

L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca

Learning experiences between school and work: a research study

Anna Maria Murdaca

Università degli Studi di Messina / amurdaca@unime.it

Fiorella Palumbo

USR-Ufficio Scolastico Regionale – Sicilia / fiorella.palumbo1@istruzione.it

Sebastiano Musolino

Università degli Studi di Messina / sebastiano.musolino.157@outlook.it

Patrizia Oliva

Università degli Studi di Messina / poliva@unime.it

ABSTRACT

School-work alternation projects allow students to clarify their own attitudes and abilities, sometimes increasing personal ideas about their own future, sometimes understanding that they have developed expectations about the professional future that are in conflict with the individual attitudes and skills. In this perspective, the study aimed to analyze the level of self-efficacy, decision-making, problem solving and the professional values and aspirations in students involved in school-work alternation projects. 290 high school students and 60 teachers took part in the experiment. The measures used are Clipper (Ideas and aspects on the future of scholastic-professional, My life as a student, How much confidence do I have in me ?, MDMQ, I can deal with my problems ?, How do I behave with others?), WIS / SVP questionnaire - and SDS - Form R questionnaire, while the teachers have been offered a specific structured questionnaire. The data obtained highlighted the need to develop and further improve these educational strategies in order to structure a more defined and stable professional identity, focusing more on individual characteristics and transversal skills that make a professional profile more functional and adaptive.

I progetti di alternanza scuola-lavoro consentono allo studente di fare chiarezza sulle proprie propensioni e sulle proprie capacità, talvolta incrementando le idee personali relative al proprio futuro, talaltra conducendo il singolo a comprendere di aver sviluppato pensieri sul futuro contrastanti con le capacità dimostrate nella realtà. In questa prospettiva, lo scopo generale dello studio è analizzare il livello di autoefficacia, di decision-making, di problem solving e la formazione di valori e aspirazioni professionali in studenti coinvolti in progetti di alternanza scuola-lavoro. 290 studenti di scuola superiore e 60 docenti hanno preso parte alla ricerca. Gli strumenti utilizzati sono Clipper (Idee e aspetti sul futuro scolastico-professionale, La mia vita da studente, Quanta fiducia ho in me ?, MDMQ, So affrontare i miei problemi ?, Come mi comporto con gli altri?), il questionario WIS / SVP - Scala dei valori professionali e il questionario SDS - Forma R; mentre ai docenti è stato proposto un questionario costruito ad hoc. I dati ottenuti hanno evidenziato la necessità di sviluppare e migliorare ulteriormente tali strategie formative al fine di creare una maggiore consapevolezza professionale negli adolescenti, attraverso un'attenzione privilegiata alle caratteristiche individuali e alle competenze trasversali che rendono funzionale un profilo professionale.

KEYWORDS

Professional Identity, Decision Making, Problem Solving, Professional Interests and Values, Work- School Alternation.

Identità Professionale, Decision Making, Problem Solving, Interessi e Valori Professionali, Alternanza Scuola-Lavoro.

* Murdaca ha supervisionato lo studio e contribuito alla stesura dei paragrafi: Premessa, 1 e 2; Palumbo ha contribuito alla revisione critica dello studio; Musolino ha contribuito al reperimento del campione, alla somministrazione del protocollo e alla stesura dei paragrafi 3 e 6; Oliva ha contribuito alla stesura dei paragrafi: 4, 5 e Conclusioni.

Premessa

Affrontare la tematica dell'alternanza scuola lavoro (legge 107/2015) nell'attuale contesto storico, culturale e politico in cui si sta effettuando un suo restyling, appare complesso e contraddittorio così come si evince in letteratura nazionale ed internazionale (Margiotta, 2007; 2015; Hopkins, 2008; Wesselink et al., 2010) e in molti quotidiani (Vendemiale, 2018, Il Fatto Quotidiano). Complesso perché, se da un lato si sta tentando di innalzare il valore della scuola, sottolineando il suo alto valore formativo per la crescita della persona e del suo funzionamento adattivo (sapere e saper fare), per fare in modo che ogni studente venga formato ad acquisire competenze culturali trasversali; dall'altro - e qui ci sono le contraddizioni - la politica governativa con i suoi aggiustamenti sembrerebbe puntare allo smantellamento della formazione on the job della legge su citata trattando la questione come fosse di natura economica¹ e non di natura etica (dimensione antropologico-pedagogica, direbbe Bertagna, 2016) e poi psicologica, sociale e relazionale dimenticando semmai di ridefinire o meglio operationalizzare le finalità dell'alternanza che non riguardano solo il tema dell'occupabilità (Il Fatto Quotidiano, 2018). Ciò perché, a monte, vi deve essere una scuola e un territorio che in interdipendenza e specularità sappiano offrire quelle condizioni onde aiutare il soggetto a raggiungere il proprio progetto di vita, oltre che un'organizzazione didattica improntata sul modello della didattica orientativa (Zanniello, 2003), che eserciti la flessibilità cognitiva dell'allievo (in vista del suo protagonismo) che deve, ribadiamo, attraverso i nuclei di conoscenze, gestire, mobilitando tutte le risorse che sono in suo possesso, i dispositivi culturali che sono latenti nelle discipline per sviluppare il pensiero complesso, intenzionale e riflessivo come valido indicatore di una maggiore coscientizzazione del proprio essere in termini di identità personale, culturale e professionale. Un'identità che si manifesta in un agire formativo circolare e dinamico fatto di conoscenze, abilità, competenze, di imparare a imparare, di spirito imprenditoriale, di consapevolezza culturale e protagonismo nello sviluppo culturale, come presidio per una maggiore cittadinanza attiva e per il potenziamento dell'autodeterminazione e auto-realizzazione dello studente. Si tratterebbe come troviamo in letteratura nazionale e internazionale di portare gli studenti a scelte consapevoli, frutto di variabili interrelate nei processi decisionali che vedono in gioco fattori contestuali, sia distali che precedono le esperienze di apprendimento, sia prossimali che svolgono un ruolo mediativo per apprendimenti contestualizzati, personalizzati, generativi e processuali (Athanasou, Hosking, 2015).

Quanto evidenziato invita a fare delle serie riflessioni sulla valenza formativa dell'alternanza scuola lavoro (oggi percorsi per le competenze trasversali), per ricostruire una sua ratio in quanto strategia metodologica attiva che mette in circolarità dinamica i curricula scolastici e le dinamiche esistenziali e queste, con lo sviluppo dell'identità professionale, in direzione di un incontro tra mondo dell'autoconsapevolezza e dell'intenzionalità; quindi al riconoscimento da parte dello studente delle proprie capacità, interessi, valori, capacità di giudizio e decisionali in vista delle sue abilità di interazione e affermazione in ambito sociale e professionale (*life design*) (Alessandrini, 2014).

1 La legge di Bilancio chiude l'attività creata dalla Buona Scuola. Già da gennaio esisteranno i "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento", con una riduzione dell'impegno orario degli studenti e dei finanziamenti agli Istituti.

1. L'alternanza scuola-lavoro nella politica scolastica inclusiva: una vera politica di educazione alla scelta

La tematica, oggetto di studio del nostro lavoro di ricerca, rivolge, dunque, uno sguardo investigativo alle scuole secondarie di secondo grado, per ribadire come l'alternanza scuola-lavoro (percorsi per le competenze trasversali, oggi) rappresenti una delle strategie metodologiche più appropriate atte ad introdurre un vero e proprio cambiamento culturale, organizzativo e didattico all'interno del panorama scolastico italiano, proprio nel senso di individuare modalità, strategie e servizi idonei ed efficaci nel supportare gli studenti a realizzare il loro potenziale di crescita (Dweck, 2001). Una trasformazione del genere si potrà ottenere solo dopo aver realizzato che discipline e competenze costituiscono insieme gli aspetti basilari dell'apprendimento, diremo speculari per saper pensare e agire in situazione (pensiero in situazione, Resnick, 1987). È proprio questo il motivo che conduce a integrare politiche educative ed industriali, in maniera tale da rendere via via più comprensibile la grande trasformazione del lavoro a cui, soprattutto oggi, continuiamo ad assistere (Gentili, 2016). Una trasformazione che richiede flessibilità mentale, esercizio di *problem solving*, *decision making*; processi questi atti a gestire la profonda crisi economica e il fenomeno della disoccupazione giovanile che contraddistinguono la complessità sociale del vivere quotidiano. Ciò perché l'obiettivo è ridurre la distanza tra il sistema educativo-formativo e quello economico-sociale per creare un sistema integrato che riesca a formare soggetti dotati di appropriate conoscenze sia a livello teorico che pratico (Tino, Fedeli, 2015). Un contesto del genere richiede dei cambiamenti, dunque, nel campo delle politiche educative responsabili che permettano al giovane di saper affrontare problemi complessi attraverso l'esperienza, rendendolo capace di applicare le conoscenze scolastiche anche all'esterno di questo stesso contesto (Tino, Fedeli, 2015). Nonostante ancora siano presenti numerose opinioni discordanti sulla tematica, bisogna prendere in considerazione gli studi empirici, invece, che confermano l'efficacia di questo nuovo *modus operandi* nel condurre gli studenti ad una maggiore rappresentazione della conoscenza, quindi convergente e divergente, oltre che una maggiore motivazione ad apprendere (Stosich, et al., 2018), che sembrerebbe meglio sorreggere l'autodeterminazione connotandosi, questa, proprio come presidio per abbassare il rischio di abbandono precoce dell'ambiente scolastico. Il che ci permette di avanzare l'idea secondo cui l'alternanza scuola-lavoro prepara il giovane alla capacità di contestualizzare le informazioni ricevute a scuola per interpretare, o meglio dar forma, alle incertezze presenti nel sociale con un proficuo riverbero sulla consapevolezza, da parte del soggetto delle proprie abilità e competenze, nonché della propria autostima. A contribuire a questa forma di sviluppo ritroviamo numerosi fattori quali l'ambiente fisico, culturale e psicologico in cui il soggetto vive, l'attività e il mondo si costituiscono reciprocamente, precisando che le esperienze di alternanza scuola-lavoro si sviluppano in uno spazio che risulta dalla collaborazione fra il mondo scolastico e quello professionale, permettendo a queste due realtà di entrare in un dialogo attivo, atto a superare i limiti di entrambi, riuscendo a creare uno spazio nuovo e creativo in cui ogni studente sia in grado di esprimere pienamente il proprio potenziale per raggiungere il pensiero complesso. Nonostante la relazione positiva tra scuola e lavoro risulti di fondamentale importanza per garantire il successo formativo proprio attraverso l'acquisizione di competenze sempre più raffinate e trasversali, è necessario riconoscere, però, che gli studenti hanno vissuto male, o meglio non hanno ben compreso la filosofia di fondo della normativa (Legge n.107/2015) vivendo quasi come un'imposizione lo

svolgimento del numero di ore in alternanza (a partire da gennaio 2019 non più 200 ore nel triennio dei licei e 400 ore nei tecnici e nei professionali, ma 90 ore da spalmare in tre anni al liceo, 150 ore negli istituti tecnici e 180, sempre da svolgere in tre anni, al professionale).

In effetti, a parer nostro, sembrerebbe sia mancata all'interno delle scuole una modalità di attuazione efficace dei moduli di alternanza (quindi una reale politica di orientamento) anche a causa delle percezioni e degli atteggiamenti degli insegnanti, nello specifico di quelli di stampo tradizionale, che vedono nei progetti di alternanza scuola-lavoro una perdita di tempo che preclude la possibilità di portare a compimento i programmi scolastici, piuttosto che riconoscerla come una vera e propria opportunità di crescita per i giovani. Ma anche da parte delle aziende ospitanti che spesso non mettono in atto delle modalità di accoglienza positiva nei confronti dei giovani studenti; ciò perché per riuscire ad ottenere un esito positivo, sarebbe necessario predisporre una progettazione congiunta degli obiettivi che si vogliono raggiungere, un'adeguata preparazione e accompagnamento degli studenti, lo sviluppo della motivazione oltre che sistemi di valutazione e di controllo come indicatori della qualità dell'attività in alternanza. Ciò farebbe anche comprendere il quanto non sia possibile stabilire un piano formativo identico per tutti gli studenti, poiché ogni soggetto presenta propri attributi di personalità, oltre che un proprio profilo di funzionamento adattivo, e stili diversi di apprendimento. Non realizzando quanto su evidenziato si verrebbero a negare valori psico-pedagogici fondamentali, quali la centralità della persona, l'unitarietà del sapere e lo sviluppo del valore culturale e educativo dell'attività pratica. In definitiva non si consentirà agli studenti di sperimentare una forma di apprendimento situato, da intendersi come capacità di costruire significati trovando struttura nel disordine, specie nell'attuale società dove occorre avere, per saper essere, una visione olistica dei problemi finalizzata alla strutturazione di una gestalt coerente di tutto quell'insieme di informazioni a volte antitetiche che provengono dal sociale ma con le quali bisogna relazionarsi per allenare il pensiero onde raggiungere una nuova identità personale e professionale al termine del progetto (Sicurello, 2016). Quanto su evidenziato è in linea con quanto Bertagna (2016) sostiene, ossia che un'alternanza scuola-lavoro riconoscibile come formativa debba unire pensiero e azione, idea e materia, studio e lavoro, ragione ed esperienza, cultura e realtà; insomma una *agency* capacitante degli studenti che permetta loro di consolidare il senso di iniziativa e di imprenditorialità (Murdaca et al., 2014).

2. Obiettivi

Lo scopo generale dello studio è analizzare il livello di autoefficacia, di *decision-making*, di *problem solving* e la formazione di valori e aspirazioni professionali in studenti coinvolti in progetti di alternanza scuola-lavoro.

In particolare, si intende valutare la relazione tra determinati fattori intervenienti nel processo di costruzione dell'identità professionale di giovani adolescenti (autoefficacia, strategie decisionali, abilità di risoluzione di problemi e valori e interessi professionali) e il loro livello di rendimento scolastico, e verificare se tale connessione varia in funzione del genere degli studenti (maschi vs femmine). Infine, si è voluta indagare la percezione dei docenti/tutor circa l'utilità formativa e la valenza didattica dei progetti di alternanza scuola-lavoro, avviati all'interno dei loro Istituti scolastici.

3. Partecipanti

Allo studio hanno partecipato 290 studenti di scuola secondaria di secondo grado, provenienti da classi dell'ultimo triennio (8 terze classi e 10 quarte classi) di istituti tecnici e professionali. Sono stati eliminati dall'analisi dei dati 17 questionari perché incompleti o non compilati. Dei 273 studenti coinvolti, di età compresa tra i 15 e i 18 anni ($M = 16,67$; $DS = ,707$), il 46,3% sono maschi e il 53,7% sono femmine. Il gruppo è formato prevalentemente da studenti italiani (98,1%), con una piccola presenza di studenti stranieri (Filippini = 0,4%; Rumeni = 0,7%; Cinesi = 0,4%; Cubani = 0,4%). Oltre agli studenti, alla ricerca hanno preso parte anche 60 docenti, coinvolti, in qualità di tutor, nelle attività di alternanza scuola-lavoro dei propri Istituti di appartenenza.

4. Strumenti e procedura

Il protocollo utilizzato nella somministrazione prevede una batteria di strumenti di valutazione rivolta agli studenti e un questionario specifico per i docenti. La somministrazione è avvenuta con modalità collettiva carta-penna; a tutti i partecipanti è stato consegnato il plico contenente l'intero protocollo e sono state fornite tutte le informazioni necessarie per poterlo compilare. Tutti i dati sono stati raccolti rispettando la *privacy* e l'anonimato dei partecipanti. Per questo motivo è stato chiesto di sottoscrivere il consenso informato nel rispetto della normativa italiana sulla tutela dei dati personali (D. legs. 196/2003) e dell'art. 9 del Codice Deontologico degli Psicologi Italiani.

Agli studenti è stato chiesto di compilare i seguenti questionari:

- Scheda socio-anagrafica
- *CLIPPER* (Soresi, Nota, 2003). Assembla una serie di strumenti utilizzati nelle attività di orientamento, rivolte a giovani tra i 15 e i 19 anni che intraprendono un percorso formativo e professionale. Si tratta di una batteria articolata in più questionari, ma, ai fini della ricerca, sono stati selezionati solo alcuni di essi (IAFSP, LMVS, QFHM, MDMQ, SAMP, CMCA).
 - IAFSP (Idee e Atteggiamenti sul Futuro Scolastico e Professionale), utile per valutare il livello di decisione-indecisione scolastica e professionale basandosi su tre fattori: Decisionalità e sicurezza sul proprio futuro scolastico-professionale, 10 item; Internalità, 4 item; e Raccolta delle Informazioni, 2 item. Il soggetto è chiamato a rispondere attraverso una scala Likert a 7 punti (1=perfettamente; 2= molto; 3=abbastanza; 4=così così; 5=poco; 6=non describe; 7=affatto);
 - LMVS (La Mia Vita Da Studente), volto ad analizzare il livello di soddisfazione degli studenti rispetto alle esperienze scolastiche attraverso 26 item, riferibili a 7 dimensioni: Soddisfazione per la propria esperienza scolastica (7 item); Soddisfazione per la propria autonomia decisionale (5 item); Soddisfazione per le relazioni con i compagni (3 item); Soddisfazione per la propria situazione attuale (3 item); Soddisfazione per le relazioni con i familiari (4 item); Soddisfazione per i riconoscimenti ricevuti (2 item); Soddisfazione per il supporto percepito (2 item). I soggetti devono esprimere il proprio parere attraverso una scala Likert a 5 punti (1=per niente; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto; 5=moltissimo);
 - QFHM (Quanta Fiducia Ho In Me), analizza il modo di porsi dei soggetti nei confronti delle proprie capacità nella gestione delle scelte scolasti-

che e professionali per un totale di 20 item, suddivisi per 4 fattori, ai quali il soggetto deve rispondere seguendo una scala Likert a 5 punti (1= per niente; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto; 5=perfettamente). 7 item prendono in considerazione la fiducia che il soggetto ripone nella sua capacità di prendere decisioni (esempio: “Quando decido di fare qualcosa, inizio subito a lavorare”); 6 item riguardano il grado di fiducia che il soggetto manifesta per il proprio autocontrollo emozionale (esempio: “Riesco a gestire efficacemente le mie emozioni”); 3 item prendono in considerazione la fiducia che il soggetto percepisce nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti o attività (esempio: “Se qualcosa mi sembra troppo complicata, non provo nemmeno ad affrontarla”); infine sono presenti 4 item che valutano la fiducia che il soggetto manifesta nel riuscire a portare a compimento con successo attività e compiti diversi (esempio: “Penso di essere in grado di imparare quasi tutto”).

- MDMQ (Melbourne Decision Making Questionnaire) nella versione italiana (Nota, Mann e Soresi, 2003), somministrato per valutare gli stili decisionali dello studente, chiamato a rispondere attraverso una scala Likert a 3 punti (1=non è vero; 2=qualche volta è vero; 3=è vero). È composto da 22 item, suddivisi in 4 scale che descrivono i principali stili decisionali: Evitamento (6 item, esempio: “Preferisco lasciare le decisioni agli altri”); Vigilanza (6 item, esempio: “Quando devo prendere una decisione, mi piace soffermarmi a considerare tutte le alternative possibili); Procrastinazione (5 item, esempio: “Quando devo prendere una decisione, mi sento come se fossi pressato/a dall’urgenza”); e Ipervigilanza (5 item, esempio: “Prima di perdere una decisione, perdo molto tempo su particolari importanti”).
 - SAMP (So Affrontare I Miei Problemi), è un questionario utilizzato per valutare le abilità di *problem solving* e, dunque, la capacità dei soggetti di affrontare le situazioni difficili, basandosi su 3 fattori: Capacità di risolvere i problemi e di autodeterminazione (11 item); Presenza di un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni problematiche (5 item); Capacità di analizzare cause e conseguenze (7 item). Il questionario, con un totale di 23 item, richiede al soggetto di rispondere attraverso una scala Likert a 7 punti (da 1= per niente a 7=perfettamente);
 - CMCA (Come Mi Comporto Con Gli Altri) indaga le modalità comportamentali messe in atto dagli studenti in classe; il questionario presenta 48 item, suddivisi in due sezioni: Disagio (valuta il disagio manifestato in determinate situazioni) e Frequenza (valuta la frequenza con cui viene messo in atto il comportamento posto sotto esame), entrambe espresse attraverso scala Likert e riconducibili a 5 dimensioni (Manifestare disaccordo e fare osservazioni; Chiedere aiuti e supporti; Manifestare iniziativa sociale; Esprimere complimenti e apprezzamenti; Accettare osservazioni e manifestare i propri limiti e difficoltà).
- WIS/SVP - Scala dei valori professionali (*Work Importance Study*, Super, realizzazione italiana a cura di Trentini, Bellotto, Muzio e Zatti, 1999). È formato da 63 item con l’obiettivo di valutare i valori professionali che guidano l’individuo per ciò che riguarda le scelte e la progettazione di carriera, al fine di comprendere gli aspetti della professione a cui il soggetto attribuisce maggiore importanza. Le risposte sono indicate su una scala a 4 punti (1= non importante; 2= abbastanza importante; 3=importante; 4=molto importante) e misura 21 valori: Utilizzo delle Proprie Abilità (ABIL), Raggiungimento dei Risultati (ACHV),

- Avanzamento (ADVA), Estetica (AEST), Altruismo (ALTR), Autorità (AUTH), Autonomia (AUTO), Creatività (CREA), Guadagni Economici (ECON), Stile di Vita (LIFE), Sviluppo Personale (PERS), Attività Fisica (PHYA), Prestigio (PRES), Rischio (RISK), Interazione Sociale (SOCl), Relazioni Sociali (SOcR), Varietà (VARI), Condizioni Ambientali (WORK), Identità Culturale (CULT), Capacità Fisica (PHIP), Sicurezza Economica (SECU); 5 orientamenti: Materialistico (MATER), al Sé (SELFO), agli Altri (OTHER), all'Indipendenza (INDEP), alla Sfida (CHALL); e 6 tipi: creativo, tranquillo, rampante, duro, autonomo, sociale.
- SDS – Self-Direct Search – Forma R (Holland, Powell e Fritzsche, Adattamento italiano a cura di Polacek, 2003). È uno strumento di orientamento che valuta le aspirazioni professionali, le competenze, le attività preferite e le abilità dei soggetti e indirizza verso il gruppo di professioni più adatte. È uno strumento molto utilizzato in quanto prende in considerazione le competenze, le abilità e le attività preferite da parte dei soggetti, assemblandole tra di loro in maniera tale da combinare interessi personali e professionali, delineando il cosiddetto “tipo psicologico” di Holland. Basato sul suo modello esagonale, o modello RIASEC, in cui ogni lettera richiama un tratto personologico riferibile a determinate attività professionali, consente al soggetto di abbinare la propria personalità con quella richiesta da una particolare tipologia di professione lavorativa. Le tipologie professionali, ordinate e raggruppate secondo il cosiddetto esagono di Holland o modello R.I.A.S.E.C. sono: attività realistiche – R (professioni tecniche, commerciali ed alcune di servizio); attività investigative – I (professioni scientifiche e alcune tecniche); attività artistiche – A (professioni che hanno a che fare con l'arte, la musica e la letteratura); attività sociali – S (professioni relative all'insegnamento e ai servizi sociali); attività intraprendenti – E (professioni manageriali e commerciali); attività convenzionali – C (professioni di ufficio). Si articola in 8 sezioni, ma per questo studio, sono stati utilizzati solo alcuni dei questionari dell'intera batteria: Attività (composto da 66 item su scala dicotomica Sì/No in cui vengono elencate varie attività a cui il soggetto deve dare una preferenza), Competenze (composto da 66 item su scala dicotomica Sì/No in cui vengono elencate delle competenze che varie attività richiedono a cui il soggetto deve dare una preferenza), Professioni (composto da 84 item su scala dicotomica Sì/No in cui vengono elencate delle professioni a cui il soggetto deve dare una preferenza), Autovalutazioni (il soggetto deve esprimere delle autovalutazioni con un valore da 1 a 7).

Per i docenti è stato predisposto un questionario ad hoc PASL (ancora da standardizzare) che permette di valutare la percezione che gli insegnanti sviluppano nei confronti dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Il questionario, composto da 24 item ai quali il soggetto deve fornire una risposta su una scala Likert a 5 punti (1= molto in disaccordo; 2= in disaccordo; 3= qualche volta in disaccordo; 4= d'accordo; 5= molto d'accordo), si rivolge solo ai docenti per comprendere se siano, o meno, entusiasti nel rivestire il ruolo di tutor scolastici nei progetti di alternanza scuola-lavoro, attraverso quesiti che li portano a riflettere non soltanto sull'utilità formativa di tali iniziative ma anche sull'impatto che queste possono avere sul livello di rendimento dello studente e sulla sua capacità di adattamento in classe.

5. Risultati e discussioni

Dopo un'analisi descrittiva dei dati, sono state effettuate correlazioni, utilizzando il *coefficiente di correlazione di Pearson*, e un'analisi comparativa tra i gruppi confronti utilizzando il *Test t*.

I dati sono stati elaborati tramite il software SPSS 25.0.

5.1. Analisi comparativa

Le tabelle seguenti mostrano le medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti, dal gruppo dei maschi e delle femmine, nelle diverse dimensioni dei questionari: *Quanta fiducia ho in me?* (tab. 1), *MDMQdecision-making* (tab. 2), *So affrontare i miei problemi?* (tab. 3), *WIS/SVP – Scala dei valori professionali* (tab. 4) e *SDS – Self-direct search* (tab. 5).

	N	G	M	DS
PRENDERE DECISIONI	127	M	24,65	4,774
	146	F	23,59	4,427
AUTOCONTROLLO EMOZIONI	127	M	19,22	4,162
	146	F	16,74	4,350
COMPITI	127	M	10,83	2,898
	146	F	12,04	2,337
AFFRONTARE SITUAZIONI	127	M	14,02	3,021
	146	F	12,95	2,791

	N	G	M	DS
EVITAMENTO	127	M	10,18	3,094
	146	F	9,55	2,882
VIGILANZA	127	M	15,14	2,215
	146	F	16,18	1,897
PROCRASTINAZIONE	127	M	9,33	2,146
	146	F	8,79	1,933
IPERVIGILANZA	127	M	9,89	2,221
	146	F	10,74	2,322

	N	G	M	DS
RISOLVERE PROBLEMI	127	M	53,22	11,389
	146	F	52,68	10,966
ATTEGGIAMENTO POSITIVO	127	M	26,12	6,564
	146	F	27,93	5,088
CAUSE E CONSEGUENZE	127	M	35,39	7,486
	146	F	35,99	7,878

	N	G	M	DS
MATERIALISTICO	127	M	7,2460	1,44756
	146	F	7,4806	1,51727
SELFO	127	M	7,5847	1,46996
	146	F	8,3767	1,36205
OTHER	127	M	7,1892	1,39640
	146	F	7,4977	1,43024
INDEP	127	M	7,2952	1,37724
	146	F	7,7918	1,40303
CHALL	127	M	6,7685	1,46651
	146	F	6,6518	1,48439

	N	G	M	DS
TOT R	127	M	23,07	11,557
	146	F	11,76	7,564
TOT I	127	M	26,60	10,509
	146	F	27,51	9,671
TOT A	127	M	20,13	11,677
	146	F	23,95	10,913
TOT S	127	M	24,55	8,645
	146	F	29,07	8,965
TOT E	127	M	28,52	11,371
	146	F	22,80	10,703
TOT C	127	M	22,29	11,250
	146	F	16,95	9,578

Dall'analisi differenziale tra il gruppo dei maschi e delle femmine, sono emerse differenze significative tra studenti maschi e femmine, inseriti nel progetto formativo dell'alternanza scuola-lavoro. In particolare, i risultati evidenziano un maggior livello di rendimento e riuscita scolastica nelle ragazze ($t=-5,845$; $p=,000$); inoltre, queste appaiono più abili a portare adeguatamente a termine i compiti e in minor tempo rispetto ai coetanei ($t=-3,084$; $p=,000$). I ragazzi, invece, mostrano maggiori abilità nel saper controllare le proprie emozioni ($t=4,788$; $p=,000$) e maggiore fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni diverse ($t=3,059$; $p=,002$) rispetto alle ragazze.

Per quanto riguarda gli stili decisionali, le ragazze tendono a utilizzare strategie decisionali più funzionali rispetto ai compagni maschi, infatti di fronte ad una scelta tendono a riflettere e a valutare accuratamente le opzioni prima di prendere una decisione ($t=-4,179$; $p=,000$), sebbene, a volte rischiano di eccedere con un eccesso di ipervigilanza ($t=-3,074$; $p=,002$). A differenza degli uomini, che al contrario, utilizzano con più frequenza modalità decisionali disadattive, in quanto generalmente preferiscono procrastinare la presa di decisione, per evitare un sovraccarico cognitivo e emotivo ($t=2,146$; $p=,033$).

Rispetto alle capacità di *problem solving*, malgrado non si registrino differenze significative tra i due gruppi nell'abilità di risoluzione dei problemi, le ragazze mostrano una maggiore competenza emotiva in quanto tendono a non scoraggiarsi di fronte ad una situazione problematica e ad assumere un atteggiamento positivo nei confronti delle situazioni critiche ($t=-2,562$; $p=,011$).

Per quanto riguarda i valori professionali, le ragazze, più dei ragazzi, concepiscono il lavoro come mezzo di autoespressione ($t=-4,610$; $p=,000$) e come strumento di indipendenza e autodeterminazione ($t=-2,395$; $p=,004$).

Circa le aspirazioni professionali, infine, il gruppo delle ragazze tende a preferire attività professionali maggiormente orientate alla dimensione artistica ($t=-2,790$; $p=,006$) e alla sfera del sociale ($t=-4,216$; $p=,000$); a differenza del gruppo dei maschi che dichiara di prediligere attività professionali di tipo realistico ($t=9,668$; $p=,000$), intraprendenti o di comando ($t=4,265$; $p=,000$) e convenzionali o amministrative ($t=4,223$; $p=,000$).

5.2. Correlazioni

Dall'analisi correlazionale emergono relazioni significative tra i diversi fattori indagati. In particolare, si evince una correlazione positiva tra il rendimento scolastico e la capacità di portare a termine un compito ($r=,264$; $p=,000$). Inoltre, coloro che riescono meglio a scuola sono anche coloro che utilizzano strategie decisionali funzionali, che portano ad agire in maniera vigile e senza impulsività di fronte a scelte anche importanti ($r=,206$; $p=,001$). Un buon rendimento sembra, inoltre, connettersi anche con la capacità di fronteggiare adeguatamente le situazioni problematiche ($r=,180$; $p=,003$), analizzando cause e conseguenze ($r=,128$; $p=,037$), senza scoraggiarsi e con la consapevolezza che ogni scelta presuppone determinate conseguenze che è bene valutare anticipatamente. Riuscire a scuola, infine, sembra favorire la formazione di valori professionali prevalentemente orientati al Sè ($r=,192$; $p=,002$), allo sviluppo di un senso di autonomia e autorealizzazione. Per quanto riguarda le aspirazioni professionali, gli studenti con miglior rendimento scolastico mostrano maggiore interesse verso attività professionali di tipo investigativo ($r=,320$; $p=,000$), cioè verso professioni di ricerca e raccolta dati; mentre diminuisce la predisposizione nei confronti delle professio-

ni manuali di tipo realistico o manuale ($r=-,273$; $p=,000$) e di tipo intraprendente o imprenditoriale ($r=-,143$; $p=,019$).

Un'ulteriore analisi è stata effettuata mettendo in relazione i valori professionali e le aspirazioni lavorative degli studenti. Nello specifico, i risultati mettono in evidenza una relazione tra l'orientamento materialistico e il tipo Investigativo ($r=,158$; $p=,009$), il tipo Sociale ($r=,123$; $p=,043$) e il tipo Intraprendente ($r=,208$; $p=,001$); pertanto, più il soggetto ha come valore professionale di riferimento quello materiale maggiore sarà il suo interesse verso professioni di carattere scientifico, sociale e imprenditoriale. L'orientamento al Sé correla invece con il tipo Investigativo ($r=,194$; $p=,001$), Artistico ($r=,123$; $p=,042$) e Sociale ($r=,250$; $p=,000$); ciò indica che sceglieranno professioni di tipo scientifico, artistico e sociale coloro che ritengono l'autonomia e l'autodeterminazione valori significativi nella professione. A differenza, di chi preferisce attività lavorative di tipo Realistico ($r=-,180$; $p=,003$) e di tipo Convenzionale ($r=-,121$; $p=,045$), che invece non ritiene importante, in ambito lavorativo, l'autonomia professionale. L'orientamento verso gli Altri sembra rilevante per gli studenti che prediligono attività di Investigativo ($r=,158$; $p=,009$) e di tipo Sociale ($r=,286$; $p=,000$); per cui più il soggetto ricerca nella sua professione valori legati all'altruismo e alla condivisione più è forte l'interesse verso professioni di carattere scientifico e sociale. L'orientamento all'Indipendenza si correla al tipo Investigativo ($r=,142$; $p=,019$) e Sociale ($r=,202$; $p=,001$), di conseguenza al crescere dei valori professionali caratterizzati dall'indipendenza si innalza l'interesse verso professioni di tipo scientifico e sociale; mentre sembra diminuire la tendenza a scegliere professioni più operative e manuali, connesse al tipo Realistico ($r=-,149$; $p=,013$). Infine, l'orientamento alla Sfida si lega alle professioni di tipo Investigativo ($r=,128$; $p=,034$), Sociale ($r=,172$; $p=,004$) e Convenzionale ($r=,227$; $p=,000$); ciò sembra indicare che più sono importanti per il soggetto i valori professionali legati alla competizione maggiore sarà la predisposizione verso professioni di tipo scientifico, sociale e amministrativo.

5.3. Questionario docenti

Sebbene l'analisi dei dati relativa al questionario dei docenti sia ancora in fase di elaborazione, dai risultati preliminari appare comunque chiaro che non tutti i docenti hanno una percezione negativa dell'alternanza scuola-lavoro; alcuni degli intervistati in effetti riconoscono e apprezzano le potenzialità dei progetti alternanza scuola-lavoro, tanto da considerarli come una vera e propria opportunità per lo studente che riesce a capire quale sia la strada da intraprendere per il proprio futuro e quale quella da abbandonare. Ciò finisce per smentire la tesi secondo cui l'alternanza scuola-lavoro sia una perdita di tempo, anzi questa viene riconosciuta in termini di "didattica alternativa che conduce ad un vero e proprio guadagno costruttivo e professionale" per il singolo.

6. Limiti e prospettive future

Lo scopo del presente studio è stato analizzare, negli studenti che fanno parte dei progetti di alternanza scuola-lavoro, le abilità di autoefficacia, di *decision-making*, di *problem solving*, di valori e aspirazioni professionali. I dati emersi hanno messo in luce la necessità di sviluppare e incrementare queste strategie metodologiche per la formazione delle competenze trasferibili, e, soprattutto,

per il potenziamento del pensiero complesso, in direzione dello sviluppo di una cultura imprenditoriale negli adolescenti, ciò alla luce della normativa scolastica che negli ultimi anni è stata emanata, sia a livello nazionale che a livello europeo, in ottemperanza alle misure legislative in termini di politica del lavoro.

In generale, i risultati della ricerca confermano quanto evidenziato da studi compiuti a livello nazionale e internazionale sulla necessità di personalizzare la didattica orientativa e aiutare i giovani a crescere in una cultura d'impresa già in ambiente scolastico, puntando sullo sviluppo delle loro abilità di autoefficacia, di *decision-making* e di *problem solving*. Il presente studio ha inteso quindi puntare l'attenzione proprio sulle caratteristiche individuali degli studenti che sono alla base della costruzione dell'identità professionale e che, ancora, risultano poco indagati.

Nonostante i dati siano concordi con quanto emerso da altri studi (Consolini, 2016; Sartori et al., 2016), molteplici sono i limiti di questa ricerca. Innanzitutto, è necessario tener conto che, pur essendo il numero dei partecipanti allo studio soddisfacente, è possibile cogliere una rappresentatività limitata degli stessi. La somministrazione è stata circoscritta ad alcuni studenti di un numero limitato di istituti scolastici; pertanto non è stato possibile verificare le stesse ipotesi in studenti di altri licei e di altri istituti tecnici e professionali, per valutare eventuali differenze di impostazione nella progettazione e realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Non è stata inserita, inoltre, nel protocollo una valutazione qualitativa della percezione dello studente circa l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro e il suo livello di coinvolgimento emotivo –motivazionale. Né, da queste prime elaborazioni è possibile comprendere la reale opinione che i docenti nutrono nei confronti di questa importante attività formativa, né quanto essi siano realmente motivati a farne parte in maniera attiva e partecipata, allo scopo di implementare negli studenti tanto competenze disciplinari quanto *life skills*, prerequisiti ad una competenza professionale trasversale.

Conclusioni

In conclusione, bisogna riconoscere che lo studio, seppure con i suoi punti di debolezza, rappresenta comunque un punto di partenza particolarmente utile per comprendere i cambiamenti attivati e necessari all'interno di un contesto scolastico responsabile che permettono la buona attuazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, riconoscendo in primis l'importanza della competenza che non può essere analizzata in maniera svincolata dalla disciplina poiché diventerebbe un "saper fare" senza il "sapere. Una buona concezione dell'alternanza scuola-lavoro permetterà di superare i confini che si pongono tra pensare e agire, sapere e fare, conducendo alla formazione integrale dello studente, grazie anche al valore strumentale che viene attribuito a questi progetti che costringono a mettere in atto un confronto con i nuovi bisogni individuali, conducendo ad un cambiamento in ambito didattico che possa essere riconosciuto come un sistema trasparente che permetta di riconoscere ed insegnare competenze e qualifiche utili (Ammann, 2016).

Possiamo concludere affermando che l'alternanza scuola-lavoro si presenta come un'occasione di cambiamento e di riprogettazione di una politica scolastica responsabile, che sostiene l'idea di una scuola come "luogo di ricerca". Uno spazio di vita sostenibile in cui si promuovono saperi freddi, pratiche e esperienze lavorative, ma anche luogo di formazione che consente agli insegnanti di met-

tere in atto, attraverso percorsi di ricerca-azione, un nuovo approccio ai problemi della didattica per competenze. Questo può realizzarsi attraverso un nuovo modello di didattica collaborativa che conduce gli studenti ad attuare delle forme di cooperazione in cui ognuno di essi condivide le proprie esperienze, le confronta con quelle altrui e cerca di creare delle inferenze. Ai fini di un esito positivo, ribadiamo l'importanza che deve essere attribuita alle funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra insegnanti e tutor aziendali, che consentono di raggiungere gli obiettivi della personalizzazione e differenziazione. Appare chiaro quanto l'alternanza scuola-lavoro richieda una nuova forma di apprendimento basata sullo "spiazzamento cognitivo" ossia sulla capacità del soggetto di sapere analizzare il suo funzionamento in rapporto al doppio livello del mondo interno e della realtà esterna creando quello spazio potenziale in cui, tramite training di apprendimento mirato (esplorazione, cristallizzazione, ecc.), giunga a processi decisionali e di scelta autonoma.

Nonostante il dibattito intorno a questo tema sia ancora acceso, è bene precisare che i progetti di alternanza scuola-lavoro comunque aiutano a migliorare il clima di classe e le dinamiche relazionali, proprio perché gli studenti riescono a confrontarsi non soltanto in termini di competenze e dunque di competizione, ma anche su visioni diverse della realtà; esercizio questo che impone una visione metacognitiva dei propri processi di autoregolazione e di proattività del pensiero, connotandosi appunto come esercizio di responsabile consapevolezza delle varie visioni del sé e della vita sociale in genere.

Proprio la collaborazione tra studenti è uno dei perni su cui si fondano i nuovi modelli di didattica; modelli a cui gli insegnanti dovrebbero continuamente guardare per creare connettività tra processi cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali-sociali, tesi sia allo sviluppo dell'identità personale quanto di quella professionale.

Secondo noi consisterebbero proprio in quanto su evidenziato le principali potenzialità dei percorsi di alternanza scuola-lavoro che dovrebbero rientrare nelle funzioni orientative sia della scuola che dell'azienda; funzioni, che si esplicano nel predisporre azioni-situazioni in cui gli studenti possono divenire soggetti protagonisti attivi del proprio apprendimento ma anche soggetti preparati ad investigare l'ambiente sociale e lavorativo, aumentando la propria consapevolezza su interessi, attitudini, valori, motivazioni, aspirazioni e scelte di vita.

È solo in quest'ottica che si possono validare le finalità dell'alternanza scuola-lavoro; vi deve essere una vera alleanza tra la scuola e l'azienda, evitando frammentazioni di obiettivi, discontinuità operative che certamente impediscono agli allievi di formarsi un'idea complessiva oltre che impedire loro il giusto traghetamento da un sistema all'altro e da un periodo della vita all'altro, depotenziando la visione di un futuro professionale. Ciò perché i soggetti in formazione, in ambito scolastico ed aziendale, dovrebbero avere la possibilità di abbandonare i vecchi schemi mentali per dirigersi verso nuove realtà cognitive al fine di acquisire via via nuovi modi di produrre, di comunicare, di progettare e conoscere se stessi.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ammann, M., (2016). Il tirocinio esperienziale di alta qualità come strumento di orientamento alla carriera, *RicercAzione*, 8(2), 161-176.
- Athanasou, J., Hosking, K. (2015). Career interest card sort for vocational assessment and counselling. In M. McMahon and W. Patton (Eds.). *Ideas for career practitioners: Celebrating excellence in career practice*, (pp. 1-10). Samford Valley: Australian Academic Press.
- Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola-lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, VI (18), 117-142.
- Consolini, M., (2016). Educazione all'imprenditorialità e sviluppo di "career management skills" nell'alternanza scuola-lavoro. *RicercAzione*, 8(1), 117-131.
- Dweck, C. S. (2001). *Teorie del Sé*. Trento: Erickson.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16-38.
- Gentili, C. (2010). La nuova istruzione tecnica: un'opportunità per i giovani, una necessità per il Paese. *Studi e Ricerche*, 2, 39-49.
- Holland J. L., Powell A. B., Fritzsche B. A., (2003), *SDS – Self-Direct Search*, adattamento italiano a cura di Polacek. Firenze: Giunti.
- Hopkins, A. E. (2008). Work-Related Learning: hearing students voices. *Educational Action Research*, 16(2), 209-219.
- Margiotta, U (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce. Pensa Multimedia.
- Murdaca, A. M., Curatola, A, Oliva, P. (2014). La dimensione metodologica: capacitazione, self determination theory e formazione degli adolescenti. Uno studio cross culturale. *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, 14 (1), 193-226.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 Presidential Address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Sartori, F, Ressa, A., Buzzi, C. (2016). Ripensare all'alternanza: le valutazioni critiche dei neo-diplomati trentini nei confronti delle azioni proposte dalle scuole, *RicercAzione*, 8(2), 103-123.
- Sicurello, R. (2016). Potential benefits and challenges of work-based learning. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28), 1-13.
- Soresi, S., Nota, L. (2003). *Clipper: portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*. Firenze: Giunti.
- Stosich, E. L., Snyder, J. & Wilczak, K. (2018). How do states integrate performance assessment in their systems of assessment? *Education Policy Analysis Archives*, 26(13). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2906>.
- Tino, C., Fedeli, M. (2015). Alternation School-Work: a qualitative study. *Form@re*, 15(3), 213-231.
- Trentini, G., Bellotto, M., Muzio, G. B., Zatti, A., (1999). *WIS/SVP - Scala dei valori professionali. Realizzazione italiana del Work Importance Study di G. Trentini, M. Bellotto e M. C. Bolla*. Firenze: Giunti.
- Tucci, C. (2018). https://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2018-10-06/scuola-lavoro-alternanza-dimezzata-si-torna-indietro-almeno-15-anni-114917.shtml?refresh_ce=1.
- Vendemale, L. (2018). <https://www.ilfattoquotidiano.it/2018/11/12/alternanza-scuola-lavoro-il-governo-dimezza-le-ore-in-azienda-volute-da-renzi-risparmio-di-56-milioni-allanno/4748035/>.
- Wesselink, R., de Jong, C. & Biemans, H. J. A. (2010). Vocations and Learning. Aspects of Competence-Based Education as Footholds to Improve the Connectivity Between Learning in School and in the Workplace. *Vocational and Learning*, 3, 19-48. <https://doi.org/10.1007/s12186-009-9027-4>.
- Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa*, Tecnodid, Napoli.

