

# La Metodologia dell'*Activation du développement vocationnel et professionnel* per un'educazione inclusiva nella scuola secondaria di primo grado

Giuseppa Cappuccio • Università degli Studi di Palermo - giuseppa.cappuccio@unipa.it

## «Activation du développement vocationnel et professionnel» methodology for inclusive education in lower secondary school

The present research is part of the varied landscape of studies and researches related to the personal and professional maturation process and inclusive education.

The contribute illustrates a research path which involved 182 university students, 432 pupils and 42 teachers of 18 1st year classes of secondary schools I grade located in the province of Palermo and Trapani, from June 2014 to April 2015. The project concerned the design, construction and testing of a series of activities through which teachers were able to help pupils develop the ability to design and chose their future career, moving from the disciplines contents and thanks to the Canadian methodology of Activation du Développement Vocationnel et Personnel (Pelletier, Boujold & Noiseux, 1974), validated in Sicily (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015), which recognizes teachers as strategic brokers of school inclusion processes.

**Keywords:** teacher training, career and self development, inclusive education, evaluation, creative thinking.

La ricerca si inserisce nel variegato panorama di studi e ricerche relativi al processo di maturazione personale e professionale e all'educazione inclusiva.

Il contributo mostra il percorso di ricerca che ha coinvolto 182 studenti universitari, 432 alunni e 42 docenti di 18 classi prime di scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo e di Trapani, nei mesi di giugno 2014 - aprile 2015. L'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sviluppare la capacità di progettazione e di scelta del futuro professionale negli alunni, partendo dai contenuti delle discipline, utilizzando la metodologia canadese dell'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (Pelletier, Boujold & Noiseux, 1974), validata anche in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015), che riconosce gli insegnanti quali mediatori strategici dei processi di inclusione scolastica.

**Parole chiave:** formazione insegnanti, sviluppo personale e professionale, inclusive education, valutazione, pensiero creativo.

127

ricerche

# La Metodologia dell'*Activation du développement vocationnel et professionnel* per un'educazione inclusiva nella scuola secondaria di primo grado

## Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni l'evolversi della tecnologia e dei conseguenti ritmi e modalità di produzione, ha destrutturato i modelli tradizionali della vita professionale, spingendo la persona alla necessità di un processo di riconversione professionale, in termini di competenze, per adeguarsi al cambiamento in atto nella società.

Un intervento di didattica orientativa e di educazione inclusiva non può che proporsi in termini, quindi, di educazione nel tempo allo sviluppo e all'autogestione delle scelte, perché solo così è possibile sollecitare il coinvolgimento personale dello studente alla ricerca attiva di tutto ciò che gli permette di acquisire quella padronanza dei mezzi di informazione che lo fa essere soggetto e non oggetto di orientamento, sempre più cosciente della propria identità personale.

Ciò significa che la persona deve formulare di continuo nuovi progetti, da realizzare progressivamente secondo il ritmo delle esigenze del suo sviluppo e di rinnovamento della sua dinamica motivazionale.

Tra le varie metodologie per l'educazione alla scelta professionale l'*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP) dell'équipe dell'Università Laval (Quebec, Canada), già dagli anni '70 del secolo scorso, ha suscitato un notevole interesse sia nel settore della ricerca universitaria, sia in campo educativo.

Nel presente lavoro, dopo aver introdotto i presupposti teorici della metodologia ADVP, ci si propone innanzitutto di descrivere i compiti di sviluppo della maturità professionale individuati dai ricercatori dell'Università Laval, per poi evidenziare le abilità di pensiero sottostanti ai compiti che l'alunno dovrebbe svolgere per maturare la propria scelta professionale. Infine vengono esposti i risultati dell'intervento sperimentale di *inclusive education* realizzato attraverso l'utilizzo della metodologia ADVP, rivolto a 482 alunni e 42 docenti, che si è posto in termini di educazione allo sviluppo e all'autogestione delle scelte, perché solo così è possibile sollecitare il coinvolgimento personale dell'adolescente alla ricerca attiva di tutto ciò che gli permette di acquisire quella padronanza dei mezzi di informazione che lo fa essere soggetto e non oggetto di educazione inclusiva, sempre più cosciente della propria identità personale.

## 1. Quadro teorico: educazione inclusiva e ADVP

L'inclusione scolastica è il processo educativo che realizza il diritto allo studio di tutti gli alunni e la loro partecipazione attiva e costruttiva alla società. In particolare, l'educazione inclusiva è un concetto in continua evoluzione ed utile per orientare le politiche e le strategie che si occupano del contrasto delle cause e delle conseguenze della discriminazione, della disegualianza e dell'esclusione all'interno di una cornice complessiva di una educazione per tutti. Per questo motivo, attualmente, il principio dell'inclusione rappresenta una priorità strategica da perseguire in molte Agende dei Sistemi Educativi Europei.



La 48° Conferenza internazionale sull'educazione del 2008 dell'UNESCO, *Inclusive Education: the way of the future*, sostiene, quale principio essenziale, l'esigenza di incoraggiare l'educazione inclusiva a tutti i livelli. Gli insegnanti, pertanto, hanno il compito e la responsabilità di progettare e di attuare processi di inclusione scolastica. Pur nel pluralismo dei riferimenti e delle prospettive pedagogiche, emerge una visione della professionalità insegnante che non è riducibile agli aspetti tecnici o puramente didattico-disciplinari poiché richiede un forte impegno ad operare per una società più giusta, equa e pacifica, nonché l'adozione di politiche sistemiche che eliminino i fattori sociali, economici, politici e culturali che possono di fatto produrre varie forme di esclusione sia dal sistema educativo, che all'interno del sistema stesso.

Un progetto di relazione congiunta della Commissione Europea, pubblicato il 1° settembre 2015<sup>1</sup>, sollecita il rafforzamento della cooperazione nel campo dell'istruzione e della formazione nella prospettiva del 2020, in particolare al fine di promuovere l'inclusione sociale. Il progetto di relazione congiunta della Commissione e degli Stati membri chiede che i sistemi di istruzione e di formazione europei siano maggiormente inclusivi e propone una maggiore attenzione strategica al fine di meglio affrontare le sfide più emergenti che gravano sulla nostra società. Le sei nuove priorità identificate nella relazione comprendono il miglioramento delle competenze e delle prospettive occupazionali, anche attraverso una maggiore trasparenza e un più facile riconoscimento delle competenze e delle qualifiche per facilitare la mobilità dell'apprendimento e del lavoro, e la creazione di contesti di apprendimento aperti, innovativi e digitali, valorizzando nel contempo i valori fondamentali dell'uguaglianza, della non discriminazione, dell'educazione inclusiva e della cittadinanza attiva.

Nell'ambito di una concezione dell'educazione inclusiva come processo educativo intenzionale finalizzato a creare legami comunicativi, emozionali e motivazionali intorno ai processi di costruzione della conoscenza, si impone la definizione di Ainscow e Miles (2008) di *inclusive education* come processo finalizzato al miglioramento sia dei processi che degli ambienti per promuovere l'apprendimento in cui sono presi in considerazione da un lato, gli studenti nel loro contesto educativo e, dall'altro, il sistema educativo nel suo complesso al fine di supportare l'intera esperienza di apprendimento. Secondo questa concezione, l'*inclusive education* implica il riconoscimento non solo dell'importanza di costrutti come l'empowerment, l'emancipazione e l'equità, ma anche dell'esistenza di uno stretto legame tra inclusione nel sistema di istruzione e formazione e promozione dell'inclusione negli altri sistemi sociali (politico, economico, culturale, ecc.) (Booth & Ainscow, 2002, 2006; Brown, 2016; Davis & Florian, 2004; Kershner, 2007; Rozsahegyi & Lambert, 2016; Slee, 2011; UNICEF, 2013; Walton, 2016).

Un'educazione inclusiva, come sottolineato da Canevaro (2008, p. 12), consente alla scuola di accogliere ogni studente, aiutandolo ad imparare secondo i propri tempi; una scuola che pratica un'educazione inclusiva consente la piena partecipazione di tutti e motiva gli studenti a cogliere le diversità come fonte di arricchimento e di crescita e non come fattore di minaccia.

L'inclusione non deve essere concepita, pertanto, come un approccio che si occupa esclusivamente di bisogni educativi speciali ma deve essere intesa secondo un approccio progressivamente più ampio volto a sostenere e a valorizzare le di-



1 Per ulteriori approfondimenti si veda: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-15-5568\\_it.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-5568_it.htm)

versità di tutti gli alunni, in un'ottica di valorizzazione della dimensione concettuale dell'inclusione più estesa rispetto ai costrutti di Bisogni Educativi Speciali. Solo quando gli insegnanti si assumeranno tale responsabilità allora l'inclusione potrà essere realmente raggiunta (Oliver, 2011, p. 33).

La lettura dell'inclusione come diritto universale dell'uomo alla partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale pone in rilievo innanzitutto il diritto individuale a usufruire delle condizioni per fare come gli altri, inteso non come diritto all'omologazione di comportamenti e all'aderenza a stereotipi diffusi, ma come modalità inclusiva esistenziale, tensione valoriale e progettuale che orienta in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità e il proprio progetto di vita (Cajola, 2013, p. 20).

Nel corso degli anni si è cercato di orientare i sistemi di istruzione verso una direzione più inclusiva, come dimostrano le ricerche e gli studi effettuati in questo ambito (Ainscow 1999; Ainscow & Brown, 2000; Ainscow, Howes, Farrell & Frankham, 2003; Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Ainscow & Tweddle, 2003; Rhoades, 2016; Walton, 2016).

Nel quadro normativo italiano è pienamente riconosciuta la necessità e l'importanza di estendere la partecipazione a ogni alunno ma il processo verso un'inclusione autentica, attraverso l'inserimento e l'integrazione, è ancora lontano e difficile.

Nel rendere possibile l'inclusione degli alunni il ruolo dei docenti risulta fondamentale e rientra in un sistema più ampio che poggia sulla creazione di strutture di sostegno e di risorse che facilitano l'esercizio del diritto allo studio da parte degli alunni di tutti i gradi e gli ordini di scuola.

In tale contesto, la metodologia canadese dell'*Activation du Développement Vocational et Personnel* (ADVP), sviluppata da Pelletier, Boujold & Noiseux alla fine degli anni '70 del secolo scorso, validata e ampiamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015), riconosce gli insegnanti quali mediatori strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale. L'ADVP si propone di guidare lo sviluppo della maturazione personale e professionale dell'alunno e di mobilitare in lui le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi. La finalità educativa del metodo è quella di attivare le abilità mentali attraverso degli esercizi che permettano l'assolvimento di compiti utili per lo sviluppo e la maturazione professionale della persona.

Secondo i teorici dell'ADVP, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti 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 storia di vita della persona. La teoria sullo sviluppo professionale su cui si basa l'ADVP è quella dello psicologo statunitense Super (1974, 1990).

I ricercatori dell'Università Laval individuano quattro compiti evolutivi che l'adolescente dovrebbe compiere per giungere alla fine ad una scelta professionale matura: *esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione*. Le abilità 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. Le singole attività e le loro espressioni, raggruppate in compiti, sono considerate all'interno di uno schema logico di apprendimento ma



non indicano una successione temporale. I compiti indicano delle manifestazioni distinte che possono essere successive, ma che a volte agiscono simultaneamente e a volte, pur agendo secondo una successione, agiscono in un ordine diverso da quello prestabilito.

I 4 compiti di *esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione* permettono di incoraggiare un'educazione inclusiva perché orientano ogni alunno alla valorizzazione delle diversità come parte importante di un'unica collettività, contribuiscono a creare le condizioni di cambiamento, di sviluppo culturale e sociale e aiutano l'alunno a comprendere l'importanza di corrispondere alle necessità di tutti i cittadini, assicurando loro dignità, rispetto delle differenze, pari opportunità e accesso ai servizi.

Il metodo ADVP permette al docente di svolgere regolarmente l'attività didattica prevista per la propria disciplina, attuando contemporaneamente la dimensione inclusiva dell'insegnamento.

Per quanto riguarda la validità dell'analisi operativa in quanto tale molti sono gli studi e le ricerche che supportano la validità di tale metodo; Bujold<sup>2</sup>, Noiseux & 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.

Numerosi risultano gli studi e gli 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 & Dirren, 1997), in Italia con Viglietti (1989, 1991), Zanniello (2008) e Cappuccio (2003, 2009, 2013, 2015). Il metodo ADVP in un'ottica inclusiva permette di promuovere la capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, implica la necessità di sviluppare un articolato sistema di competenze strategiche che sono indispensabili per affrontare con successo l'ampio quadro delle trasformazioni che investono il mondo del lavoro e della formazione.

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

Riflessività e capacità di apprendere *lifelong* e *lifewide* costituiscono, pertanto, condizioni irrinunciabili per l'esercizio effettivo del diritto di cittadinanza attiva e per tutelarsi dai molteplici rischi di emarginazione o esclusione dal mondo del lavoro. La capacità di sapersi gestire e monitorare nel processo continuo di evoluzione individuale, costituisce per il soggetto la risorsa principale al fine di riprogettarsi, e costruire un progetto personale di vita personale e professionale (Margottini, 2014, pp. 69-85).

## 2. La ricerca

Il contributo che viene presentato si inserisce all'interno del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN, 2010/2011) dal titolo *Successo formativo, inclusione e*

- 2 Il campione iniziale era costituito da 448 ragazze e 647 ragazzi di scuola secondaria di età compresa tra i 14 e i 17 anni.



*coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi* (Coordinatore Scientifico Nazionale del Programma di Ricerca prof. Gaetano Domenici). Il progetto di ricerca dell'Unità di Palermo coordinato dal prof. G. Zanniello, partendo dalla misurazione standard degli apprendimenti, operata attraverso una valutazione esterna integrata con la valutazione interna curata dai docenti, si pone come obiettivo da un lato il miglioramento delle performance individuali degli alunni e, dall'altro, il potenziamento delle competenze professionali dei docenti.

Il percorso di ricerca ha coinvolto 182 studenti dell'Università di Palermo, 432 alunni e 42 docenti di 18 classi prime di scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo e di Trapani, nel periodo compreso tra giugno 2014 e febbraio 2015; il campionamento non è di tipo probabilistico ma nella scelta delle scuole, gli studenti universitari hanno tenuto conto dei seguenti criteri: scuole in quartieri a rischio o con particolari disagi, disponibilità degli insegnanti alla ricerca e alla formazione, dirigenti aperti alla collaborazione con l'università. L'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sviluppare la capacità di progettazione e di scelta del futuro professionale negli alunni, partendo dai contenuti delle discipline e utilizzando la metodologia canadese ADVP.

Il piano di ricerca utilizzato è stato quello "quasi sperimentale a gruppo unico" che prevede l'utilizzo dello stesso gruppo sia come gruppo di controllo sia come gruppo sperimentale.

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale sarebbero aumentate significativamente nel gruppo degli alunni prestazioni indicative dello sviluppo della maturità personale e professionale. L'ipotesi generale è stata così formulata: una serie di attività, costruite utilizzando il metodo dell'attivazione personale e professionale (ADVP), organicamente ordinate intorno all'esigenza dell'alunno di costruire la sua identità personale, farà raggiungere all'alunno quella maturità personale e professionale che gli permetterà di decidere autonomamente del suo avvenire.

I risultati dei ricercatori che hanno sperimentato il metodo ADVP, e le ricerche successive, hanno dimostrato che all'inizio dell'adolescenza la maturità professionale poggia in modo più imponente sulla capacità di esplorazione. L'insieme dei risultati riguardanti i legami tra le abilità dell'esplorazione professionale e i processi cognitivi portano un sostegno reale all'ipotesi secondo la quale il pensiero creativo gioca un ruolo più significativo rispetto alle altre modalità di pensiero sviluppate dal metodo ADVP. Si è deciso, pertanto, che l'intervento sperimentale si sarebbe maggiormente poggiato sul compito di esplorazione e sul pensiero creativo.

Partendo dall'ipotesi generale e dalle riflessioni sopra riportate, si sono formulate le ipotesi operative attraverso le quali si è previsto che si sarebbero osservati miglioramenti significativi nella capacità di:

1. individuare e formulare correttamente il problema della propria scelta professionale;
2. vedere da molteplici punti di vista il problema della propria scelta professionale;
3. immaginare diversi ruoli professionali;
4. constatare la necessità di operare scelte;
5. comprendere la molteplicità dei punti di vista;
6. ipotizzare delle soluzioni al problema della propria scelta professionale;
7. risolvere il problema della propria scelta professionale;
8. rivedere le tappe della decisione e verificarne la stabilità e la certezza.



Inoltre, dall'ipotesi generale, si sono ricavati i comportamenti professionali che ci si attendeva di osservare negli alunni alla fine dell'intervento sperimentale.

Compito evolutivo ADVP	Fasi del processo di maturazione professionale	Indici di maturità professionale 11 - 13 anni
Esplorazione	Scoperta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- scoprire che esistono, nel contesto immediato problemi da risolvere e compiti da realizzare;</li> <li>- raccogliere numerose informazioni sull'ambiente e su di sé: disporre di un repertorio diversificato di informazioni;</li> <li>- ottenere informazioni difficilmente accessibili ed inusuali in relazione al proprio contesto socio-culturale.</li> </ul>
Cristallizzazione	Classificazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dare un senso ai propri risultati;</li> <li>- trovare le costanti all'interno di numerose esperienze;</li> <li>- organizzare il proprio studio tenendo presenti gli elementi dell'identità personale.</li> </ul>
Specificazione	Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ordinare secondo l'importanza i bisogni e i valori;</li> <li>- trovare soluzioni possibili coerenti con i propri valori e bisogni;</li> <li>- decidere integrando tutti gli elementi considerati.</li> </ul>
Realizzazione	Sperimentazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pianificare le tappe della decisione;</li> <li>- prevedere e prevenire le difficoltà con interventi adeguati;</li> <li>- formulare scelte di ricambio.</li> </ul>

**Tab. 1: Compiti evolutivi e indici di maturità professionale**



Il progetto ha previsto per la sua realizzazione tre azioni: la prima azione è stata rivolta ai 182 studenti universitari che frequentavano il corso di Pedagogia Sperimentale del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Palermo. In questa prima azione gli studenti sono stati formati al metodo ADVP. La seconda azione ha visto gli studenti universitari impegnati nella progettazione e nella costruzione degli esercizi ADVP. La terza azione ha coinvolto 18 prime classi di scuola secondaria di primo grado per la sperimentazione delle attività costruite.

All'inizio del mese di ottobre 2014 gli studenti hanno partecipato all'interno del corso di Pedagogia Sperimentale ad un intervento di formazione (20 ore) al metodo ADVP. Le tematiche affrontate sono state le seguenti: l'orientamento al lavoro nella scuola secondaria, il processo di maturazione professionale, il metodo ADVP (Activation du Developpement Vocationnel et Personnel).

A metà del mese di ottobre 2014, durante il periodo di formazione, gli studenti hanno creato la serie di esercizi ADVP. Si sono costruiti esercizi per lo sviluppo di tutti e quattro i compiti previsti dalla metodologia canadese: esplorazione, cristallizzazione, specificazione, realizzazione. Trattandosi di esercizi che dovevano essere di supporto ad una serie di azioni didattiche già progettate, il lavoro è stato agevolato dal fatto di avere già precisato il quadro delle scelte metodologiche e gli strumenti per la verifica dei risultati.

Contemporaneamente, con l'aiuto degli studenti universitari, sono state contattate le scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo e di Trapani per proporre la sperimentazione del pacchetto formativo che si stava costruendo. Hanno aderito 10 scuole e 42 docenti di lingua italiana e di matematica che insegnavano nella classe prima. Lì dove erano presenti, sono stati coinvolti anche i docenti di sostegno.

Nel mese di novembre 2014 gli esercizi realizzati sono stati fatti visionare ai 42 docenti, proprio perché le ricerche che non rendono corresponsabili pienamente gli insegnanti non producono dei miglioramenti duraturi nella scuola.

Il pacchetto formativo ADVP alla fine era composto da 16 esercizi, 10 di esplorazione, 2 di cristallizzazione, 1 di specificazione, 1 di realizzazione.

Agli insegnanti sono stati precisati i criteri in base a cui si desiderava che venissero formulati i giudizi sugli esercizi già prodotti, i segni validi per i criteri, gli eventuali livelli all'interno di un criterio, e alcuni suggerimenti per la lettura degli esercizi. Gli insegnanti, dopo la somministrazione delle prove iniziali nelle prime classi, in considerazione della situazione di partenza dei loro alunni hanno concordato con noi di focalizzare l'attenzione, durante le attività in classe, sulla fase dell'esplorazione. Tuttavia, per venire incontro alle esigenze educative degli alunni sono stati proposti alle classi anche alcuni esercizi relativi alla cristallizzazione, alla specificazione e alla realizzazione.

Nel momento preliminare, propedeutico alla fase sperimentale, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni su ogni ambiente scolastico in cui si doveva operare, con particolare riferimento alla disponibilità degli insegnanti all'innovazione. Alla fine del mese di novembre 2014, dopo aver apportato le ulteriori modifiche proposte dagli insegnanti, è stato fissato un calendario per lo svolgimento dell'intervento formativo in classe. L'intervento (dicembre-aprile) ha previsto un incontro a settimana, in ogni classe, di un'ora di durata ciascuno per un totale di 32 incontri.



### 3. Gli strumenti di valutazione

Per la conoscenza iniziale e finale dei 482 alunni è stato scelto il questionario il test TTCT del Pensiero creativo di Torrance (1989). Per la valutazione iniziale, in itinere e finale del processo di maturazione professionale tra gli 11 e i 13 anni, è stata utilizzata una scheda di osservazione della maturità personale e professionale ispirandosi agli indici di maturità professionale costruiti partendo da Super (1990) per ragazzi dagli 11 ai 13 anni.

I test di creatività più noti in campo internazionale sono i *Torrance Tests of Creative Thinking*<sup>3</sup> (TTCT, Torrance, 1989). Il *Torrance<sup>4</sup> Test of Creative Thinking* è un reattivo carta e matita disponibile in due forme parallele, A e B, ciascuna composta da un subtest ad espressione verbale e da uno figurale. Il test di Torrance ha permesso all'inizio di conoscere i vari aspetti del pensiero creativo degli alunni, di avere indicazioni sulle loro preferenze personali, per modalità particolari di apprendimento. Alla fine si è potuto operare agevolmente un confronto tra le manifestazioni del pensiero creativo degli alunni a cinque mesi di distanza.

- 3 La storia della costruzione e dello sviluppo delle misure del pensiero creativo, di immaginazione creativa, originalità e simili è lunga ed interessante. Sebbene negli ultimi 75 anni ci sia stata una grande varietà di sviluppi promettenti, i TTCT (Torrance Tests of Creative Thinking) rappresentano la batteria di test disponibile in lingua italiana per un uso generalizzato.
- 4 Torrance (1989, p. 11) definisce la creatività come il processo in cui: si diviene sensibili (*becoming sensitive*) a problemi, deficienze, scarti conoscitivi, elementi mancanti, disarmonie e così via; si identificano le difficoltà; si ricercano soluzioni o attraverso tentativi per prova ed errore (*guesses*), o attraverso la formulazione di vere e proprie ipotesi circa la natura di queste deficienze; si sottopongono a ripetuta verifica le ipotesi ed eventualmente esse vengono riformulate e ancora una volta verificate; e in ultimo si comunicano i risultati.



Si è scelto di utilizzare questo test perché non indaga, come fanno i test d'intelligenza, la capacità di dare la risposta giusta, ma di fornire molte risposte (*Fluency*), non scontate (*Originality*), traendo spunto da elementi diversi (*Flexibility*) e fornendo un elevato grado di specificità (*Elaboration*). Il test TTCT valuta i quattro aspetti della produzione divergente:

- *Fluidità creativa o simbolica*: Abilità nella produzione “divergente” di singole unità (parole, simboli), puntando sulla quantità del flusso ideazionale a partire da un determinato stimolo, e prescindendo dalla qualità delle produzioni.
- *Flessibilità*: Capacità di produzione divergente di categorie, passando con facilità da uno schema categoriale ad un altro, e facendo variare la impostazione del pensiero secondo le esigenze contingenti, che si contrappone alla *rigidità o cristallizzazione funzionale*.
- *Originalità*: Capacità di scoprire relazioni e di cogliere implicazioni nuove, statisticamente non frequenti.
- *Elaborazione*: Abilità che permette alla persona di sviluppare e arricchire le idee.

La teoria psicologica a cui si è fatto esplicito riferimento, coerentemente con il costrutto ADVP, per la costruzione della scheda di osservazione della maturità professionale, è stata quella che Super (1974, 1990) ha messo a punto, nel corso degli anni, alla luce dei risultati delle sue ricerche longitudinali. Dopo un'ampia e approfondita discussione ci si è accordati, con i docenti, per la scelta di alcuni indicatori e descrittori della maturità professionale, tratti dagli indici di maturità professionale di Super per soggetti di età compresa tra gli 11 e i 13 anni di età. In particolare sono stati formulati i seguenti indicatori:

#### *Orientamento verso la scelta professionale:*

- è consapevole del bisogno di scelta
- dispone di numerose informazioni su di sé
- dispone di numerose informazioni sull'ambiente circostante
- immagina diversi ruoli professionali

#### *Informazione e pianificazione:*

- si assume le proprie responsabilità
- sa adattare alla realtà che cambia
- accetta le conseguenze delle proprie scelte
- conosce i propri interessi
- ordina secondo l'importanza i bisogni e i valori

#### *Consistenza delle preferenze professionali:*

- trova le costanti all'interno di numerose esperienze
- coglie la molteplicità dei punti di vista a partire dai quali aggregare attività
- è consapevole delle sue preferenze in alcuni settori professionali
- discute su una possibile scelta.

#### *Cristallizzazione dei tratti e degli atteggiamenti:*

- ha chiari quali sono i suoi interessi professionali
- ha un atteggiamento positivo verso lo studio
- accetta le responsabilità della sua scelta professionale

Poiché la maturità professionale è una parte della maturità personale, insieme agli insegnanti, si è deciso di utilizzare gli indici di maturità personale di Grant (1975):



*In rapporto a se stesso:*

- accettarsi con i propri limiti
- avere fiducia in se stesso
- essere resiliente
- governare le proprie emozioni
- possedere senso dell'umorismo

*In rapporto agli altri:*

- approvare le idee degli altri
- accettare le situazioni
- comunicare efficacemente con gli altri
- accogliere serenamente le critiche

*In rapporto all'attività e finalità:*

- prendere delle decisioni in base a motivi validi
- accettare le conseguenze delle proprie scelte
- adattarsi alla realtà che cambia
- saper accettare l'insuccesso e avere fiducia nel futuro



La scheda di osservazione della maturità professionale è stata affidata agli insegnanti che l'hanno compilata, per ciascun alunno, prima dell'inizio dell'azione del fattore sperimentale, a metà dell'intervento formativo e alla fine<sup>5</sup>. Nell'elaborazione dei dati è stato preso in considerazione il punteggio dell'indicatore che è il risultato della somma dei punteggi dei descrittori che lo compongono.

#### 4. Analisi e discussione dei dati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi negli alunni; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni nella programmazione.

Con l'applicazione del test statistico T per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie.

Prendiamo in esame per prima la significatività delle differenze tra le medie del gruppo sperimentale dopo l'intervento formativo nelle varie prove per la valutazione iniziale e finale. In questo caso il test T viene eseguito per un solo campione, quindi con gruppo unico, quello sperimentale, che viene confrontato con se stesso. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di t è stata quella di  $\leq .05$  (intervallo di confidenza per la differenza al 95%).

Per quanto riguarda il test del pensiero creativo di Torrance l'interpretazione dei punteggi è avvenuta utilizzando i tre punteggi verbali di *fluidità*, *flessibilità*, *originalità* e i quattro punteggi figurali di *fluidità*, *flessibilità*, *originalità* ed *elaborazione*. I risultati ottenuti dal nostro campione sono messi a confronto con quelli del campione normativo (Torrance, 1989).

Le differenze delle medie, nel gruppo dei 482 alunni, del test sul pensiero creativo di Torrance, prima e dopo l'intervento formativo sono riportate nella tabella seguente.

5 Per ciascun descrittore è stato chiesto agli insegnanti di usare una scala con tre livelli: comportamento positivo = 1; comportamento intermedio = 0,5; comportamento negativo = 0

TTCCT AREE	MEDIA	DEV. STD.	t	DIFF. MEDIE	SIG. (2-CODE)
FLUIDV pre-test	68,6	2,0	7,7	3,7	<0,0001
FLUIDV post-test	72,3	4,0			
FLESSV pre-test	28,8	2,6	13,3	7,5	<0,0001
FLESSV post-test	36,3	3,6			
ORIGINV pre-test	39,1	5,0	5,9	5,1	<0,0001
ORIGINV post-test	44,2	7,7			
FLUIDF pre-test	17,5	3,3	9,2	4,4	<0,0001
FLUIDF post-test	21,9	4,7			
FLESSF pre-test	13,2	2,5	11,3	3,7	<0,0001
FLESSF post-test	16,9	1,9			
ELABF pre-test	62,4	3,4	9,2	9,3	<0,0001
ELABF post-test	71,7	6,2			
ORIGINF pre-test	18,3	1,8	7,7	3,1	<0,0001
ORIGINF post-test	21,4	3,6			

Tab. 2: Differenze tra pre-test e post-test del Torrance test (n=482)

Come possiamo constatare, anche se il test è stato ripetuto solo dopo cinque mesi di attività ADVP, dal confronto delle medie dei punteggi ottenuti al “pre-test” e al “post-test”, gli alunni hanno ottenuto un miglioramento significativo in tutte le aree esaminate; pertanto, possiamo affermare che le seguenti ipotesi che riguardano lo sviluppo il compito dell’esplorazione e il pensiero creativo. In particolare gli alunni sono migliorati nella capacità di: individuare e formulare correttamente il problema della propria scelta professionale; vedere da molteplici punti di vista il problema della propria scelta professionale; immaginare diversi ruoli professionali; comprendere la molteplicità dei punti di vista; ipotizzare delle soluzioni al problema della propria scelta professionale. Possiamo ipotizzare che le attività realizzate in classe ogni settimana, durante cinque mesi, sono state probabilmente la causa principale del netto miglioramento della fluidità, della flessibilità e dell’originalità degli alunni.

Sulla base delle griglie compilate, dai 42 docenti, sono stati tabulati i dati dei 482 alunni. Per i docenti la compilazione delle schede è stato un processo lungo e difficile che però ha permesso loro di potere osservare, in modo scientifico, i cambiamenti verificatisi negli alunni dopo la somministrazione degli esercizi ADVP. È stato così possibile fare il confronto delle tre osservazioni effettuate dagli insegnanti. Esaminando i risultati emersi dal confronto delle osservazioni effettuate possiamo affermare che i miglioramenti sono stati progressivi e costanti per tutte le dimensioni della maturità personale. Inoltre la diminuzione costante dello scarto quadratico medio ci segnala che il miglioramento è stato omogeneo nell’intero gruppo sperimentale.



		Rilevazione	Media	Dev.std.
Maturità personale	In rapporto a se stesso <i>Max. Teorico 10</i>	1°	2,30	1,05
		2°	5,81	1,00
		3°	7,97	0,82
	In rapporto agli altri <i>Max. Teorico 9</i>	1°	2,59	0,99
		2°	4,15	1,27
		3°	7,91	0,75
	In rapporto all'attività <i>Max. Teorico 16</i>	1°	4,89	1,38
		2°	6,10	2,75
		3°	8,12	1,15

Tab. 3: Media e dev. std maturità personale

I miglioramenti significativi si possono rilevare ugualmente nei dati dell'osservazione dei tratti della maturità professionale. Anche in questo caso il cambiamento è stato progressivo e, quindi, probabilmente si potrà mantenere nel tempo.



		Rilevazione	Media	Dev.std.
Maturità professionale	Orientamento verso la scelta professionale <i>Max. Teorico 5</i>	1°	2,45	1,02
		2°	3,78	1,03
		3°	4,75	0,79
	Informazione e pianificazione <i>Max. Teorico 7</i>	1°	2,65	1,23
		2°	4,87	1,09
		3°	6,76	0,76
	Consistenza delle preferenze professionali <i>Max. Teorico 4</i>	1°	2,01	1,01
		2°	2,22	1,26
		3°	3,89	0,76
	Cristallizzazione dei tratti <i>Max. Teorico 6</i>	1°	2,48	1,02
		2°	2,67	1,09
		3°	5,91	0,89
	Indipendenza <i>Max. Teorico 3</i>	1°	1,45	1,03
		2°	1,86	1,00
		3°	2,92	0,82

Tab. 4: Media e dev. std maturità professionale

A giudizio degli insegnanti gli esercizi ADVP realizzati hanno contribuito allo sviluppo della maturità professionale e personale degli alunni.

Dalla rilevazione dei dati si ricava che l'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e del pensiero creativo ha gradualmente realizzato uno sviluppo e un potenziamento sia nella capacità generale degli alunni sia nelle singole competenze, fino a stabilizzarsi nell'ultima rilevazione.

Se da un lato, attraverso l'analisi di questi dati, siamo indotti a credere che il miglioramento accertato sia l'effetto della nostra azione sperimentale ipotizzata e realizzata, dall'altro siamo consapevoli che il disegno sperimentale con gruppo unico ricorrente presenti delle riserve circa la sua validità interna.

## Riflessioni conclusive

Ci sembra di poter affermare che le attività ADVP realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo della maturità personale e professionale e del pensiero creativo. In particolare, l'aver privilegiato esercizi del compito di esplorazione, per alunni di questa fascia di età, è stato fondamentale, non solo, per potenziare le aree del pensiero creativo ma per lo sviluppo degli altri tre pensieri coinvolti dalla metodologia.

L'intervento di educazione inclusiva realizzato attraverso l'ADVP ha dato la possibilità agli adolescenti di acquisire gradatamente quello schema di collegamento tra mezzi e fine, che ha permesso loro di maturare degli interessi e di perseguire degli scopi, da raggiungere attraverso il confronto tra l'immagine di sé, la scuola e il mondo del lavoro.

L'attivazione dello sviluppo personale e professionale ha aiutato gli alunni a sviluppare le abilità e gli atteggiamenti ritenuti necessari per affrontare e superare i compiti evolutivi che essi stessi devono assolvere per completare il proprio sviluppo e per essere socialmente costruttivi.

I risultati ottenuti non possono però farci dimenticare che mentre è relativamente facile ottenere dei cambiamenti negli alunni quando si realizzano attività educative valide, è molto più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente agli alunni delle attività di rinforzo della competenza acquisita. Siamo consapevoli che le conclusioni a cui si è giunti, essendo basate su un campione non probabilistico, non consentono generalizzazioni indebite. Le modalità con le quali sono state attuate le attività previste, però, possono rappresentare uno stimolo e una guida per altri insegnanti che si propongono obiettivi educativi simili a quelli da noi perseguiti.

Il coinvolgimento dei docenti nella fase di progettazione e realizzazione degli esercizi è stato importante al fine di motivarli e di prepararli a seguire sostanzialmente le fasi essenziali del progetto, a collaborare in modo propositivo nella sperimentazione delle attività e nella loro verifica.

Tutti gli insegnanti coinvolti nell'intervento sono stati concordi nell'affermare che soprattutto per gli alunni problematici, difficili da motivare e a rischio di esclusione il metodo ADVP ha delineato una proposta formativa, fondata su un sereno rapporto fra insegnante e allievo, e che privilegiato l'interesse per la persona.

I docenti hanno compreso, inoltre, l'importanza di non giudicare l'alunno ma di valutare e valorizzare la sua persona e i suoi miglioramenti, così da consentirgli di crescere da successi e insuccessi. Soltanto in questo modo, secondo gli insegnanti, si può attuare un'educazione inclusiva e gli studenti potranno formarsi un'immagine positiva di sé e di quello che possono diventare, utilizzando nel miglior modo possibile le proprie capacità.



## Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer.
- Ainscow M., Miles S. (2008). Making Education for All inclusive. *Prospects*, 38, 15-34.
- Ainscow M., Tweddle D. (2003). Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. In J. Allan (ed.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* (pp.165-17) Kluwer: Academic Publishers .
- Ainscow M., Farrell P., Tweddle D. (2000). Developing policies for inclusive education: a

- study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow M., Howes A., Farrell P., Frankham J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *The Index for Inclusion*, 2nd edition. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brown Z. (2016). *Inclusive Education: Perspectives On Pedagogy, Policy And Practice*. New York: Routledge.
- Bujold R. (2007). L'ADVP: un modèle d'éducation psychologique. *L'indécis*, 65.
- 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, *Didattica Orientativa* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (ed.), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 123-138). Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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 S. Olivieri, M. Tomarchio, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Roma: Armando.
- Davis P., Florian L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Children with Special Educational Needs, A scoping study*. London: DfES.
- Grant G. (1975). *General characteristic of affective maturity*. Bangalore: St. Paul Publications.
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York - St. Louis - San Francisco - Toronto - London - Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- Kershner R. (2007). *What do teachers need to know about meeting special educational needs?* In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 486-498). London: SAGE.
- Margottini M. (2014). Orientamento, Formazione Professionale e Lavoro in Europa. *Prospettiva Ep*, 69-85.
- Noiseux G. (2007). L'Approche ADVP: une nouvelle méthodologie et une nouvelle conception de l'orientation. *L'indécis*, 67.
- Oliver M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Pelletier D., Bujold C., Noiseux G. (1971). *Activation du développement vocationnel et personnel*. Quebec: Université de Laval.
- Pelletier D., Bujold C. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Morin, Québec: Université del Laval.
- Pelletier D., Bujold C., Noiseux G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw - Hill.
- Rhoades G. (2016). Inclusive practice in secondary school. In Z. Brown (ed.), *Inclusive Education: Perspectives on Pedagogy, Policy and Practice*. New York: Routledge.
- Rozsahegyi T., Lambert M. (2016). Pedagogy for inclusion. In Z. Brown (ed.), *Inclusive Education: Perspectives On Pedagogy, Policy And Practice*. New York: Routledge.
- Slee R (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Solazzi R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, 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 D. Brown, L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thommen E., Dirren M. (1997). Education des choix: une expérience suisse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 483-504.
- Torrance E. P. (1989). *Test di pensiero creativo, manuale tecnico e norme*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Unicef (2013). *Children with disabilities. The state of the World's Children 2013*. Paris: UNICEF.
- 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*, XXXI, 3, 129-146.
- Walton E. (2016). *The Language Of Inclusive Education: Exploring Speaking, Listening, Reading And Writing*. New York: Routledge.
- Zanniello G. (ed.) (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.



