pupils were provided with a total of 60,000 hours of recovery and learning enhancement activities in remote mode. Challenging teaching activities fostered cognitive and learning development of the pupils.

Keywords: Covid-19 pandemic, organizational strategies, young people

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 28/04/2022

Pubblicato online:

1. La formazione alla responsabilità delle giovani generazioni

Essere protagonisti della costruzione di un mondo migliore è, da sempre, l'ambizione più alta delle nuove generazioni. Tutti problemi che l'attuale crisi pandemica ha reso più evidenti, acuendo le diseguaglianze tra le nuove e vecchie generazioni. È da tempo comunque che non si osservava una generazione che in modo così chiaro manifesta l'urgenza di agire, cercando nel contempo di

maturare una propria visione di come il mondo va cambiato e con quali strumenti produrre il cambiamento.

I giovani sentono il bisogno di mettersi alla prova e di produrre un proprio impatto riconoscibile nella realtà che li circonda, più di quanto riescano oggi nei fatti a esprimere. In una realtà sempre più complessa e in rapida trasformazione è ancor più necessario dotare i giovani di sistemi di competenze trasversali. Ma le nuove generazioni devono anche poter incidere efficacemente, attraverso credibili meccanismi di rappresentanza e solida presenza quantitativa, nei processi decisionali. La sfida della formazione alla responsabilità coinvolge insieme docenti e studenti. Gli anni di frequenza universitaria risultano in tal senso fondamentali. La formazione alla responsabilità richiede una figura di docente che possa definirsi in termini di presenza/assenza, una figura capace di controllare la quantità e la qualità dei suoi interventi, che sa trarsi in disparte nel momento in cui prende atto che gli allievi sono in grado di lavorare da soli e/o in gruppo senza il suo aiuto.

La Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027 basata sui tre pilastri Mobilitare-Collegare-Responsabilizzare, ha costituito il quadro di riferimento per la collaborazione tra università e scuola ponendo al centro la promozione della partecipazione attiva dei giovani.

In particolare, sono stati perseguiti i seguenti obiettivi:

- rinnovare prospettive positive per i giovani, alla luce degli effetti negativi che la pandemia di COVID-19 ha esercitato su di loro, evidenziando nello stesso tempo le opportunità che il digitale e le altre politiche dell'Unione offrono ai giovani e alla società in generale;
- sostenere i giovani universitari, attraverso un'attività di *service learning* affinché acquisiscano conoscenze e competenze utili a divenire cittadini attivi e impegnati;
- aiutare i giovani ad acquisire una migliore comprensione delle opportunità a loro disposizione e a promuoverle attivamente, per sostenere il loro sviluppo personale, sociale e professionale;
- integrare le politiche a favore dei giovani in tutti i settori strategici pertinenti dell'Unione, in accordo con la Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027, al fine di favorire l'integrazione della prospettiva dei giovani a tutti i livelli del processo decisionale.

Maggiore attenzione riguardo agli effetti di lungo periodo della pandemia, è dedicata alle possibilità: che si crei una generazione di giovani con una diversa visione del mondo e della vita; che gli effetti della pandemia siano così persistenti da generare una generazione di giovani adulti che farà scelte diverse nel percorso di transizione alla vita adulta (Rossier, 2021).

Proprio in relazione alla complessità e all'estrema ecletticità a livello metodologico di un approccio costruttivista, all'interno del quale il ruolo del docente

è di creare le condizioni adatte per l'apprendimento piuttosto che di insegnare, in quest'ottica l'insegnante diventa un facilitatore, un "regista" dell'attività didattica (Orletti, 2000: 30) e gli studenti delle risorse da sfruttare che assumono in alcuni contesti persino il ruolo di guida nella didattica.

La promozione nelle giovani generazioni della responsabilità e dell'autonomia in un contesto in cui sono chiamati a condividere le scelte, a decidere e, in sintesi, a gestire in modo consapevole l'intera esperienza universitaria, postula un modello di università non standardizzato, attento alla crescita delle potenzialità specifiche di ogni persona, capace di suscitare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti in attività cruciali come quelle della progettazione e della valutazione.

L'Università 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.

Gli studi mostrano come si sta diffondendo la convinzione professionale (competenze e *soft skills*) che, l'insieme di fattori cognitivi, sociali, pratici, emotivo relazionali e metacognitivi, consentono agli studenti non solo di adattarsi, ma di apprendere dalla realtà, innovare e personalizzare il progetto professionale, di mettere in moto processi relazionali e creativi. Ciò porta ad una domanda non solo di abilità, ma anche di competenze e di qualità personali (*soft/character skills*), che caratterizza l'attuale formazione universitaria.

Tenendo conto dei risultati della riflessione sulle competenze e quelli recenti della letteratura di riferimento è stata ipotizzata la sperimentazione dell'efficacia di un intervento didattico innovativo basato su strategie didattiche e centrato su un modello per lo sviluppo della maturità personale e professionale.

Per questo è stato scelto il metodo ADVP perché consente una formazione che aiuta a prendere coscienza delle caratteristiche del proprio apprendimento; favorisce l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, in una logica di ricerca didattica; incentiva gli scambi, i confronti e la collaborazione con i colleghi; porta ad elaborare e a condividere le conoscenze.

In questo contributo si presenta quanto è stato rilevato sull'effetto della partecipazione al progetto attraverso uno strumento di *self assessment* che ha permesso di verificare come gli studenti coinvolti hanno conseguito i loro risultati, grazie alle attività proposte.

Sono stati coinvolti, nella pianificazione e realizzazione degli interventi in DAD e in DDI con gli alunni in difficoltà, 869 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo (303 terzo anno; 293 quarto anno; 273 quinto anno), al fine di consentire lo svolgimento

di attività con piccoli gruppi di alunni delle scuole primarie (4-5) per ogni coppia di studenti universitari.

Per l'autovalutazione degli 869 studenti universitari è stato utilizzato il Questionario SSI (*Soft Skills Inventory*) (La Marca e Longo, 2018), con il quale è stato chiesto agli studenti di autovalutarsi su alcune Competenze relazionali (ascolto, accoglienza, gestione dei conflitti), su alcune Competenze strategiche (creatività, progettualità, apprendimento, proattività) e su alcune Competenze manageriali (motivazione e mediazione).

2. Lo sviluppo della capacità di *decision making*

Alle nuove generazioni si richiede di rispondere in modo flessibile alle continue trasformazioni che continuamente pongono in discussione abitudini consolidate e che esigono dai giovani la riorganizzazione della propria esistenza e della propria identità.

La capacità di *decision making* è il processo mentale che ci guida nel compiere la scelta migliore fra varie opzioni disponibili. Possedere una buona capacità di *decision making* prevede l'abilità di fare previsioni circa i risultati ottenibili.

La maturità è la finalità naturale e l'obiettivo principale del processo di sviluppo professionale che si raggiunge in parte spontaneamente e in parte attraverso un lungo processo formativo durante il quale possono essere identificati nello studente dei comportamenti favorevoli al raggiungimento della maturità professionale.

Per orientare i giovani universitari nelle scelte bisogna predisporre dei percorsi formativi all'interno dei corsi universitari 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.

La valutazione dei processi decisionali diventa quindi un elemento essenziale durante l'intero arco dell'esperienza formativa universitaria, diretta a favorire la produzione dei saperi che sono, a loro volta, indispensabili per realizzare un apprendimento continuo, in modo autonomo, da parte di ciascuno.

Se orientare significa sostenere il giovane nel prendere coscienza di sé 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.

In questa ottica, il processo formativo va 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, 2001).

All'interno di questo quadro di riferimento, il docente non può limitarsi ad informare, ma deve suscitare la volontà di imparare e stimolare lo studente ad appropriarsi dei mezzi e degli strumenti che gli consentono di prevedere l'esito delle sue azioni, per poi scegliere e decidere in modo responsabile.

Per questo motivo, 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 universitario per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole (La Marca, 2009).

Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo dell'Università e ai suoi compiti, anche in termini di orientamento, prevedendo di conseguenza nuove funzioni e competenze per il docente universitario che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato.

3. Il progetto di *service learning*: Nessuno Resta Indietro

Nei mesi di chiusura delle Università e delle scuole, a causa dei provvedimenti presi per fronteggiare l'emergenza sanitaria, è stato il progetto Nessuno Resta Indietro che ha permesso di mettere a punto un modello sostenibile, strategie e strumenti innovativi di recupero e di potenziamento dell'apprendimento per contrastare gli effetti a breve e a lungo termine della chiusura delle scuole sui minori in difficoltà. Grazie alla creazione di un *repository* di contenuti condivisi e grazie alla formazione specifica dei tutor il progetto sarà utilizzabile anche in futuro.

La didattica utilizzata durante le attività di recupero e potenziamento è stata, per gli studenti, una costante occasione di riflessione sull'esigenza di modificare strutturalmente il modo di affrontare i problemi e di compiere scelte responsabili. L'interazione continua tra alunni e studenti è stata caratterizzata da frequenti momenti di informazione e dimostrazioni guidate con uso di esempi, seguiti da applicazioni con attività di rinforzo e *feedback*.

Sono state realizzate specifiche attività per il potenziamento cognitivo per favorire la motivazione (Malik, 2014) e la riuscita di alunni in difficoltà. Sono stati adottati metodi di potenziamento linguistico e della comprensione della lettura, di strategie per il potenziamento delle abilità di calcolo e di *problem solving* in matematica e di strategie per lo sviluppo dei processi cognitivi di base e superiori (Coggi, 2015; Trincherò e Piacenza, 2020).

Per gli interventi di didattica a distanza si è utilizzato un approccio ludico all'apprendimento e sono state curate le strategie motivazionali secondo un modello motivazionale complesso, che integra la “*Motivational Design Theory*” (Malik, 2014), con il modello dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2017), gli apporti più recenti dell'*engagement* (Yang et al., 2019) e della *gamification* (Chapman e Rich, 2018).

Le varie situazioni critiche che si sono presentate durante lo svolgimento del progetto si sono rivelate potenti mezzi formativi della responsabilità personale nella misura in cui sono state impiegate per introdurre alla dimensione della scoperta, degli studenti che dovranno affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri.

Durante l'attuazione del progetto i giovani universitari hanno avuto modo di:

- scoprire che esistono, nel contesto immediato problemi da risolvere e compiti da realizzare;
- raccogliere numerose informazioni sull'ambiente e su di sé: disporre di un repertorio diversificato di informazioni;
- decidere integrando tutti gli elementi considerati;
- pianificare le tappe della decisione;
- prevedere e prevenire le difficoltà con interventi adeguati;
- formulare scelte di ricambio;
- creare, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che sviluppino le *soft skills*;
- sperimentare strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari, sia per i docenti e gli studenti;
- esplorare nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, in particolare, nuovi materiali, nuovi strumenti, nuovi metodi, nuove forme organizzative e nuove modalità di interazione tra docenti e studenti verificandone la validità e l'efficacia.

Durante il periodo di attuazione del progetto gli studenti sono stati aiutati a condurre un'accurata raccolta delle pratiche didattiche attraverso un'opportuna formazione che li ha motivati a descrivere le situazioni, a raccogliere le informazioni pertinenti e significative per poi attivare un processo di autoriflessione.

4. Il modello ADVP per lo sviluppo della capacità decisionale responsabile

Per promuovere il senso di responsabilità negli studenti universitari, si è cercato di stimolare in loro lo sviluppo di una intelligenza critica orientata al controllo delle fonti; la capacità di ragionamento procedurale, per verificare i pas-

saggi metodologici; il pensiero di tipo anticipatorio, per fare ipotesi di tipo innovativo; la capacità di tipo associativo, che consenta valutazioni comparative rapide e rigorose; la capacità di passare da un contesto virtuale ad uno reale, cogliendo con prontezza somiglianze e differenze; la capacità di prendere decisioni, anche in condizioni di incertezza, valutando in termini probabilistici il rapporto tra rischi e benefici; la capacità di porre domande, centrando i quesiti relativi ai problemi che si esaminano.

Tra le varie metodologie per lo sviluppo professionale *l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP) dell'équipe dell'Università Laval (Quebec e Canada), sviluppata da Pelletier, Boujold e Noiseux alla fine degli anni 70' del secolo scorso, validata e ampiamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015), riconosce le strutture di formazione (nel nostro caso formazione universitaria) quali mediatori strategici dei processi di sviluppo della maturità personale e professionale. L'ADVP si propone di guidare tale sviluppo e di mobilitare nello studente le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi. Per promuovere lo sviluppo di ogni fase del processo di maturazione, l'ADVP propone una serie azioni consistenti in scenari collettivi basati sull'esperienza e adattati a ogni fase.

L'originalità del metodo ADVP sta nell'aver individuato le abilità mentali che sottostanno ai compiti e ne rendono possibile l'attuazione e nell'aver proposto delle maniere pratiche di attivare queste abilità per il raggiungimento della maturità professionale. Infatti, attivando le abilità mentali del pensiero creativo, categoriale, valutativo e implicativo, mediante i compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione, si sostiene lo sviluppo dei processi evolutivi di: scoperta, classificazione, valutazione e sperimentazione che porta alla maturazione della scelta.

Sul piano teorico, il metodo ADVP si basa sulla teoria decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963), sul modello di sviluppo professionale di Super (1974, 1990) e sul modello di intelligenza di Guilford e Hoepfner (1971). Molti sono gli studi e le ricerche che supportano la validità di tale metodo; Bujold (2007) e Bujold, Noiseux e Pelletier (1974, 1984, 2007), hanno continuato a validare e a studiare gli effetti della metodologia e hanno effettuato diversi studi sulla maturità professionale in relazione ai processi cognitivi e ad alcune variabili personali che intervengono in tale processo.

Altri studi e interventi effettuati negli ultimi decenni, non solo in Canada, che dimostrano la validità della metodologia ADVP. Diverse ricerche sono state realizzate, infatti, anche in Francia (Solazzi, 2004), in Svizzera (Thommen e Dirren, 1997), in Italia con Viglietti (1989, 1991), Zanniello (2008) e Cappuccio (2003, 2009, 2013, 2015, 2018).

I ricercatori dell'Università Laval individuano quattro compiti evolutivi che

la persona dovrebbe completare per giungere ad una scelta professionale matura: esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione. Le abilità mentali coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale- categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967). Lo svolgimento dei compiti di sviluppo coinvolge l'intelligenza, la volontà e il comportamento degli alunni, in una sequenza che li porta dal pensare all'agire.

L'intervento innovativo di *service learning* attuato con il metodo ADVP è stato pianificato sulle principali fasi di *problem solving* come emergono dalla letteratura (comprensione, rappresentazione, pianificazione, diverse strategie di soluzione, controllo e monitoraggio) e caratterizzato da: situazioni problematiche complesse e autentiche; interazione in piccolo gruppo, discussione di confronto collettivo; riflessione metacognitiva (individuale e collettiva); *modeling* e *feedback* nella discussione tra pari e collettiva.

5. Lo sviluppo di competenze strategiche e competenze manageriali

Per verificare la percezione degli studenti universitari riguardo alle competenze acquisite durante il percorso di *service learning* è stata utilizzata la sezione Competenze Gestionali del Questionario autovalutativo SSI (*Soft Skills Inventory*) con alcuni adattamenti (La Marca e Longo, 2018) che ha permesso agli 869 studenti di autovalutarsi sulle competenze strategiche che dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti per applicarli e sulle competenze manageriali che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato. Di seguito si presentano gli item utilizzati.

Agli studenti è stata data la possibilità di raccontare un episodio riferito ad ogni dimensione scelta tra le quattro di ogni gruppo per ognuna delle sette competenze: Creatività, Progettualità, Apprendimento, Proattività, Motivazione, Mediazione e Formazione.

I fattori che sono stati presi in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi cognitivi, motivazionali, metacognitivi e decisionali che influiscono sulla formazione della professionalità docente ma consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze trasversali indispensabili per svolgere la professione docente.

5.1. Skills gestionali strategiche

Gli studenti hanno potuto constatare in prima persona l'importanza che riveste, per un insegnante, la creatività, quindi la capacità di trovare idee o soluzioni

nuove, combinare gli elementi a disposizione in qualcosa di nuovo e funzionante, risolvere problemi in modo originale e modificare l'esistente migliorandolo.

La maggior parte dei rispondenti ha dichiarato di aver incontrato difficoltà durante gli incontri con gli studenti e di aver dovuto trovare soluzioni innovative e attrattive per raggiungere gli scopi di apprendimento.

Il pensiero creativo, inteso come capacità di rappresentarsi differenti scenari e progettare diverse modalità di realizzazione, ha implicato per molti studenti la possibilità di acquisire un atteggiamento flessibile dove risulta importante esplorare nuovi pensieri e scegliere nuove strategie, accettando il rischio e l'incognita ed esprimendo una decisa capacità ricettiva verso nuove idee e nuovi percorsi (Tosi, 2019).

La promozione di un contesto ludico, grazie alla sua finalità (divertimento) e all'atmosfera che lo circonda, ha permesso di sviluppare le capacità creative legate all'autoefficacia e all'autostima senza preoccuparsi troppo della finalità dell'attività o delle sue conseguenze (Figura 1).

Fig. 1 - Creatività: distribuzione delle dimensioni scelte

Creatività	N	%
<i>Apertura mentale:</i> Riconosco nei miei stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni, cancellazioni e deformazioni e ne faccio il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevo possibili.	31	3,57%
<i>Cambio di prospettiva:</i> Quando non riesco a risolvere un problema nei modi ordinari, cerco di inquadralo sotto nuovi punti di vista.	193	22,21%
<i>Duttilità:</i> Quando i risultati che ottengo non sono soddisfacenti, riconosco prontamente la necessità di cambiare qualcosa nel mio modo di fare e apro il mio pensiero alla ricerca del nuovo, senza difendere il mantenimento delle mie abitudini.	545	62,72%
<i>Flessibilità mentale:</i> Adatto con prontezza il significato dei termini al contesto cui si riferiscono.	100	11,51%
Totale	869	100,00%

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile osservare che, per quanto riguarda la creatività, la dimensione della duttilità è stata la più scelta, infatti i soggetti interessati sono 545 (62,72%). La duttilità permette di fare un'analisi critica delle strategie usate per rilevare la loro funzionalità e adeguatezza ai fini del raggiungimento di un obiettivo prefissato. Segue la dimensione del cambio di prospettiva, scelta da 193 (22,21%) studenti; in questo caso si fa riferimento alla flessibilità nell'adeguarsi e far fronte ai bisogni di ognuno nell'ottica di un cambio di prospettiva. 100 (11,51%) studenti hanno scelto la flessibilità mentale, grazie alla

quale ci si adatta elasticamente ai diversi cambiamenti e a fronteggiare e gestire le proprie esperienze emotive vissute nell'ambiente in cui si opera. La dimensione meno scelta è quella dell'apertura mentale, scelta solo da 31 (3,57%) studenti evidentemente perché gli studenti non sempre ancora si sentono in grado di riconoscere nei loro stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni per farne poi il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevano possibili.

Il progetto Nessuno Resta Indietro ha permesso di sviluppare la progettualità come competenza indispensabile tanto nella vita di ogni giorno, quanto in ambito lavorativo. La maggior parte degli studenti testimonia di aver posto molta attenzione alla progettazione delle attività per raggiungere un risultato qualitativamente ottimale e di cercare sempre di tenere conto della realizzabilità delle attività progettate. Hanno dunque avuto la possibilità di progettare interventi educativo-didattici che fossero concreti, cioè a misura degli alunni con cui si rapportavano, di riflettere sugli obiettivi da raggiungere e sulle condizioni di realizzabilità di ciò che desideravano proporre agli alunni.

È possibile notare che le dimensioni del realismo e quella della concretezza sono le più scelte, infatti, rispettivamente le si possono riscontrare in 283 (32,57%) tirocinanti. Gli studenti affermano di aver imparato a valutare in modo obiettivo il tempo le risorse e gli strumenti a loro disposizione prima di ogni incontro e di aver cercato di raggiungere gli obiettivi previsti confrontando sempre tutto ciò che era presumibilmente necessario fare con le risorse realmente fruibili. Il realismo è stato definito dagli stessi studenti un atteggiamento caratterizzato dall'attenzione a quelle che sono le proprie aspettative o desideri per un'accurata riflessione sulle possibilità di realizzazione e trasformazione, dunque, in obiettivi da raggiungere (Figura 2).

Fig. 2 - Progettualità: distribuzione delle dimensioni scelte

Progettualità	N	%
<i>Concretezza</i> : Collego la realizzazione del mio sogno con azioni concrete, alla mia portata.	268	30,84%
<i>Orientamento al risultato</i> : Sono proiettata/o verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che sperimento.	146	16,80%
<i>Realismo</i> : Rifletto sulle condizioni di realizzabilità dei miei desideri per trasformarli in obiettivi.	283	32,57%
<i>Tensione ideale</i> : Faccio chiarezza dentro di me su cosa realmente voglio realizzare nella vita per sentirmi felice.	172	19,79%
Totale	869	100,00%

La concretezza, dimensione scelta da 268 (30,84%) studenti, mostra come i tirocinanti ritengono di aver acquisito la capacità di realizzare i propri sogni con azioni concrete, alla loro portata. 172 (19,79%) tirocinanti hanno invece scelto la dimensione della tensione ideale sottolineando quanto sia importante per ognuno di loro aver compreso con chiarezza ciò che si vuole realizzare per il raggiungimento della felicità. Infine, per quanto concerne la dimensione dell'orientamento al risultato, 146 (16,80%) studenti, ritengono di essere proiettati verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che normalmente sperimentano.

Per quanto riguarda l'apprendimento (Figura 3) si evince che la dimensione maggiormente scelta è quella relativa all'interesse a migliorare, si registrano infatti 453 (52,13%) tirocinanti e ci si riferisce alla possibilità fondamentale di considerare e di usare l'errore in modo costruttivo, come punto di ripartenza, al fine di individuare il modo migliore per correggerlo e fare in modo che non si ripeta lo stesso in futuro. Segue l'esperienza maturata da 232 (26,70%) iscritti al corso; elemento distintivo di una riflessione per capire cosa migliorare a seguito di un confronto con la realtà. 102 (11,74%) studenti hanno ritengono di aver acquisito in maggior misura la dimensione della serenità; tipico atteggiamento di indipendenza dalla propria possibilità di commettere eventuali errori, ma anche di maturità nel riconoscerli. Infine, si osserva che 82 (9,44%) tirocinanti affermano di aver sviluppato prevalentemente la dimensione dell'umiltà come caratteristica di chi, con oggettività valuta sé stesso e ciò che lo riguarda, senza lasciarsi condizionare dall'amor proprio.

Fig. 3 - Apprendimento: distribuzione delle dimensioni scelte

Apprendimento	N	%
<i>Esperienza</i> : Mi confronto con la realtà e rifletto sull'esperienza per sapere in che cosa migliorare.	232	26,70%
<i>Interesse a migliorare</i> : Utilizzo l'errore come punto di partenza per capire come posso fare meglio in futuro.	453	52,13%
<i>Serenità</i> : Sono libera/o dalla preoccupazione di sbagliare ma riconosco con sincerità i miei errori quando emergono.	102	11,74%
<i>Umiltà</i> : Sono oggettiva/o nella valutazione di me e di ciò che mi riguarda, senza lasciarmi condizionare dall'amor proprio.	82	9,44%
Totale	869	100,00%

Per quanto riguarda la proattività, si registra che la dimensione più scelta è

quella della riflessione, come affermano 472 (54,32%) tirocinanti, cioè una categoria con la quale prevale un'attenta considerazione ai progetti e alle azioni che si vogliono realizzare. Gli studenti affermano, riportando tanti esempi concreti, come durante lo svolgimento del progetto hanno avuto modo di accrescere la capacità di fermarsi a riflettere. La riflessione ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di alcuni strumenti didattici che hanno dato loro la possibilità di migliorare la qualità delle attività da presentare ai bambini.

Segue la dimensione dell'autocontrollo, maggiormente maturata da 183 (21,06%) tirocinanti, che parte dalla capacità del soggetto di effettuare un'auto analisi delle proprie emozioni per capire come gestirle e di conseguenza agire responsabilmente.

La dimensione dell'audacia è stata scelta da 147 tirocinanti (16,92%); si tratta di una dimensione caratterizzata dalla prontezza delle azioni al fine del conseguimento di un risultato, anche in mancanza di certezza dello stesso. Infine, soltanto 67 (7,71%) studenti tirocinanti ha affermato di aver sviluppato durante i mesi di attuazione del progetto la dimensione della concentrazione (Figura 4).

Fig. 4 - Proattività: distribuzione delle dimensioni scelte

Proattività	N	%
<i>Audacia</i> : Comincio ad agire per realizzare il mio progetto anche se non ho la certezza del risultato, superando la pigrizia e il timore del rifiuto.	147	16,92%
<i>Autocontrollo</i> : Quando provo paura, anziché ignorarla la interrogo per chiarire a me stessa/o che cosa temo che succeda e recuperare la libertà di agire in modo razionale.	183	21,06%
<i>Concentrazione</i> : Identifico le azioni importanti e concentro tempo ed energie su di esse, anziché disperdermi a inseguire le urgenze.	67	7,71%
<i>Riflessione</i> : Dedico tempo di qualità alla riflessione sui miei progetti e sulle azioni da compiere per realizzarli.	472	54,32%
Totale	869	100,00%

5.2. Skills manageriali

Riguardo alla motivazione si osserva che la condivisione è la dimensione scelta da pari a 466 (53,62%) studenti, che prevedere una partecipazione attiva di tutti nella definizione di mete da raggiungere. Le dimensioni di profondità,

contraddistinta da una conoscenza approfondita dei bisogni, delle capacità, delle *convinzioni e dell'impegno personale di ognuno, e la envisioning la capacità di cogliere i tratti in comune tra visioni diverse a partire dai quali si avvia un lavoro allineato tra valori e bisogni diversi, sono state scelte rispettivamente da 179 (20,61%) e 172 (19,79%) studenti (Figura 5).*

Come si può osservare solo 52 (5,98%) tirocinanti hanno selezionato la dimensione del *commitment* per cui sembra che solo una minima parte degli studenti ritengono di aver acquisito la capacità di verificare che il collega con cui rispetto ai compiti che ha assunto.

Fig. 5 - Motivazione: distribuzione delle dimensioni scelte

Motivazione	N	%
<i>Commitment</i> : Verifico che il collega che collabora con me assuma una chiara responsabilità rispetto ai compiti che ha assunto.	52	5,98%
<i>Condivisione</i> : Coinvolgo i miei colleghi nella definizione degli obiettivi.	466	53,62%
<i>Envisioning</i> : Senza limitarmi ad agire sulla motivazione estrinseca, trasmetto a ciascuno dei miei colleghi la mia vision, evidenzio i punti di contatto con la sua e lo aiuto ad allineare il modo di lavorare con i suoi valori e bisogni.	172	19,79%
<i>Profondità</i> : Conosco i bisogni, le capacità, le convinzioni, i valori, l'identità e la missione personale dei miei colleghi.	179	20,61%
Totale	869	100,00%

Per quanto riguarda la mediazione, si registra che circa la metà degli studenti, ovvero 274 (31,53%), dichiara di aver maggiormente sviluppato la dimensione della calma, ovvero quella dimensione caratterizzata da pacatezza, equilibrio, serenità, controllo e autocontrollo, rispetto e correttezza nei confronti dell'interlocutore. A seguire si trovano le dimensioni della lucidità e della ricerca di alternative, rispettivamente scelte da 209 (24,05%) e 198 (22,78%) tirocinanti.

La meno scelta si rivela la dimensione del distanziamento, soltanto 188 (21,63%) la scelgono come capacità che permette di distaccarsi dalle proprie esigenze per assumere i panni dell'altro al fine di trovare una data soluzione (Figura 6).

Fig. 6 - Mediazione: distribuzione delle dimensioni scelte

Mediazione	N	%
Calma: Quando incontro opposizione su una questione che mi sta a cuore, mantengo i nervi saldi e tratto il mio interlocutore con rispetto e correttezza.	274	31,53%
Distanziamento: Per trovare questa soluzione, so distanziarmi dalle mie esigenze e mettermi nei panni dell'altro.	188	21,63%
Lucidità: In tali situazioni so cercare, con mente lucida, una soluzione diversa da quella che inizialmente propugnavo.	209	24,05%
Ricerca di alternative: Cerco di capire lo scopo per cui il mio oppositore vuole qualcosa di incompatibile con la mia pretesa, e faccio venire alla luce altre modalità possibili per permettergli di raggiungere egualmente il suo scopo.	198	22,78%
Totale	869	100,00%

È possibile osservare per quanto riguarda la formazione (Figura 7) che poco più della metà degli studenti afferma di aver maggiormente sviluppato la dimensione della stima, si tratta infatti di 515 (59,26%) tirocinanti, che manifestano una buona considerazione e dunque una valutazione positiva di un collega e delle sue qualità. Come altre dimensioni maggiormente scelte si evidenziano quelle relative al *championing* e alla comprensione, rispettivamente scelte da 126 (14,50%) e 122 (14,04%) tirocinanti.

Fig. 7 - Formazione: distribuzione delle dimensioni scelte

Formazione	N	%
Championing: Intuisco ciò che una persona potrebbe diventare, partendo da ciò che attualmente è.	126	14,50%
Comprensione: Ho una visione sostanzialmente positiva dei miei colleghi, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.	122	14,04%
Esigenza: Fornisco ai miei collaboratori feedback e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.	106	12,20%
Stima: Sono consapevole di quali sono i punti di forza dei miei colleghi.	515	59,26%
Totale	869	100,00%

La dimensione *championing* è stata scelta dagli studenti che ritengono di aver acquisito la capacità di saper individuare ciò che una persona potrebbe diventare a partire da ciò che attualmente è; la comprensione, invece, è una caratteristica che se acquisita permette di avere una visione sostanzialmente positiva dei propri colleghi, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.

La dimensione dell'esigenza è stata scelta da 106 (12,20%) tirocinanti che ritengono di aver acquisito la capacità di fornire ai loro colleghi feedback e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.

Conclusioni

Il modello formativo scelto ha richiesto ai giovani studenti la capacità di essere duttili e di saper trasmettere anche agli alunni con cui hanno lavorato il "saper trovare strategie nuove a problemi vecchi".

Indubbiamente aver sviluppato un percorso di ricerca che prevedesse l'impegno degli studenti nel mettersi in gioco come singolo e come gruppo ha permesso di analizzare con sguardo critico il proprio operato. Aver individuato strategie didattiche coinvolgenti in cui gli studenti potessero ritrovare motivazione e volontà di impegnarsi in attività di formazione alla ricerca ha dato loro l'opportunità di riflettere criticamente sul proprio profilo professionale, trasformandolo con consapevolezza ed efficacia.

Un elemento che accomuna molte risposte degli studenti che hanno partecipato al progetto è l'importanza data alla riflessione che accompagna il processo formativo. La riflessione ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di strumenti didattici che hanno permesso di migliorare la qualità della didattica, contribuendo a realizzare delle condizioni idonee per raggiungere desideri trasformandoli in obiettivi realistici e possibili.

Alla luce dei risultati raggiunti è possibile affermare che spostare le nuove generazioni dalla difesa all'attacco, ovvero dalla condizione di soggetti da proteggere a quella di cittadini attivi nel conquistare un futuro di miglior benessere, significa imboccare un sentiero virtuoso di crescita che produce ricadute positive per tutti.

In definitiva, non è possibile costruire un futuro più solido senza favorire nel presente processi che rafforzino consistenza, consapevolezza e coinvolgimento delle nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Bujold R. (2007). L'ADVP: un modèle d'éducation psychologique. *L'indécis*, (65): 53.
- 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 Zanniello G., a cura di, *Didattica Orientativa*. Napoli: Tecnodid, 53-180.
- Cappuccio G. (2009). La costruzione degli esercizi ADVP e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In Zanniello G., a cura di, *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia, 123-138.
- Cappuccio G. (2012). ADVP technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, 4(1): 85-96.
- Cappuccio G. (2015). L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel per un'educazione inclusiva. In: Ulivieri S. e Tomarchio M., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* Pisa: ETS, 1020-1024.
- Chapman J.R. and Rich P.J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, wich game game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7): 315-322.
- Coggi C., a cura di (2015). *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia.
- Guilford J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford J.P. and Hoepfner R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- La Marca A. e Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia.
- La Marca A., a cura di (2009). *Insegnare a studiare in università*. Troina (En): Città Aperta.
- Malik S. (2014). Effectiveness of Arcs Model of Motivazional Design to overcome non completion rate of students in distance education. *TOJDE*, 15(2): 194-200.
- Noiseux G. (2007). L'Approche ADVP: une nouvelle méthodologie et une nouvelle conception de l'orientation. *L'indécis*, (67).
- Orletti F. (2000). *La Conversazione diseguale: il potere sociale nella comunicazione*, Roma: Carocci.
- Pelletier D. (1973). Conception opératoire du développement vocationnel. *Atti del Congressodell'AIOSP*. Québec.
- Pelletier D. e Bujold C. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Morin, Québec: Université de Laval.
- Pelletier D., Bujold C. and Noiseux G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Ryan R.M. and Deci E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Solazzi R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, (54-55): 52-86.

- Super D.E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: National Vocational Guidance Association.
- Super D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: Brown D. and Brooks L., editors, *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd). San Francisco: CA: Jossey-Bass, 197-261.
- Thommen E. and Dirren M. (1997). Éducation des choix: une expérience suisse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (26): 483-504.
- Tiedeman D. and O'Hara R. (1963). *Career development choice and adjustment*. New York: College Board.
- Tosi L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Trincherò R. e Piacenza S. (2020). Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (7): 50-74.
- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (52): 269-285.
- Viglietti M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della Pubblica Istruzione*, (2): 143-158.
- Viglietti M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, 31(3):129-146.
- Yang N., Ghislandi P., Raffaghelli J. e Ritella G. (2019). Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 15(3): 211-225.
- 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., a cura di (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello G., a cura di (2009). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning. Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia.