

ORIENTAMENTO FORMATIVO METODO E STRUMENTI

di Lucia Boncori e Maura Falocco
Roma, **aprile** 2017
Manoscritto delle Autrici

Premessa

MODELLI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO

Analisi convergenti sul piano internazionale (Commissione Europea, 2010; AA. VV., 2014) vedono l'orientamento scolastico, professionale e universitario come una insostituibile dimensione sul piano sociale e formativo sia per la realizzazione delle persone sia per un incontro più soddisfacente tra la preparazione professionale e le esigenze del mercato lavorativo.

La storia dell'orientamento è ormai lunga, anche in Italia. Conviene quindi partire dai “giorni nostri” e fare solo qualche occasionale salto nel passato.

Il termine “orientamento” oggi ha un significato molto diverso da quello che aveva nella struttura socio-economica della seconda rivoluzione industriale, quando l'orientatore doveva trovare a una persona la “giusta collocazione” negli studi o nel lavoro. Questo stereotipo è ancora diffuso, ma è del tutto inappropriato nella società attuale, che è così complessa da non poter separare lo “studio” dal “lavoro” e non dà stabilità né per il posto né per il tipo di lavoro.

In alternativa, si è affermata un'interpretazione dell'orientamento come parte del *lifelong learning*, l'apprendimento lungo tutto l'arco di vita (L. Boncori, 2017). È stata poi aggiunta la connotazione *lifewide learning*, che vede l'apprendimento trasversale a più ambiti: scuola, lavoro e competenze comunque apprese in tutti i contesti di vita. Da questa ottica nasce la definizione di *lifelong guidance*: “un processo continuo che consente ai cittadini, a qualsiasi età e in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze e interessi, di prendere decisioni in ambito scolastico, formativo e occupazionale, di gestire i propri percorsi individuali di vita nell'apprendimento, nel lavoro e in altri contesti in cui queste capacità e competenze vengono apprese e/o usate.” (Linee-guida elaborate per la Commissione Europea da ELPGN - *European Lifelong Guidance Policy Network*, 2015). È la modalità di orientamento recentemente raccomandata a livello nazionale (MIUR, 2014) e internazionale («Europa 2020»: Commissione europea, 2010), presente in tutti i POF e PTOF, suscettibile di finanziamenti.

Nel quadro del *lifelong guidance* sono stati elaborati modelli diversi, in funzione di contesti specifici, che comportano anche differenze nelle qualificazioni professionali dell'organico presente nelle scuole: uno dei problemi principali è che la presenza di “consiglieri d'orientamento” professionali o “tutor” per il counselling accademico-professionale non sono presenti in tutte le realtà nazionali.

In Italia permane la distinzione (Lutte, 1962) tra modelli di orientamento “diagnostico” e “orientamento educativo”, termine che attualmente è incluso in quello, più ampio, di “orientamento formativo”¹. Nell’ orientamento “diagnostico” – dice Lutte - “il lavoro dell’orientatore consisterebbe nel valutare, soprattutto per mezzo dei tests, le attitudini del soggetto e nel ricercare con quale professione o gruppo di professioni esse corrispondono meglio. Questo lavoro non richiede molto tempo: dopo due o tre sedute il soggetto è orientato per tutta la vita”; l’orientamento educativo “ritenendo tutto ciò che è valido nella prima [metodica] vi integra gli apporti positivi delle scienze moderne” e pone come agente principale

¹ In un volume come questo, sull’orientamento *formativo*, l’introduzione del termine orientamento *educativo* esige un chiarimento semantico. Se si considerano i principi e i metodi dell’orientamento formativo e di quello educativo le differenze sono poco rilevanti (la principale è che non si parla di orientamento *educativo* quando ci si riferisce a persone esterne all’istituzione scolastica), o in altri termini possiamo dire che le differenze nella generalità dei due approcci sono meno rilevanti delle differenze di attuazione che si osservano all’interno di ciascuno dei due approcci. La differenza va ricercata nella storia dell’orientamento e nella storia della distinzione fra “mondo della scuola” e “mondo del lavoro”. Fino ai tardi anni ’50 si faceva una netta distinzione tra “educazione” e “formazione”, congruente con la distinzione istituzionale fra percorsi scolastici che miravano a una formazione brevissima – avviamento al lavoro e formazione professionale, conclusa a 16 anni – oppure a una formazione lunga, a cui si accedeva con un esame selettivo al termine dei cinque anni di scuola elementare e che poteva concludersi al più presto con un diploma abilitante alla professione (abilitazione magistrale, ad esempio, dopo quattro anni di scuola secondaria superiore), ma che per la maggior parte degli studenti proseguiva per cinque anni e, per i liceali, si concludeva in un percorso universitario almeno quadriennale e la laurea. All’epoca, i problemi di orientamento e ri-orientamento nel mondo del lavoro erano taciuti: ottenuto un posto di lavoro, si supponeva che questo rimanesse stabile nel tempo e, se cambiavano le esigenze o le competenze richieste, si provvedeva con brevi corsi di formazione in servizio, come tuttora avviene per chi esercita la professione docente. Le differenze tra percorsi scolastici di tipo “accademico” e di tipo “professionale” sono andate diminuendo e quasi scomparendo con l’introduzione della “scuola media unica” nel 1962, l’accesso agli studi universitari consentito a chiunque avesse completato un ciclo quinquennale di scuola secondaria superiore e successivamente con l’eliminazione delle Facoltà di Magistero riservate a chi aveva un seguito un percorso specifico quadriennale, poi divenuto quinquennale. Le differenze istituzionali, nella percezione di alcuni gruppi sociali, non sono ancora pacificamente accettate: alcune “occupazioni” universitarie degli anni ’70 e ’80 contestavano esplicitamente il fatto che i corsi universitari dessero una formazione professionale, e così pure manifestazioni giovanili recenti contestano vivacemente l’alternanza scuola-lavoro. Per quel che riguarda l’orientamento, a livello internazionale, la netta distinzione fra orientamento scolastico e orientamento professionale è scomparsa con l’introduzione del concetto di *career education* (Super, 1957; Super, 1983; Osipow, 1983; L. Boncori e G. Boncori, 2002), che unifica i processi educativi e formativi e “sfuma” la distinzione tra scuola e lavoro. “Una carriera è la sequenza delle posizioni occupate da una persona nel corso della sua vita pre-occupazioneale, occupazionale e post-occupazioneale. Include ruoli connessi con il lavoro, come quelli di studente, impiegato e pensionato o lavoratore a tempo determinato.” E una “posizione” è definita da Super come “un gruppo di compiti che una persona deve compiere” (Super, 1983).

dell'orientamento la persona stessa dell'orientando. Attualmente, l'orientamento "diagnostico" in molti casi ha sostituito l'orientatore con un software, ma ha conservato l'uso dei test (di cui nel tempo si è persa l'esigenza di veder documentata la validità) e mantenuto l'assunto che la persona sia immutabile e le scelte accademiche e lavorative lo siano altrettanto, e che quindi siano sufficienti alcune ore in un momento particolare per risolvere il problema. L'orientamento educativo, poi ridenominato formativo per estenderlo ad altri ambiti d'intervento e alla popolazione adulta, in una prima fase si è proposto come una forma di *counselling*, gestito da un'*équipe* di specialisti (psicologo, medico, assistente sociale, insegnanti) e anch'esso occasionale, riservato a momenti strategici della scelta scolastico-professionale e solo a quella (Scarpellini e Strologo, 1976). Questa gestione organizzativamente complessa del problema è poi stata necessariamente semplificata. Pedagogisti (Buyse, 1958; Corallo, 1972; Giugni, 1977) e insegnanti hanno sottolineato la sostanziale coincidenza fra processi educativi e orientativi e di conseguenza è stato rivendicato come diritto-dovere della scuola e degli insegnanti orientare gli studenti, diritto-dovere che è stato ripetutamente sancito nei documenti istituzionali fino ad oggi. Le modalità di attuazione dell'orientamento formativo, che include gli elementi fondanti dell'orientamento educativo e si estende a una varietà di applicazioni al mondo del lavoro, sono varie. Per semplicità, evidenziamo due tipologie principali di modelli:

- a) un tutor o un consigliere scolastico, appositamente formati e non necessariamente inseriti istituzionalmente nella scuola, gestiscono un centro di orientamento interno alla scuola, che può anche giovare di interventi di orientamento diagnostico svolti da personale esterno e assume la funzione di aiutare e sostenere i singoli nelle loro scelte, ma può anche proporre alle classi o alla scuola attività informative o formative; l'attività di tutor o di consigliere rimane distinta dall'attività di docente anche quando i due ruoli coincidono (si vedano le relazioni dei casi in Zanniello, 1979); rientrano in questo ambito anche alcuni modelli canadesi del Québec, poi adattati in Francia, molto ben strutturati e diffusi nelle scuole secondarie (Guichard e Huteau, 2001-2003);
- b) gli insegnanti ricevono una formazione specifica che consente a ciascuno di loro di gestire direttamente e sostanzialmente l'orientamento dei propri studenti, anche ricorrendo a strumenti testologici o informatici che professionalmente è loro consentito utilizzare; anche in questo caso si può chiedere l'intervento diagnostico di specialisti (di solito: psicologi) per supporti informativi utili nella prevenzione primaria e secondaria.

Noi ci riferiamo alla modalità "b", che non esclude la collaborazione tra educatori e psicologi, ma ne distingue i ruoli.

Il modello di orientamento di L. e G. Boncori

L'orientamento secondo il modello di L. e G. Boncori (Boncori e Boncori, 2002) si può definire come *il processo di aiuto ad una persona perché possa risolvere i problemi che la vita gli pone, considerando come parte essenziale della capacità di*

risolvere i problemi l'acquisizione da parte del soggetto, della capacità di reagire adeguatamente in qualsiasi situazione, rendendo così effettiva la sua libertà personale (García Hoz, 1975-1981, p.231). In particolare (L. e G. Boncori, 2002):

«l'orientamento si propone di mettere il soggetto in grado di prendere decisioni adeguate e da persona libera in materia di scelte accademiche e professionali.»

Anche nel RAV – Rapporto di AutoValutazione redatto dall'Invalsi, nel definire le competenze chiave e di cittadinanza si fa riferimento alle competenze personali legate alla capacità di orientarsi e agire efficacemente nelle diverse situazioni.

Il modello che qui sintetizziamo è radicato nella cultura italiana e tiene conto della tipologia professionale presente nelle scuole italiane, ma ha caratteristiche che lo rendono applicabile ad altre culture (ad esempio: Rivnj, 2016).

I punti caratterizzanti il modello (L. Boncori e G. Boncori, 2002; L. Boncori, 2014a) sono:

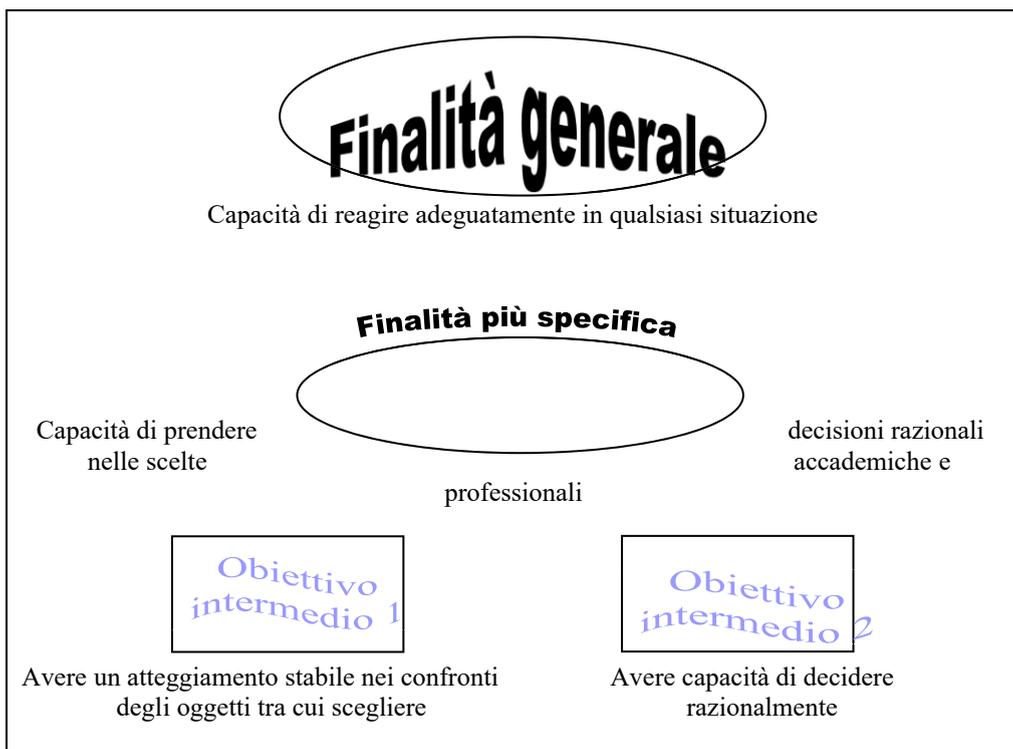
1. soggetti dell'orientamento sono le persone che si attivano per orientarsi
2. l'orientatore ha il ruolo di facilitatore, detentore di informazioni e competenze professionali a cui l'orientando attinge per dare maggiore sicurezza al suo processo di orientamento
3. sono considerati orientandi anche gli istituti scolastici e formativi, che riformulano ogni anno il proprio orientamento nel Piano dell'Offerta Formativa (pof)
4. sono privilegiati gli interventi su collettività (classi scolastiche, unità aziendali, docenti di un Istituto) con incontri a piccoli gruppi; il personale interno viene coinvolto con un'azione "a cascata" e si attivano gruppi di auto-aiuto, con le strategie dell'interazionismo simbolico²
5. il rapporto duale orientatore-orientando è gestito mediante colloqui, basati su report automatizzati di test e questionari, somministrati al pc o collettivamente, acquisiti ed elaborati automaticamente; se i contenuti dei report sono esclusivamente educativi, il colloquio può essere gestito da un insegnante, ma se i contenuti riguardano struttura e dinamiche della personalità o stati di rischio psicopatologico, i test dovranno essere somministrati da psicologi professionisti che ne elaboreranno i dati e informeranno i docenti proponendo interventi

² L'interazionismo simbolico, i cui fondamenti teorici si fanno risalire a H. Mead, è un modello teorico-psicosociale che pone al centro dell'attenzione le interazioni fra persone. Partendo dalla premessa che gli esseri umani agiscono sulla base dei significati che attribuiscono alle cose, assume anche che i significati abbiano origine dall'interazione tra individui e che vengano elaborati e modificati attraverso un processo interpretativo. Ne consegue, fra l'altro, che le persone non sono attori passivi condizionati da forze esterne, bensì artefici della propria condotta (Blumer, 2008).

educativi appropriati, riservando a sé eventuali interventi psicologici o psicoterapici di affiancamento:

6. sia i metodi d'intervento sia gli strumenti che verranno proposti sono stati e continueranno ad essere sistematicamente sottoposti a ricerche per verificarne attendibilità e validità. I risultati delle ricerche producono continue implementazioni e consentono flessibilità nell'adattare strumenti e interventi a situazioni diverse senza perdere di validità.
7. La finalità di formare nella persona la "capacità di reagire adeguatamente in qualsiasi situazione, rendendo così effettiva la sua libertà personale", nel momento in cui si vuole passare alla fase operativa, deve essere analizzata in finalità intermedie e in obiettivi concreti.

Fig. 1 – Orientamento formativo – arrivare alla finalità generale passando da obiettivi intermedi

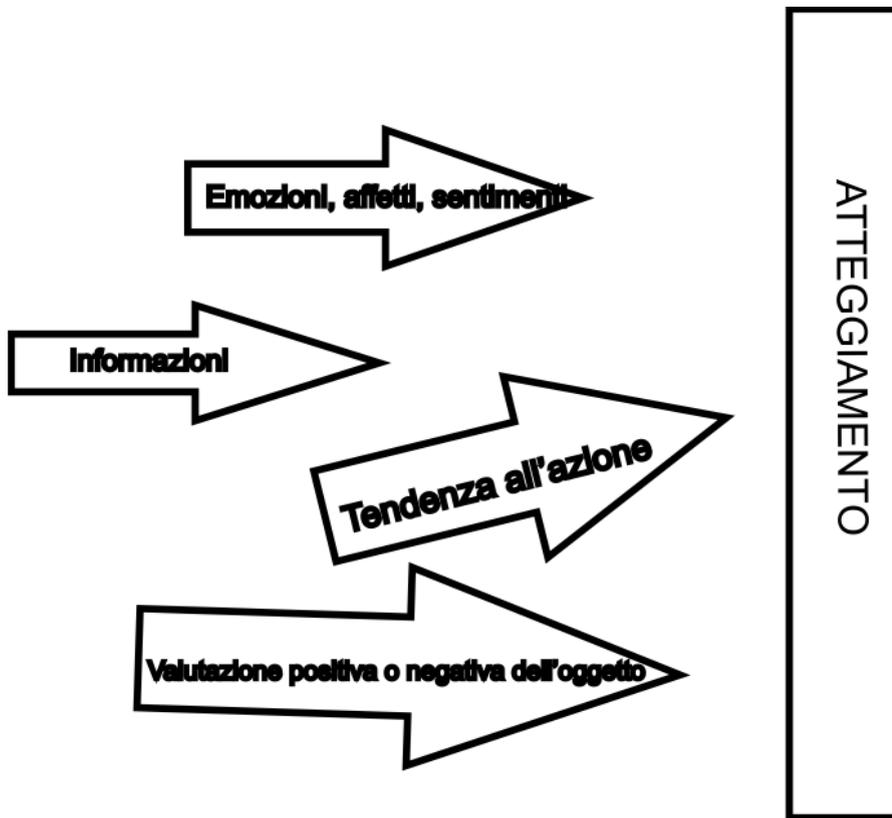


8. Se la finalità generale è far acquisire alle persone la capacità di reagire adeguatamente in qualsiasi situazione, il primo passo è raggiungere una finalità più specifica: **la capacità di prendere decisioni razionali nelle scelte accademiche e professionali**. Per prendere decisioni razionali bisogna che gli oggetti fra cui scegliere siano noti, vengano valutati, si collochino in una

prospettiva di diversa attrazione affettiva, suscitino delle tendenze ad agire. L'insieme di questi attributi definisce un **“atteggiamento”**. Possiamo quindi anche dire che il primo obiettivo intermedio consiste nel formare o modificare atteggiamenti. La **“tendenza all'azione”**, che è una delle costituenti dell'atteggiamento, può però essere esercitata anche in modo irrazionale, anche e soprattutto se nella decisione sono implicate forti emozioni come ad. esempio la dipendenza dai genitori, il desiderio di non lasciare il proprio gruppo di amici, la connessione fra la professione attraente e un evento traumatico. Bisogna quindi porsi un altro obiettivo intermedio: **insegnare le regole di un processo decisionale corretto e razionale.**

Gli atteggiamenti sono strettamente connessi alle strutture più stabili della personalità dell'individuo, sia in quanto frutto della sua esperienza sia perché dipendono dalle sue convinzioni, emozioni, dinamiche profonde, valori, peculiarità nel modo di entrare in contatto con la realtà e di elaborare i propri impulsi. Sono riferiti a oggetti specifici dell'esperienza, e quindi più facilmente delimitabili e modificabili. Nel caso specifico dell'orientamento la presenza di un oggetto centrale - la carriera, il tipo di studi, il tipo di professione - rende questo costruito utile come variabile intermedia (L. Boncori, 1985). L'esistenza di un oggetto sociale è condizione necessaria, ma non sufficiente, perché in una persona si instauri un atteggiamento nei suoi confronti. Non si può dare per scontato che tutti gli studenti dell'ultimo anno di scuola **“di base”** e neanche di scuola secondaria abbiano un atteggiamento verso l'oggetto-carriera: per questo parliamo di **“formazione o modificazione”** degli atteggiamenti e non solo di modificazione.

Fig. 2 - Componenti degli atteggiamenti



Se il problema dell'orientamento viene impostato – realisticamente - come formazione o modifica di atteggiamenti, si ha il vantaggio di agire su strutture di cui è nota la modificabilità e per la cui modificabilità sono state messe a punto e validate una grande varietà di strategie.

I compiti prioritari dell'orientatore in questo modello sono:

- attiva l'orientando a interessarsi alla propria carriera (in caso di persona fisica) o allo sviluppo della propria azienda o istituto formativo
- segnala all'orientando - persona, scuola o azienda - le fonti d'informazione da consultare: soprattutto siti internet attinenti
- per le persone fisiche, quando hanno identificato un ventaglio di carriere interessanti, l'orientatore:
 - organizza, concordandoli con la struttura scolastica o aziendale, interventi su piccoli gruppi con problemi orientativi comuni;
 - somministra un questionario (Focus) ed eventuali altri test richiesti dall'orientando o dalla struttura e consegna il report o i report prodotto/i automaticamente, in forma scritta o con un colloquio individuale;

- nel caso delle scuole e delle aziende concorda le strategie d'intervento con la dirigenza, con i docenti o con il personale delle "risorse umane" o con i docenti e gestisce l'intervento con un procedimento psico-sociale "a cascata", in cui tutti i docenti o tutto il personale interno che interagiscono con gli orientandi viene coinvolto attivamente nel processo.

In questo modello i test si usano con flessibilità, per pianificare gli interventi e per dare le informazioni chieste dall'orientando.

I test che più frequentemente si utilizzano sono descritti sinteticamente qui appresso.

Il **questionario di base Focus** (L. Boncori, 2014a) è usato per velocizzare la pianificazione degli interventi. In un'ora di tempo (somministrazione collettiva o al pc) raccoglie dati sul livello di informazione e attivazione personale, gli interessi accademici e di vita quotidiana, le aspirazioni professionali, il contesto familiare e amicale, l'atteggiamento verso l'autorità, la presenza di difficoltà o pressioni, l'autovalutazione del profitto, la resilienza. Produce automaticamente due report, uno personale per gli orientandi e uno per gli operatori, proponendo gli interventi appropriati per singoli e sottogruppi. Focus dà buoni risultati nei confronti internazionali sull'orientamento (Italia – Russia – Ucraina: G. Boncori, 2016, Rivnj, 2016).

Quando è in discussione il cambiamento del tipo di studi o la necessità di una diversa formazione per la funzionalità aziendale, i test cognitivi sono utili. In un *follow up* a otto anni di distanza (L. Boncori et al., 2007) sono stati individuati i test psicologici più validi, a cui ci atteniamo.

Se il problema è ridurre lo stress lavoro-correlato o prevedere la soddisfazione nella carriera accademico-lavorativa, è utile SFERAS ("*Sedici Fattori Esplorati Relativamente A Situazioni*"), validato in collaborazione con l'Ordine degli Ingegneri. SFERAS consente di abbinare il profilo di personalità dell'orientando a profili tipici di professionisti italiani (professioni legali, ingegneri, psicologi clinici). Le somiglianze tra profili sono stimate automaticamente con un algoritmo apposito (L. Boncori e Barruffi, 2004; L. Boncori e M. Di Marco, 2005).

Se l'orientamento è anche in funzione di prevenzione del rischio psicopatologico in alcune carriere o attività lavorative, usiamo TALEIA (*Test for Axial Evaluation and Interview, for Clinical, Personnel and Guidance Applications*; Boncori, 2007), che dà un profilo riferito a DSM-IV e ICD-10 e uno schema d'intervista personalizzato, che facilita la formulazione di una diagnosi con validità medico-legale. TALEIA è utile nell'orientamento pre-universitario, dove circa il 30% di studenti sono a rischio psicopatologico, secondo ricerche compiute dall'A. (L. Boncori, 1986; L. Boncori, 1987) e da altri colleghi in varie zone d'Italia (COSPES, 2009).

Altri test sono usati su richiesta. Tutti i test psicologici impiegati hanno un software che ne automatizza l'uso: lo psicologo deve solo decidere se e quale test usare, assistere nella somministrazione e commentare insieme all'orientando i report ottenuti automaticamente.

Il modello dà risultati incoraggianti, come l'abbattimento dal 42% al 12% della dispersione scolastica nel 1° anno della secondaria di 2° grado (Boncori et al., 2011), ed è costantemente monitorato su criteri esterni. La formazione e l'aggiornamento degli orientatori è realizzata con corsi a piccoli gruppi, centrati su attività pratiche che miniaturizzano l'intervento.

PARTE I – STRUMENTI PER I FORMATORI

Questa prima parte del volume è stata scritta come supporto per i formatori e per i docenti che partecipano ai corsi di formazione-formatori intensivi, basati su un incontro iniziale e uno finale e su interazioni intensive via internet. È utile anche come introduzione al metodo per gli insegnanti che si preparano ad applicare l'orientamento formativo nelle loro classi e per gli psicologi incaricati dell'orientamento in un Istituto o in una struttura dedicata all'orientamento. A questi ultimi sono dedicate le ultime pagine della Parte I, nel caso desiderino inserire l'uso di alcuni test diagnostici nell'ambito del modello di orientamento formativo di base a cui ci riferiamo in questa pubblicazione.

I gruppi di auto-aiuto nell'orientamento

I gruppi di auto-aiuto o mutuo aiuto (*self-help*) sono composti da persone che hanno un problema in comune e vogliono mettere insieme le risorse di ciascuno per affrontarlo e superarlo. I gruppi di auto-aiuto più noti sono quelli centrati sul superamento di problemi psichici (alcolismo, ansia, depressione...) o situazionali (parenti di malati di Alzheimer...) e, più di recente, quelli connessi con problemi di micro-finanziamenti, gruppi che attualmente in India e negli Stati Uniti stanno avendo grande successo.

I primi gruppi di auto-aiuto, di interesse psichiatrico, sono stati probabilmente quelli fondati dagli Alcolisti Anonimi negli USA nel 1935. Da questi sono derivati altri gruppi di aiuto tra pazienti psichiatrici (cfr. Cesario, Mariotti, Sani, 2001), che si differenziano tra loro prevalentemente per l'accettazione o il rifiuto di includere tra i membri del gruppo un professionista-terapeuta. Attualmente i gruppi di auto aiuto sono presenti in una grande varietà di applicazioni e strutturazioni non solo in ambiente anglosassone, ma anche in Italia (P. Silverman, 1980-89).

Al centro del metodo dell'auto-aiuto c'è la condivisione di un problema comune e il sostegno reciproco fra "pari" che condividono quel problema o quell'insieme di problemi, la convinzione che ciascuno dei partecipanti possa contribuire a risolverlo e che la soluzione sia più facilmente raggiungibile mettendo insieme le risorse di tutti. Queste basi possono essere comuni a chi affronta problemi di "formazione in servizio" e anche a chi affronta problemi di "orientamento nel percorso di vita". Per questo motivo ha uno spazio privilegiato nel nostro corso.

In ambito scolastico sono diffuse le esperienze di lavoro in gruppo e si è visto da tempo che i gruppi di lavoro cognitivo ottengono risultati migliori rispetto ai risultati ottenuti dalle stesse persone in condizioni di lavoro individuale (L. Boncori, 1975; Gillies, 2004; Gorse e Sanders, 2007), quando è importante tenere sotto controllo errori di logica o ricordare bene dei particolari (Kelley e Thibaut, 1954). Il modello teorico alla base delle differenze tra lavoro cognitivo individuale e di gruppo è stato descritto più di cinquant'anni fa dal "modello B" di Lorge e Solomon (1955): quando un problema è composto di varie parti e nessun individuo da solo riesce a risolverlo

nel suo insieme, il gruppo riesce grazie alle interazioni che in esso si attivano. Le esperienze e gli studi successivi hanno confermato queste intuizioni al punto che il progetto PISA 2015 ha posto il *problem solving* cooperativo al centro di importanti ricerche internazionali sull'apprendimento scolastico. Nei gruppi scolastici di apprendimento cognitivo si è visto che i risultati migliori si ottengono da piccoli gruppi – da 3 a 8 componenti - che lavorano con metodo strutturato (Wheelan, 2009)³.

L'insieme delle esperienze sui gruppi di auto-aiuto sanitario e sociale e delle esperienze sui buoni risultati del lavoro di gruppo in alcuni compiti cognitivi ha incoraggiato a trasporre l'esperienza dell'auto-aiuto ad ambiti quali la formazione del personale e l'orientamento nel percorso di vita.

In queste applicazioni la partecipazione (vedremo in quali forme) di “esperti” è necessaria, ma non deve essere tale da alterare la rete di comunicazione tipica dei rapporti “fra pari”, fondamentale per la corretta applicazione dei metodi di auto-aiuto. È infatti la prevalenza (o l'esclusiva presenza) della comunicazione fra pari e dei rapporti “faccia a faccia” che promuove l'assunzione della responsabilità da parte dei membri (A. Katz e E. Bender, 1976; P. Silverman, 1980-1989) e quindi assicura la funzione maturativa inquadabile nel modello generale di orientamento “formativo” o “nel corso di vita”, e assicura la funzione di autopromozione alla base della formazione “in servizio”.

In particolare, nello specifico modello di orientamento formativo che viene proposto, si mira a individualizzare e personalizzare le attività educative e didattiche ricorrendo anche all'insegnamento cooperativo, realizzato raggruppando studenti che possano utilmente collaborare fra loro potenziando l'azione del docente. E questo per favorire la finalità principale dell'orientamento “nel corso di vita”: che ciascuno assuma in proprio la responsabilità delle sue scelte di carriera

Anche il questionario per l'orientamento Focus, nei report per gli operatori, esplicitamente propone attività da realizzare in piccoli gruppi, suggerendo anche i nomi degli studenti da assegnare a gruppi distinti. Riportiamo alcuni esempi, presi dai file di esempi distribuiti per il questionario Focus 13. Sono casi reali di studenti del 1° anno della scuola secondaria di 2° grado, a cui sono stati attribuiti nomi fittizi. La sigla ARS designa studenti di un Liceo artistico e la sigla CTB studenti di un Istituto Professionale.

³ La ricerca della Wheelan ha studiato 329 gruppi di lavoro all'interno di organizzazioni statunitensi profit e no-profit. I gruppi composti da 3-8 persone erano significativamente più produttivi dei gruppi composti da 9 o più persone. I gruppi di 3-6 membri erano significativamente più produttivi dei gruppi composti da 7-10 membri o più. I gruppi di 3-4 membri erano significativamente più produttivi e avevano un potenziale di sviluppo maggiore dei gruppi più grandi.

Ad esempio ecco uno stralcio dal Report Operatori di Focus 13, classe “ARS”:

Dichiarano di essere molto interessati agli aspetti economici di una carriera (e quindi va verificato quanto questo influisca sul realismo e la stabilità delle scelte):

1. ARS_1B2 - BOREA GIORGIA
2. ARS_1B3 - BACCO YASMIN
3. ARS_1B12 - FEDRA ELEONORA
4. ARS_1B13 - GIANO ELETTRA
5. ARS_1B20 - PELEO GIULIA
6. ARS_1B25 - VULCANO ALESSIA

Hanno una forte conflittualità verso la scuola (scala Opp+) e quindi può essere opportuno comprenderne le ragioni ed esplorare l'eventuale estensione ad altre istituzioni, e comunque presentare strutture formative diverse da quella scolastica:

1. ARS_1B2 - BOREA GIORGIA
2. ARS_1B4 - BRIAREO LAVINIA
3. ARS_1B11 - DIANA ALESSIO
4. ARS_1B13 - GIANO ELETTRA
5. ARS_1B15 - KALI NINO
6. ARS_1B20 - PELEO GIULIA
7. ARS_1B22 - SATURNO DAVIDE
8. ARS_1B24 - SETH NEMO
9. ARS_1B25 - VULCANO ALESSIA

E quello che segue è uno stralcio dal Report Operatori di Focus 13, classe CTB.

Non hanno ancora messo a fuoco preferenze per uno specifico livello occupazionale tra quelli considerati: Lu: Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea; Ld: Aspirazione a professioni per cui una laurea è irrilevante; Ind: Aspirazione ad attività imprenditoriale (la laurea è irrilevante)

1. CTB_4A2 - CAPANEO LUCA
2. CTB_4A4 - CECROPE ANTONIO
3. CTB_4A7 - DARDANO MARIO
4. CTB_4A9 - MELEAGRO NICOLA
5. CTB_4A12 - POLIFONTE FABIO

Vanno stimolati e aiutati a trovare e utilizzare le risorse del proprio ambiente (sviluppo della resilienza)

1. CTB_4A2 - CAPANEO LUCA
2. CTB_4A9 - MELEAGRO NICOLA
3. CTB_4A14 - SELENE CARLO

Nelle pagine seguenti questi esempi saranno commentati in contesti di interventi scolastici reali.

Altri esempi di collaborazioni in gruppo funzionali e disfunzionali in ambito scolastico saranno presentati dagli stessi partecipanti al gruppo e discussi nelle due settimane di interazione telematica.

L'osservazione come strumento di base per intervenire sui piccoli gruppi

La vita e le dinamiche di funzionamento dei “piccoli gruppi” sono studiati dalla psicologia sociale, sia con metodi sperimentali, che forzano il comportamento dei membri in direzioni volute e quindi per ragioni deontologiche sono poco utilizzati nelle applicazioni educative e formative, sia con metodi non invasivi, il più diffuso dei quali è l'osservazione.

In questo gruppo faremo un'esperienza di **osservazione partecipante**, adattata alle nostre specifiche finalità. Quando gli insegnanti, successivamente, costituiranno nella scuola gruppi di studenti finalizzati all'orientamento, continueranno in qualche misura a partecipare ai gruppi, ma rimanendone più all'esterno di quel che avviene nel gruppo di formazione. La seconda parte di questo volume approfondirà nello specifico le dinamiche riguardanti i gruppi di studenti e la loro osservazione da parte dei docenti.

L'osservazione partecipante non ha ipotesi specifiche da verificare, ma ha lo scopo di sviluppare concetti che danno senso a ciò che l'osservatore ha visto e sentito: “le osservazioni vengono usate per generare astrazioni esplicite ed articolate, ... che si spera possano aiutare altri a capire cosa accade in situazioni che hanno una struttura simile” (Mannetti, 1995). Nel nostro caso, i concetti appresi nel corso di formazione dovrebbero aiutare i partecipanti a comprendere meglio sia quel che avviene nei gruppi di studenti, sia quel che avviene negli incontri collegiali di vario tipo a cui parteciperanno in seguito nella loro scuola.

Non ci si deve illudere che l'osservazione sia una tecnica “oggettiva”, perché i fatti sono filtrati, selezionati ed elaborati dalla mente umana e i dati raccolti con l'osservazione rientrano nell'ambito dei dati qualitativi (D. Silverman, 2001). Inoltre, l'osservazione è limitata a tempi e circostanze molto circoscritti e non dà nessuna garanzia che le informazioni ottenute durante un particolare incontro siano generalizzabili ad altre situazioni, che non saranno mai identiche, ma solo analoghe (Arnold et al., 2005). L'osservazione partecipante è soggetta sia ad errori intra-individuali, di natura psicologica, sia ad errori inter-individuali, prodotti dalle relazioni fra i membri del gruppo. Tenendo presente tutto questo, l'obiettivo delle osservazioni che condurremo in gruppo è soprattutto l'avvio di un apprendimento di metodo, di riflessione sul proprio modo di osservare gli altri in interazione e sull'apporto che l'osservazione può dare.

Per quanto riguarda i **fattori di errore intra-individuali** (L. Boncori, 1979a), può accadere che nell'osservare una persona o una realtà attribuiamo ad essi le nostre caratteristiche, i nostri difetti, le nostre qualità o desideri, trasformando così l'osservazione in proiezione: ad esempio un osservatore, aggressivo per cause personali, può vedere i partecipanti aggressivi nei suoi confronti e interpreta ogni avvenimento in questa luce. Il fatto di tenere presenti, nell'osservazione, una serie di indicatori o fatti concreti relativi a certe qualità può aiutare l'osservatore a superare i meccanismi suddetti che tendono a distorcere la percezione della realtà. Di seguito si specificano i meccanismi fondamentali dell'osservazione, specialmente

per quanto riguarda la percezione delle persone, ponendoci dal punto di vista di quelle che dovrebbero essere le caratteristiche e le qualità di un buon osservatore:

1) **Modalità di organizzazione conoscitiva.** L'osservazione implica sia la capacità di raccogliere molti dati che la capacità di selezionarli in funzione di un'ipotesi di lavoro, esigendo così un discernimento circa la pertinenza del problema, le relazioni tra attività passate e presenti, fra causa ed effetto. Per questo è stata rilevata una correlazione positiva tra capacità di osservazione e certe modalità o stili di organizzazione conoscitiva. Ne ricordiamo alcuni:

a) *Tolleranza dell'ambiguità:* la realtà umana è notoriamente complessa, chi sa osservare bene vede tante particolarità, tante sfumature. Per questo l'eccessiva semplificazione della realtà non è un pregio in questo caso e non va confusa con la capacità di sintesi; per evitare ciò si può far riferimento a elenchi di fatti e situazioni da osservare e di obiettivi in vista dei quali compiere l'osservazione.

b) *Apertura mentale:* può accadere che un osservatore senta proporsi degli obiettivi la cui validità gli sembra discutibile. Un osservatore dotato di mentalità aperta cercherà di approfondire la questione, tentando di verificare le sue convinzioni e la nuova proposta. L'osservatore, invece, dotato di mentalità chiusa proverà un intenso rifiuto a livello emotivo e, senza approfondire, si limiterà a non accettare gli obiettivi proposti, tralasciando in fase di osservazione la registrazione di fatti specifici anche se gli viene offerta una precisa guida o fatti per annotarli.

2) **Complessità e flessibilità conoscitiva.** Un osservatore che ha un'organizzazione conoscitiva complessa nell'attribuire una caratteristica ad una persona analizzerà vari aspetti della realtà e terrà conto del comportamento di quella persona in circostanze e contesti interpersonale diversi, anziché fermarsi alla prima impressione.

3) **Caratteristiche di personalità.** L'osservazione può essere distorta per cause dipendenti dalla personalità dell'osservatore che ostacolano il processo di apprendimento e maturazione e disturbano la rete di rapporti tra partecipanti. È utile che un osservatore rifletta a quanto la sua personalità e maturità (quale che sia il livello raggiunto) influiscono sul processo di osservazione e sulla conoscenza oggettiva delle persone osservate. Le caratteristiche di personalità che influiscono sull'osservazione possono essere:

- il diverso controllo delle emozioni e degli impulsi
- i meccanismi di difesa dell'io (es. razionalizzazione, proiezione, negazione)
- l'estensione del senso dell'io

Gli errori che hanno origine dai rapporti inter-individuali sono ridotti al minimo nei nostri gruppi se il gruppo si compone di persone che non si conoscevano già prima, ma c'è comunque *una fonte di errore inevitabile*: se si sa di essere osservati, pochi si comportano come se non sapessero di essere osservati. In particolare, le persone con bassa autostima e molto introversive tendono a peggiorare le loro prestazioni in una situazione di "esposizione sociale", mentre le persone che hanno caratteristiche personali opposte – alta autostima ed estroversione – tendono

a dare il meglio di sé. L'effetto di queste differenze di personalità è maggiore dell'effetto prodotto dalla difficoltà del compito che il gruppo deve risolvere (Uziel, 2007). L'errore inter-individuale può essere ancor maggiore se tra i membri del gruppo c'è una conoscenza previa, magari di anni, che induce a interpretare quel che si vede alla luce di esperienze precedenti.

Per ridurre gli errori di ambedue i tipi si adottano vari accorgimenti. Uno di questi è l'abbinamento dell'osservazione partecipante all'osservazione sistematica.

Nell'**osservazione sistematica** l'osservatore si pone dei limiti di tempo e focalizza la sua attenzione e le sue notazioni esclusivamente su alcuni "fatti" considerati rilevanti. Anche nei nostri gruppi di formazione si adotta questo abbinamento, che consente di ottenere un campione di comportamenti meno distorto da fattori irrazionali.

L'osservazione sistematica, anche se volutamente esclude molti "fatti", deve però considerare tanti aspetti del comportamento dei membri del gruppo: non solo quel che ciascuno dice, ma anche i "comportamenti espressivi" non verbali: movimenti, contatti oculari, distanza a cui ci si pone dall'interlocutore, tono della voce, velocità dell'eloquio...

Il problema che si pone è duplice:

a) bisogna selezionare tutti e soltanto i "fatti" certamente indicativi della caratteristica o della dinamica che si è deciso di valutare;

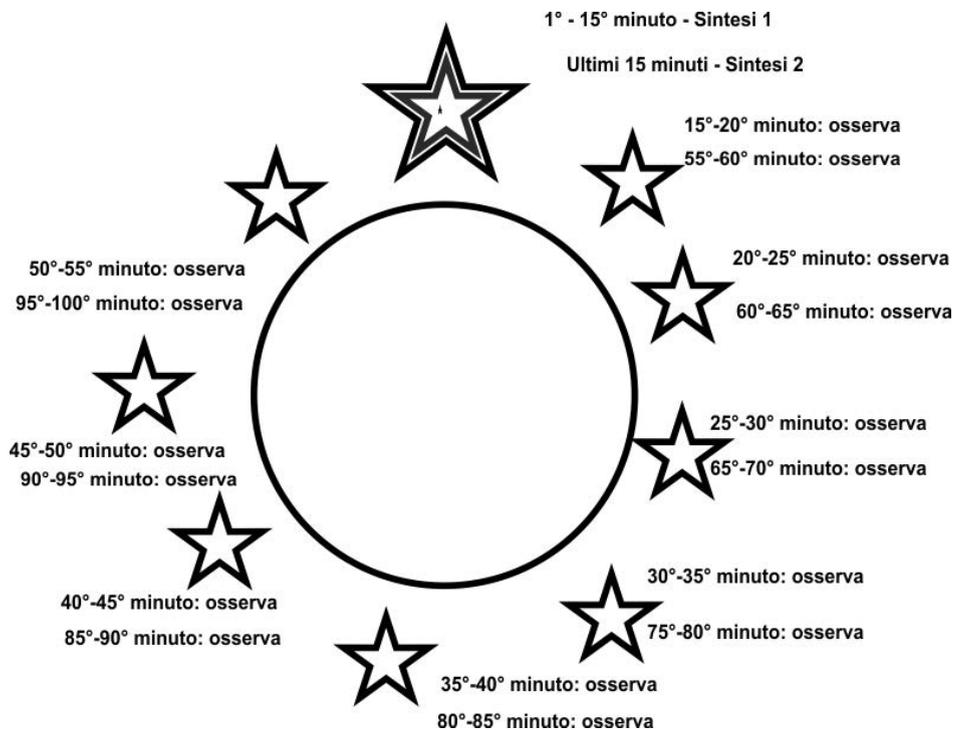
b) bisogna annotare i fatti immediatamente, senza attendere la fine dell'incontro, perché giunti al termine dell'incontro la mente dell'osservatore avrebbe già selezionato su una base emotiva (con errori intra- e inter- individuali) tutto quel che ha visto e sentito.

Per risolvere il problema (a) i fatti da osservare vengono inquadrati in schemi facili da memorizzare, predisposti "a tavolino" prima dell'osservazione, esplicitando i legami tra i fatti osservabili ("indicatori") e la caratteristica da osservare.

Per risolvere il problema (b) gli indicatori vengono disposti in uno schema la cui grafica è opportunamente studiata per favorire l'annotazione veloce dei fatti via via che avvengono. L'annotazione simultanea degli stessi fatti da parte di più persone in schemi facilmente confrontabili consente anche il confronto tra annotazioni prese da diversi osservatori e una discussione in gruppo che aiuterà a ridurre gli errori intra- e inter-individuali.

In queste pagine illustriamo sia lo schema adottato, che tiene conto dello scarso tempo a disposizione rispetto al numero dei partecipanti, sia le caratteristiche da valutare con l'osservazione.

Fig. 3 – Rotazione delle osservazioni secondo uno schema sistematico



Lo schema grafico della distribuzione del lavoro è rappresentato nella fig. 3.

Lo schema adottato prevede che siano disponibili due ore di tempo, di cui circa 15 minuti da dedicare all'introduzione del metodo ("Sintesi 1") e circa 15 da dedicare alla discussione sui dati registrati. Rimangono 90 minuti, che nel caso vi sia il numero massimo di partecipanti (otto) più il conduttore consente poco più di dieci minuti a ciascuno per parlare, mentre gli altri annotano le osservazioni in turni di cinque minuti⁴. I dieci-quindici minuti conclusivi sono riservati al conduttore, che

⁴ "Nella ricerca psicologica e sociologica il criterio per identificare le "unità di osservazione" è in genere il fatto che gli avvenimenti inclusi in una stessa unità abbiano in comune qualche caratteristica rilevante ai fini della verifica o della "falsificazione" dell'ipotesi; si cerca cioè di costruire delle categorie che rispondano al concetto di "unità funzionale". Le unità più usate, di fatto, sono:

- unità di tempo: ad esempio, assumendo come unità di tempo "5 minuti", si osserva per cinque minuti l'alunno n. 1, poi per 5 minuti l'alunno n. 2 e così via, fino ad esaurimento degli alunni; poi si ricomincia da capo, sempre in turni di 5 minuti; se l'osservatore è solo uno e i soggetti da osservare sono molti, i risultati possono essere discutibili, in quanto i soggetti vengono osservati poche volte e in situazioni quasi certamente diverse per stanchezza, assuefazione, ecc.;
- unità di "materia" o di "contenuto"; si selezionano dei "contenuti," importanti ai fini dell'ipotesi e si fa l'osservazione soltanto in presenza di questi; per esempio, se si ritiene

sintetizzerà rapidamente alcune caratteristiche rilevanti ai fini dell'apprendimento a osservare le interazioni. Come unità di osservazione è stata scelta l'unità temporale per la sua semplicità di applicazione e perché consente di stimolare tutti i membri del gruppo a lavorare in egual misura. L'unità temporale di cinque minuti tiene conto dei vincoli temporali della nostra situazione, del fatto che le comunicazioni di ciascun membro sono limitate a un massimo di dieci minuti e dell'impegno di attenzione, che per cinque minuti può essere sostenuto al massimo.

L'introduzione di 15 minuti ha come finalità principale motivare i partecipanti all'apprendimento del metodo. Per raggiungere questo obiettivo il leader agisce su tutte e tre le componenti della formazione degli atteggiamenti, a partire dalla componente affettiva, del coinvolgimento personale:

1) chiede ai presenti quali **esperienze** abbiano del lavoro in piccoli gruppi, esplicitando che va prima data la precedenza alle esperienze positive e poi alle critiche; se nessuno parla, si può dire che un lavoro di gruppo sono anche le commissioni d'esame, i "consigli", i "collegi docenti"; se qualcuno ha esperienza di lavori di gruppo di studenti, gli si dà maggiore spazio;

2) per la **componente cognitiva**, si accenna a quanto è stato detto nelle pagine precedenti sull'utilità di lavorare in gruppo e sull'efficacia dei gruppi di auto-aiuto: il metodo di orientamento proposto comporta anche far lavorare gli studenti in piccoli gruppi e quindi è bene che gli orientatori abbiano un'esperienza analoga nel corso della loro formazione, condividendo un'esperienza di lavoro in gruppo e alcuni punti importanti delle dinamiche della comunicazione nei gruppi;

3) **tendenza all'azione**: far prendere in mano il foglio per l'osservazione, chiedere a tutti se hanno avuto modo di osservarlo prima dell'incontro e rammentare come si fa la ricerca rapida della categoria giusta in due fasi, come viene spiegato nel commento allo schema di Bales in un paragrafo successivo: (1) comportamento espressivo e socio-emozionale oppure orientato alla soluzione del compito (rispettivamente: parti agli estremi della griglia e parti centrali); (2) comportamento funzionale – disfunzionale rispetto alla coesione del gruppo e rispetto all'esecuzione del compito (rispettivamente: parte superiore e inferiore della griglia).

Nei **dieci-quindici minuti conclusivi** il conduttore, avendo sotto gli occhi le schede di tutti con le osservazioni annotate, segnalerà le caratteristiche e gli "errori" rilevanti ai fini dell'apprendimento del metodo: uso di crocette invece delle

importante vedere come reagiscono i ragazzi di fronte ad un problema di tipo nuovo, si fa in modo da osservare a turno ogni membro della classe sottoponendogli un problema "nuovo" individualmente;

- unità di categoria: si selezionano tutti e soltanto i segni indicativi del grado di presenza o assenza di una dimensione; p.es. si costruiscono delle "scale di osservazione" apposta per osservare il grado di autoritarismo dell'insegnante e soltanto quello;
- unità-episodio, definite nell'ambito della psicologia ecologica (R.G. Barker) come unità caratterizzate dall'orientamento costante di una persona verso un fine e da un potenziale di azione, all'interno della prospettiva normale di condotta di una persona, uguale o più elevato nella sua dinamica totale che nell'apporto di ciascuna delle sue parti." (Boncori, 1979a).

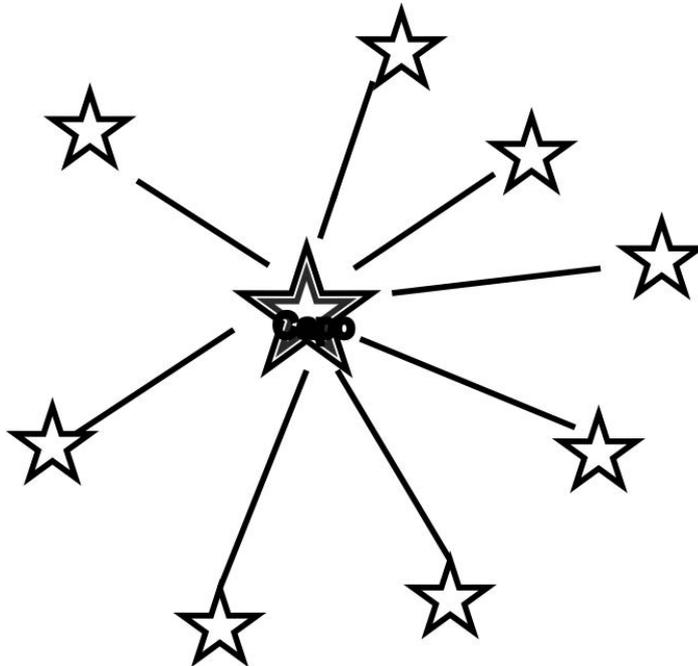
stanghette che consentono la quantificazione delle frequenze, quantità delle osservazioni annotate, prevalenza di osservazioni in un solo settore, prevalenza o assenza di osservazioni su singoli partecipanti. Tratterrà le schede e si riserverà di inviare altre osservazioni successivamente, per e-mail.

È ovvio che le due unità di cinque minuti non sono sufficienti per apprendere un metodo. Tuttavia, se sono state precedute dallo studio delle categorie da osservare e se, successivamente, saranno seguite da esperienze di osservazione di gruppi a cui la partecipazione è marginale – gruppi di lavoro di studenti – questa piccola esperienza pratica è utile per sensibilizzare all'utilità dell'osservazione dei comportamenti in interazione e all'individuazione di segnali comportamentali utili per attivare interventi nella direzione desiderata.

Le interazioni comunicative nei gruppi di auto-aiuto

Il gruppo di auto-aiuto è strutturato come una rete di comunicazione tra pari e, come tale, si contrappone nettamente alla struttura di comunicazione tipica della lezione frontale, in cui l'insegnante deve comportarsi come un leader autoritario (fig. 4).

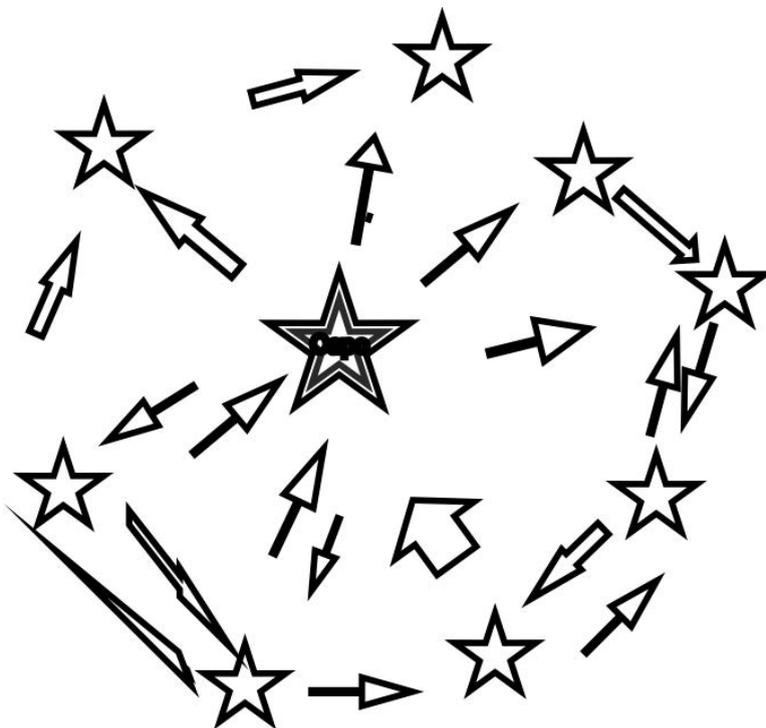
Fig. 4 - Struttura di comunicazione in presenza di un "capo autoritario"



Il capo autoritario fa in modo che la comunicazione diretta fra un membro e l'altro del gruppo sia ridotta al minimo e debba passare da lui od essere da lui

controllata. Se il capo autoritario si assenta, la comunicazione fra i membri finisce o diventa caotica, e si perde di vista l'obiettivo di lavoro che era sostenuto dall'autorità del capo.

Fig. 5 - Struttura di comunicazione in presenza di un "capo democratico"



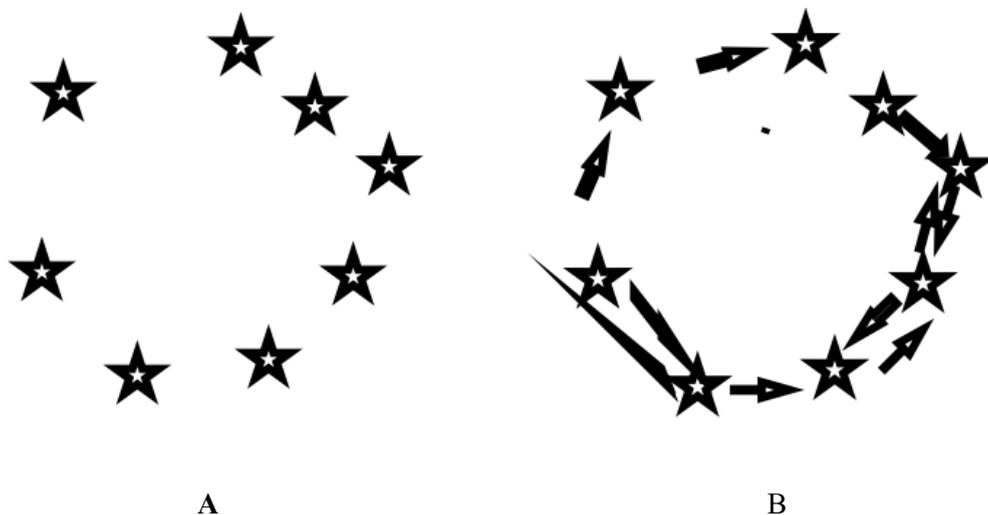
In un gruppo di auto-aiuto si valorizza invece al massimo la responsabilità individuale e si realizza quindi la tipica (e ideale) rete di comunicazione "democratica" (fig. 5), in cui le frecce del grafico rappresentano la direzione delle comunicazioni e le loro differenze di intensità e di qualità.

Nella rete rappresentata nella fig. 5 tutti i partecipanti possono comunicare non solo con il capo, ma con qualsiasi altro membro del gruppo. Il fatto che in questo caso vengano condivise anche le funzioni di leadership non significa necessariamente che il potere della leadership sia sminuito, se la comunicazione viene gestita bene. Il capo "democratico" ripartisce le responsabilità e valorizza l'apporto – e quindi la responsabilità – di ciascuno, cercando di ridurre le tensioni fra i membri e di favorire l'accettazione dei contributi altrui, ponendosi come obiettivo un clima di collaborazione. Gli effetti positivi della ripartizione delle funzioni di leadership sono stati verificati anche sperimentalmente, su gruppi di docenti universitari (Akbari et al., 2016). È ovvio che la gestione di un gruppo democratico è più complessa: nel grafico della fig. 5, ad esempio, è evidente che manca la comunicazione in ambedue le direzioni fra il capo e uno dei membri sulla

destra, che però comunica con altri e quindi può gradualmente attivare la costituzione di un sottogruppo fuori controllo, soprattutto se nel suo comportamento è prioritaria la tendenza a gratificare il proprio narcisismo. Con altri membri poi la comunicazione c'è, ma non è bi-direzionale. Il capo democratico, per mantenere il buon funzionamento del gruppo, dovrebbe cercar di capire se i membri che preferiscono comunicare con loro pari invece che con il capo lo fanno per timidezza, per insicurezza, per un eccesso di dipendenza, e rimuovere questi ostacoli alla comunicazione bi-direzionale.

Il capo resta pur sempre la figura principale, ma la sua posizione non è tale da essere l'unica garanzia per la sopravvivenza del gruppo e per il mantenimento della comunicazione orientata all'obiettivo.

Fig.6 - Effetti della sottrazione del leader da un gruppo “autoritario” (A) e da un gruppo “democratico” (B)



Se togliamo il capo a un gruppo con leadership autoritaria rimaniamo con un insieme di individui isolati o che comunicano a caso (fig. 8, grafico A), mentre togliendo il capo a un gruppo con leadership democratica la comunicazione fra i membri rimane e il gruppo sussiste (6, grafico B). Nei gruppi di auto-aiuto questo è un grande vantaggio, perché consente la sopravvivenza del gruppo a lungo termine e la perseveranza dei membri nel perseguire gli obiettivi anche in assenza del capo. Ovviamente, se nel gruppo originario c'era già la tendenza a formare sottogruppi, tolto il capo unico l'evoluzione andrà in quella direzione, favorendo la frammentazione del gruppo.

Il nostro gruppo di formazione è un gruppo di auto aiuto e la figura dell'animatore è definita come quella di un “facilitatore”, che oltre alla funzione primaria di facilitare l'acquisizione di alcune competenze pratiche (osservazione sistematica del comportamento, utilizzazione di un test su base informatica), ha anche funzioni che sono state così riassunte: “Valutano i bisogni; ascoltano, coinvolgono; danno sostegno; formano; incoraggiano; ricostruiscono. Di fatto studiano il modo in cui avvengono le innovazioni e implementano le strategie e le azioni che contribuiscono a mettere in atto i cambiamenti” (Carr, 1994; Carr e Saunders, 1980).

Che cosa potrà trasporre di questa esperienza ciascun docente quando lavorerà con gruppi di studenti in ambito di orientamento formativo? Potrà trasporre moltissimo. La funzione di facilitatore nell'acquisizione di competenze rimane, anche se le competenze da trasmettere saranno diverse: prima fra tutte, la capacità di trovare informazioni- in rete o nell'ambiente - sulle carriere accademiche e professionali accessibili, sulle difficoltà e sul modo di superarle. Rimangono per intero le funzioni descritte da Carr, appena citate.

Il ruolo dell'animatore dei gruppi di auto-aiuto non è quello di un consigliere professionista né tanto meno di uno psicoterapeuta, ma un aiuto per persone che lo possano percepire come un "pari" perché condivide con loro la stessa situazione di vita o gli stessi bisogni. Il ruolo dell'animatore consiste soprattutto nell'essere un **ascoltatore attivo** e un **facilitatore** (cfr. Cowie e Sharp, 1996, p. 33 ss.). Questo vuol dire, in particolare, che l'animatore **non deve dare consigli perché questi sono in opposizione con il principio fondamentale del metodo di orientamento proposto**, che si centra sull'attivazione della responsabilità personale dei partecipanti (L. Boncori e G. Boncori, 2002). Ipotizziamo invece che ogni partecipante abbia utilizzato le interazioni per arrivare a una sua personale concettualizzazione ("orientamento"), tanto più solida quanto più la rete di comunicazione è stata veramente democratica e ha consentito a tutti i partecipanti di esprimersi. Il consiglio di un estraneo, per quanto autorevole, non potrebbe mai avere la stessa efficacia di una convinzione maturata personalmente. L'apprendimento di un metodo di osservazione delle interazioni si suppone che produca anche un effetto sulla capacità di interagire efficacemente e pacificamente con gli altri.

In genere, e quindi non solo negli interventi informativi ma anche in quelli formativi, va tenuto presente un principio che, formulato in termini icastici, afferma: "Nell'auto-aiuto, tra operatore e utente, si inserirebbe un terzo soggetto: il gruppo stesso", ossia "l'operatore non risponderebbe alle richieste degli utenti, come avviene nel rapporto psicoterapeutico a due o di gruppo, ma rimanderebbe tale compito al gruppo nel suo insieme" (Pini, 1998, cit. in Cesario, Mariotti, Sani, 2001, p. 25).

In altri termini, lo scopo della formazione, all'interno dei piccoli gruppi di lavoro a cui noi ci riferiamo, è promuovere la capacità osservativa dei partecipanti attirando l'attenzione su comportamenti rilevanti per la comprensione di quel che avviene all'interno del gruppo e di "concettualizzarli", cioè di inquadrarli in categorie che aiutino a riconoscere in sé e negli altri dinamiche funzionali e disfunzionali per il raggiungimento delle finalità del gruppo, per aiutarli nel compito "semplice e difficile di mettersi nei panni degli altri", evitando di trattarli come oggetti da manipolare (Lai, 1976).

In un gruppo così realizzato viene introdotto anche un altro elemento trasponibile agli interventi con gli studenti. Nella settimana o nei quindici giorni che separano fra loro gli incontri formativi, ognuno dei partecipanti sarà invitato a mettere in comune le proprie esperienze riguardanti vari aspetti dell'orientamento formativo e dell'educazione alla resilienza, e di inquadrarle nei concetti che costituiscono la struttura di base dell'orientamento formativo. Mettere in comune le proprie esperienze è la base dei metodi attivi di insegnamento⁵ e stimolare gli studenti a

⁵ "Il presupposto dei metodi attivi è che l'apprendimento effettivo sia soprattutto apprendimento dall'esperienza: comprensione, elaborazione e metabolizzazione dell'esperienza vissuta. Tali metodi funzionano in particolare quando si tratta, più che di acquisire o memorizzare elementi cognitivi nuovi, di ristrutturare concezioni ed atteggiamenti e/o di incrementare specifiche capacità" (Bellotto, 1989).

mettere in comune le proprie esperienze è anche un elemento importante per lo sviluppo della resilienza.

La distribuzione della leadership fra i membri del gruppo è fondamentale per **facilitare l'assunzione di responsabilità e l'iniziativa delle persone che vuole aiutare ad orientarsi**. Come dice il magistrato Gherardo Colombo negli incontri con gli studenti tenuti insieme al riabilitato corruttore Cusani, “non c'è libertà senza responsabilità”. Nel nostro caso, se il nostro obiettivo educativo è far aumentare la capacità degli studenti di assumere responsabilità personali nel fare scelte “libere” per indirizzare e reindirizzare via via le proprie scelte di vita, il modo più efficace è dare l'esempio concreto di un modello di interazione in cui la responsabilità è valorizzata e associata al rispetto e alla collaborazione con gli altri. È anche noto che nel processo educativo l'esempio è molto più efficace delle parole: inutile predicare la necessità di assumere in proprio la responsabilità delle scelte se poi ti dico io qual è la scelta giusta per te.

Nell'ambito di questa breve formazione l'esperienza della comunicazione “democratica” e lo sviluppo delle capacità di osservare e inquadrare rapidamente quali sono i comportamenti che facilitano lo sviluppo di un clima collaborativo e della responsabilità personale sono la premessa per poter avviare e sostenere questi processi negli studenti. Anche un altro motivo ci ha indotto a scegliere questa modalità formativa: è stato verificato che la performance, i risultati pratici, di un gruppo sono correlati con la connettività all'interno del gruppo stesso (Losada, 1999). Confidiamo quindi che questa esperienza stabilisca connessioni che favoriranno il successo di tutti nel loro lavoro. Il fatto che un gruppo si sia costituito per uno scopo preciso e non necessariamente sia destinato a durare può aiutare a superare problemi personali (Uziel, 2007), non affrontabili in tempi brevi, che rendono difficile ad alcuni accettare l'interazione e stimolano altri a mettersi prepotentemente al centro dell'attenzione di tutti. Comunque, la registrazione delle interazioni e le riflessioni che seguiranno sarà un aiuto a rendere il proprio comportamento sociale più finalizzato agli obiettivi voluti.

In psicologia clinica il problema della scarsa capacità di **assumere responsabilità** è stato studiato e sono stati trovati molteplici fattori alla base di questo problema. L'insegnante-orientatore non ha il compito di ricercare questi fattori né di progettare una psicoterapia ad hoc per chi ne avesse bisogno, però può applicare nel suo lavoro educativo alcuni principi che gli psicologi trovano utili per favorire lo sviluppo della responsabilità personale, che appaiono anche principi congruenti con il buon senso. Ne riportiamo due (Nelson-Jones, 1984), consolidati da vaste esperienze cliniche condotte per decenni:

- è più probabile che si attui l'assunzione di responsabilità personali se il contesto relazionale è caratterizzato da comprensione empatica (aspetto relazionale – affettivo dell'interazione)
- i conduttori dei gruppi (o “facilitatori”) hanno bisogno di un repertorio di capacità in aggiunta alla comprensione empatica se devono essere il più possibile efficaci nell'aiutare altre persone a superare i loro deficit nelle capacità di responsabilità.

Il primo punto implicitamente suggerisce che il tipo di gruppo più adatto a favorire lo sviluppo della responsabilità è il gruppo a conduzione democratica. Il secondo implica che per aiutare gli altri a mettere in atto comportamenti responsabili non basta curare l'aspetto relazionale- affettivo dell'interazione, ma anche tenere fermo per tutti l'obiettivo dell'esecuzione del compito: ci si deve comportare né in modo autoritario, dicendo che cosa va fatto e come va fatto, né in modo permissivo, sostituendosi agli altri nell'esecuzione del compito.

Il secondo punto esplicitamente suggerisce che chi vuole gestire bene questo tipo di maturazione deve acquisire o sviluppare alcune specifiche capacità.

Ne elenchiamo alcune:

- distinguere tra comportamenti che caratterizzano la leadership autoritaria e quella democratica
- distinguere tra comportamenti che caratterizzano la leadership *orientata al compito* e la *leadership orientata alle relazioni* (Bales, 1950; 1954; 1984)
- individuare e concettualizzare correttamente comportamenti che contribuiscono a consolidare il gruppo ed a raggiungere gli obiettivi, distinguendoli dai comportamenti disfunzionali.

Le scale di osservazione dell'interazione di Bales – sistema IPA

Lo strumento scelto per il nostro esercizio di osservazione sistematica si basa su uno schema molto utilizzato negli studi internazionali: le “scale di Bales” o “sistema IPA”, da “*Interaction Process Analysis*” (Bales, 1950), da tempo utilizzato anche in ambito educativo e, in particolare, per l'osservazione del comportamento degli insegnanti (Gordon, 1962; G. Boncori, 1994).

Il sistema IPA di Bales evidenzia che la quantità di comunicazioni date e ricevute riproduce la gerarchia di status e il funzionamento del gruppo (Aprile, 2011) e quindi è anche uno strumento didattico per “scoprire” dall'interno la vita di un gruppo e imparare a gestirne le dinamiche.

Lo schema di Bales è pluridimensionale e sarebbe più corretto rappresentarlo graficamente come un solido, che però risulterebbe meno leggibile. La fig. 7 lo mostra nello schema grafico che ne dà l'Autore (Bales, 2001). Le categorie originariamente proposte da Bales (Bales, 1950) sono state criticate sia perché alcune includevano sotto la stessa etichetta comportamenti indicativi di dinamiche diverse, sia perché altre potevano indurre a classificare lo stesso comportamento in categorie diverse. Una prima importante ridefinizione e riorganizzazione delle categorie venne proposta e validata negli anni '60 (Bales e Borgatta, 1962; Borgatta, 1962; Borgatta, 1963; Borgatta e Bales, 1962) ed è successivamente stato oggetto di varie rielaborazioni e ridefinizioni, anche in funzione di specifici contesti applicativi. Studi più recenti, in ambiente italiano, hanno evidenziato un'ottima attendibilità del metodo di osservazione basato sulle scale IPA (il grado medio di accordo fra due osservatori indipendenti è $r = 0,88$) e hanno verificato con il metodo LISREL la rispondenza tra il modello di Bales e una struttura articolata in quattro fattori latenti, che si adatta bene a classificare i dati di partenza, sia per gli Atti emessi che per gli

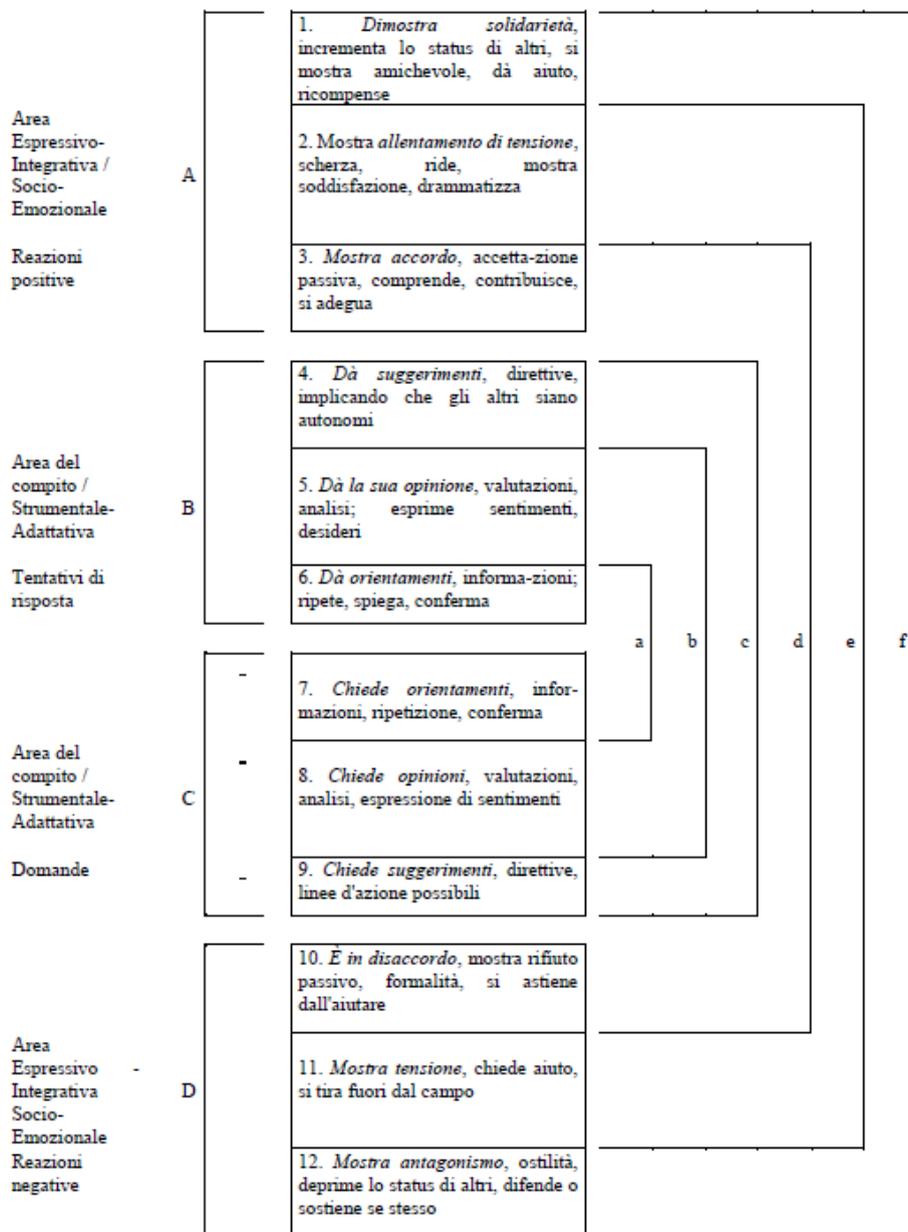
Atti ricevuti (Pierro e Livi, 2001). La metodologia di apprendimento qui proposta per l'uso pratico delle scale di osservazione è congruente con i risultati dell'analisi statistica.

Lo schema proposto nella fig. 8, per la maggior parte delle categorie che lo compongono, è stato validato in ambiente scolastico italiano (Italia centrale e settentrionale, varie annualità della scuola dell'obbligo), utilizzando come osservatori gli insegnanti di classe (G. Boncori, 1994).

Nelle esperienze di auto-aiuto condotte con studenti universitari dei primi anni (L. Boncori e G. Boncori, 2002) abbiamo trovato utile – mantenendo il quadro di Bales, facile da memorizzare – introdurre fra gli esempi alcuni comportamenti indicativi di caratteristiche personali disfunzionali al raggiungimento degli obiettivi: eccesso di dipendenza ed eccesso di protagonismo (“narcisismo”). I comportamenti rivelativi di dipendenza e di narcisismo che proponiamo di annotare non sarebbero sufficienti per fondare una diagnosi di disturbo di personalità in queste aree, neanche se tutti gli osservatori avessero una preparazione clinica per formularla. Possono però essere utili per chi deve formare i gruppi, dato che questi comportamenti impediscono il buon funzionamento di un gruppo, e per gestirne l'evoluzione. Per quel che riguarda la “dipendenza” i comportamenti evidenziati rientrano fra quelli che il DSM-IV (APA; 1994) segnala come indicativi del Disturbo di personalità dipendente. Per il narcisismo, il DSM-IV focalizza la forma “aperta”, aggressiva ed estroversa. Per il funzionamento del gruppo tuttavia è altrettanto dannosa la forma “coperta”, in cui i rapporti interpersonali sono minati dalla stessa fragilità dell'autostima presente nel narcisismo “aperto”, che però si realizza in un eccesso di timidezza e di difese e a volte nell'ossequiosa e immotivata adulazione degli altri a copertura dell'invidia e della frustrazione per non sentirsi stimati abbastanza (Akhtar, 1989; Cooper, 1998 - 2001). Lo schema di osservazione adottato è rappresentato nella fig. 8.

L'osservazione sistematica annota sia i comportamenti verbali sia i comportamenti non verbali, come le espressioni del viso, gli sguardi e lo scambio degli sguardi, i movimenti delle mani, della testa e del corpo – in particolare per quel che riguarda avvicinamenti o allontanamenti (Weick, 1968).

Fig. 7 - Categorie di Bales - IPA per l'osservazione del comportamento



Problemi di sistema per cui ciascun paio di categorie è più rilevante:

- Problemi di orientamento
- Problemi di valutazione
- Problemi di controllo
- Problemi di decisione
- Problemi di gestione delle tensioni
- Problemi di integrazione

Fig. 8 - Scheda per l'osservazione delle interazioni nel gruppo

Osservazione partecipante nel gruppo - Osservatore:		Luogo e data:									
Interventi affettivamente positivi		Interventi affettivamente positivi	<i>Nome partecipanti</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
	A1.	N	Dà riconoscimenti sociali, è amichevole								
		N	Domanda al leader dei suoi successi e realizzazioni, li rammenta								
	A1.	D	Mostra solidarietà, accresce lo status di altri								
			Descrive gli altri come più capaci e competenti, mostra stima								
	A2		Mostra allentamento di tensione, ride								
		D	Ha un atteggiamento tranquillo e pacifico								
		N	Attira l'attenzione raccontando episodi divertenti di cui è protagonista								
			Scherza, fa battute								
	A3	D	Prende atto, capisce, riconosce								
	A3	D	Mostra di essere d'accordo, collabora, accetta, si adegua								
		D	Non contesta le opinioni degli altri								
		D	Le sue opinioni coincidono con quelle della maggioranza del gruppo								
		D	Ascolta con attenzione								
		D	Annuisce								
	D	Cerca la vicinanza fisica degli altri membri del gruppo									
	D	Fa ciò che gli altri gli richiedono, senza contraddire									
	D	Accetta con piacere gli atteggiamenti dominanti degli altri									
	D	Subisce passivamente le decisioni degli altri									
	N	Si propone in modo piacevole e /o seduttivo agli altri									
Risposte finalizzate alla soluzione di problemi		Risposte finalizzate a soluzione di problemi	<i>Nome partecipanti</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
	B4		Dà suggerimenti sul modo di procedere								
			Suggerisce una soluzione								
	D*		Propone iniziative, offre suggerimenti, dà idee, alternative d'azione								
	B5		Dà opinioni, valutazioni, analisi, esprime sentimenti o desideri								
		D*	Prende la parola tra i primi								
		D*	Prende la parola senza essere direttamente interpellato=								
		D	Fa auto-analisi e si mette in discussione								
		D	Accetta le critiche che gli vengono mosse								
		D	Cambia le proprie opinioni per compiacere gli altri								
			Fa deviare l'aggressività verso una situazione esterna								
	B6		Dà orientamenti, informazioni, comunicazioni								
	B6		Ripete, chiarifica, conferma								
		N	Cerca di primeggiare sugli altri								
		N	Esegue bene ciò che gli viene proposto per ottenere ammirazione								
	N	Ricerca attivamente l'attenzione e l'apprezzamento del leader									
	N	Si esprime in maniera articolata ma decisa									
Domande finalizzate a interrogazioni		Domande riguardanti la soluzione di problemi	<i>Nome partecipanti</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
	C7	D	Chiede informazioni, chiarimenti, spiegazioni								
	C8		Chiede opinioni, valutazioni, analisi, espressione di sentimenti								
		N*	Si propone agli altri come modesto e timido								
		N*	Interviene in modo supercilioso								
		N*	Non si fida di ciò che viene proposto al/dal gruppo								
	C9	D	Chiede consigli agli altri								
	C9	D	Chiede suggerimenti, idee, direttive								
		D	Chiede conferme sulla correttezza del proprio lavoro								
	D	Chiede di essere seguito nello svolgimento di un compito									
Interventi affettivamente negativi		Interventi affettivamente negativi	<i>Nome partecipanti</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
	D10	N	E' in disaccordo, mantiene una posizione contraria								
		N	Svaluta gli altri e li sminuisce nelle loro proposte								
		N	Non aiuta, si comporta in modo autocentrico								
		N*	Ricorda con difficoltà i nomi degli altri								
	D11	D	Chiede aiuto dichiarando inadeguatezza personale								
		D	Dice di non essere capace di svolgere un compito o assumere un ruolo								
		D	Se gli si chiede di decidere, cerca lo sguardo di altri e tenta di trasferire la responsabilità								
		D	Afferma che le critiche ricevute sono una conferma della sua incapacità								
		D	Se gli viene dato un compito, si preoccupa, si agita e cerca aiuto da altri								
	D11		Mostra aumento di tensione								
		N*	Quando interviene arrossisce, si vergogna, prova disagio								
		N*	Appare "scuro" in volto e preoccupato								
		N*	Esprime paura e incertezza per le difficoltà che incontrerà nel lavoro								
		D*	Esprime rabbia								
D12		Mostra antagonismo, ostilità, ha delle pretese									
	N*	Si lamenta di ciò che deve fare, dell'organizzazione del gruppo									
	D*	Crea confusione nel gruppo									
	D*	Parla delle sue esigenze									
D12		Difensività dell'io									
	D	Rifiuta di assumere posizioni di responsabilità									
	N	Si annoia e si disinteressa di ciò che dicono gli altri e /o delle attività del gruppo									
	N	Parla di piani grandiosi per il suo futuro									
	N	Se viene contrariato si risente delle critiche									
		Tende ad affermare se stesso, a difendersi									

La scheda riprodotta nella fig. 8 evidenzia in neretto le categorie di Bales. Sono anche riportati, nella prima colonna, le lettere e i numeri che fanno riferimento alle categorie dello schema originale di Bales (si veda la fig. 7). Nella seconda colonna, invece, la sigla D segnala i comportamenti indicativi di dipendenza, D* i comportamenti opposti a quelli caratteristici della dipendenza, la sigla N i comportamenti indicativi di eccessivo protagonismo o narcisismo “aperto” e N* i comportamenti inquadabili nel narcisismo “coperto”. I riferimenti alla dipendenza e al narcisismo non vengono utilizzati nell’ambito dei corsi di formazione, ma potranno essere utili a scuola per modificare la composizione di gruppi di studenti che si rivelino disfunzionali per un eccesso di presenza di ragazzi con comportamenti dipendenti o di ragazzi con comportamenti narcisistici.

Nel gruppo di formazione-formatori è importante arrivare al primo incontro dopo aver acquisito il significato delle principali categorie dello schema di Bales, altrimenti non si farà in tempo a cogliere e ad annotare molti comportamenti rilevanti. Per familiarizzarsi con lo schema è preferibile concentrarsi su una singola dimensione per volta.

La prima dimensione da focalizzare è la **base motivazionale o “dinamica” degli atti** (le “aree” indicate nella fig. 7):

- **Area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale**, in cui sono raccolti comportamenti che portano a riduzione o incremento delle tensioni nel gruppo e fanno aumentare o diminuire la coesione emotiva del gruppo
- e
- **Area “del compito”, Strumentale-Adattativa**, emozionalmente neutra, in cui rientrano i comportamenti finalizzati alla soluzione dei problemi e al raggiungimento del compito.

Si osserva un interlocutore per volta, ed è abbastanza facile classificare una frase, un gesto, l’espressione del viso, nell’una o nell’altra di queste grandi categorie, che nella scheda della fig. 7 e della fig. 8 si collocano, rispettivamente, agli estremi (Area socio-emozionale) e al centro (Area “del compito”).

All’interno di ciascuna di queste due grandi aree sono evidenziati **comportamenti funzionali e comportamenti disfunzionali** rispetto alla coesione del gruppo e rispetto all’esecuzione del compito.

I **comportamenti funzionali**, costruttivi, sono collocati nella metà superiore della tabella:

- nell’area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale sono descritti nell’area A della fig. 7 e nel primo gruppo di righe della fig. 8, sotto l’etichetta “**Interventi affettivamente positivi**”;
- nell’area “del compito”, Strumentale-Adattativa sono le “**Risposte finalizzate alla soluzione di problemi**”, con comportamenti specifici descritti nell’area B della fig. 7 e nel secondo gruppo di righe della fig. 8.

I **comportamenti disfunzionali** sono collocati nell’area inferiore della tabella:

- nell'area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale sono raccolti sotto l'etichetta “**Interventi affettivamente negativi**”, descritti nell'area D della fig. 7 e nell'ultimo gruppo di righe della fig. 8, mentre
- i comportamenti disfunzionali nell'area “del compito”, Strumentale-Adattativa, sono le **domande riguardanti la soluzione di problemi**, area C della fig. 7 e terzo gruppo di righe della fig. 8.

Anche la dimensione “funzionalità” non è difficile da percepire. I riferimenti, nella fig. 8, sono evidenziati sia da sottotitoli in neretto fuori tabella sia da scritte in verticale sul lato sinistro del foglio.

Ai fini della notazione, le **prime operazioni di classificazione** da compiere sono:

(1) comportamento **funzionale-disfunzionale** (“funzionale” in alto, “disfunzionale” in basso),

(2) **comportamento emotivo** (estremo superiore o inferiore della tabella) o finalizzato al compito (al centro della tabella).

All'interno del riquadro così individuato, si trovano esempi di comportamenti che rientrano in queste 2 x 2 categorie. I comportamenti presi dalle categorie di Bales sono evidenziati in neretto. Se prima dell'osservazione sono stati letti e un po' memorizzati è più facile individuare a colpo d'occhio il più adatto a classificare quel che si vede e si sente. Vediamo una per una le quattro sezioni della fig. 8.

Ogni comportamento osservato si registra nella casella appropriata segnando una **stanghetta**: |. La quinta stanghetta, se si arriva a tanto, va messa di traverso alle prime quattro. Questo faciliterà i conti in un secondo momento. Il coordinatore avverta di questo e faccia un giro di controllo mentre parla il primo membro del gruppo.

La prima sezione riguarda l'*Area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale*, limitatamente agli interventi affettivamente positivi (fig. 9).

Questo primo settore del foglio di notazione contiene i primi tre punti della griglia di Bales, scritti in neretto. I comportamenti in neretto sono le categorie da usare in prima istanza, a meno che tra gli esempi che seguono non ce ne sia qualcuno che meglio descrive il comportamento osservato. Ad esempio, se la persona osservata fa un cenno verso un altro membro del gruppo e dice “la collega con cui ho parlato prima ha molta esperienza su questo tipo di lavoro” si annota il fatto sulla riga corrispondente a “Dà riconoscimenti sociali”. Ma se la persona osservata rivolge un'osservazione analoga al leader, la si annota nella riga successiva, che riporta un riferimento specifico rilevante: “Domanda al leader dei suoi successi o li rammenta”.

Nel dubbio, si può anche mettere il segno di matita nella prima riga del “quadrante” giusto o nella riga con la scritta in neretto e poi spostare il segno nella casella più appropriata quando finisce il proprio turno di 5 minuti. L'annotazione viene fatta segnando una | nella casella appropriata.

Fig. 9 - *Area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale* - interventi affettivamente positivi per il gruppo

☐ <i>Interventi affettivamente positivi</i>		<i>Nome partecipanti</i>	1	2	3	4
A1.		Dà riconoscimenti sociali, è amichevole				
	N	Domanda al leader dei suoi successi e realizzazioni o li rammenta				
A1.	D	Mostra solidarietà, accresce lo status di altri				
		Descrive gli altri come più capaci e competenti, mostra stima				
A2		Mostra allentamento di tensione, ride				
	D	Ha un atteggiamento tranquillo e pacifico				
	N	Attira l'attenzione raccontando episodi divertenti di cui è protagonista				
		Scherza, fa battute				
A3	D	Prende atto, capisce, riconosce				
A3	D	Mostra di essere d'accordo, collabora, accetta, si adegua				
	D	Non contesta le opinioni degli altri				
	D	Le sue opinioni coincidono con quelle della maggioranza del gruppo				
	D	Ascolta con attenzione				
	D	Annuisce				
	D	Cerca la vicinanza fisica degli altri membri del gruppo				
	D	Fa ciò che gli altri gli richiedono, senza contraddire				
	D	Accetta con piacere gli atteggiamenti dominanti degli altri				
	D	Subisce passivamente le decisioni degli altri				
	N	Si propone in modo piacevole e /o seduttivo agli altri				

È importante annotare quanti più comportamenti è possibile e usare una matita, per facilitarne la possibilità di correggere in un secondo tempo.

L'ultimo gruppo di dieci righe della fig. 9 si riferisce interamente all'area A-3 di Bales.

La fig. 10 raccoglie un altro insieme di comportamenti funzionali. A differenza dei precedenti, sono comportamenti emozionalmente neutri e riguardano proposte costruttive per la soluzione del problema in esame ("area del compito"). La prima categoria, desunta da Bales (B6), è di tipo generale ("dà suggerimenti sul modo di procedere") ed è seguita da esempi specifici che non hanno connotazioni personologiche particolari. La seconda categoria desunta da Bales (B7: dà opinioni, valutazioni...) è seguita da esempi di comportamenti connotati con diverse connotazioni personologiche. La terza, infine (B8: "ripete, chiarifica, conferma") è seguita da esempi di comportamenti che sono ritenuti tutti indicativi di narcisismo, in quanto caratterizzati dall'assunzione di un ruolo dominante. È possibile però che in pratica capiti di osservare esempi di comportamenti che rientrano in questa categoria e non sono associati al tentativo di assumere un ruolo di preminenza sugli altri membri del gruppo. Alcuni comportamenti, contrassegnati con un asterisco, segnalano che la loro assenza sistematica è indicativa del tratto personologico a cui si riferiscono. Ad esempio: "Prende la parola senza essere direttamente interpellato", associato a D*, è un comportamento estremamente insolito per una persona incline alla dipendenza, di cui invece si potrebbe dire "Non prende mai la parola se non è direttamente interpellato".

Fig. 10 - Area “del compito”, Strumentale-Adattativa – Risposte costruttive, finalizzate alla soluzione di problemi

☐ <i>Risposte finalizzate a soluzione di problemi</i>		Nome partecipanti	1	2	3	4
B4		Dà suggerimenti sul modo di procedere				
		Suggerisce una soluzione				
	D*	Propone iniziative, offre suggerimenti, dà idee, alternative d'azione				
B5		Dà opinioni, valutazioni, analisi, esprime sentimenti o desideri				
	D*	Prende la parola tra i primi				
	D*	Prende la parola senza essere direttamente interpellato				
	D	Fa auto-analisi e si mette in discussione				
	D	Accetta le critiche che gli vengono mosse				
	D	Cambia le proprie opinioni per compiacere gli altri				
		Fa deviare l'aggressività verso una situazione esterna				
B6		Dà orientamenti, informazioni, comunicazioni				
B6	N	Ripete, chiarifica, conferma				
	N	Cerca di primeggiare sugli altri				
	N	Esegue bene ciò che gli viene proposto per ottenere ammirazione				
	N	Ricerca attivamente l'attenzione e l'apprezzamento del leader				
	N*	Si esprime in maniera articolata ma decisa				

Fig. 11 - Area “del compito”, Strumentale-Adattativa – Domande riguardanti la soluzione di problemi

☐ <i>Domande riguardanti la soluzione di problemi</i>		Nome partecipanti	1	2	3	4
	D	Chiede informazioni, chiarimenti, spiegazioni				
C8		Chiede opinioni, valutazioni, analisi, espressione di sentimenti				
	N*	Si propone agli altri come modesto e timido				
	N*	Interviene in modo superficiale				
	N*	Non si fida di ciò che viene proposto al/dal gruppo				
C9	D	Chiede consigli agli altri				
C9	D	Chiede suggerimenti, idee, direttive				
	D	Chiede conferme sulla correttezza del proprio lavoro				
	D	Chiede di essere seguito nello svolgimento di un compito				

Nella parte inferiore della tabella sono elencati comportamenti disfunzionali di vario tipo. Quelli elencati nella tabella riprodotta in fig. 11 sono emozionalmente neutri: riguardano l'“area del compito” e, in particolare, quei comportamenti che tengono il gruppo fermo, rallentando il progresso verso la soluzione del problema. Questi comportamenti devono essere rilevati con neutralità emotiva anche dall'osservatore: chiedere informazioni (C7, da Bales) non è un comportamento “moralmente” negativo, ma di fatto se un membro del gruppo non si procura o non si è procurato da sé le informazioni che servono, costringe gli altri a fermarsi per compensare un suo deficit. È quindi un comportamento disfunzionale.

La maggior parte dei comportamenti disfunzionali associati alle richieste (“chiede consigli”, C8; “chiede direttive, conferme”, C9) sono associati a un tratto personologico di dipendenza. Non necessariamente però: le domande inutili fatte per mettersi in mostra o le richieste di conferma originate da scarsa fiducia nelle proposte degli altri sono comportamenti tipicamente narcisistici.

Fig. 12 - *Area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale* - interventi affettivamente negativi per il gruppo

☐ <i>Interventi affettivamente negativi</i>		<i>Nome partecipanti</i>		1	2	3	4
D10	N	È in disaccordo, mantiene una posizione contraria					
	N	Svaluta gli altri e li sminuisce nelle loro proposte					
	N	Non aiuta, si comporta in modo autocentrico					
	N*	Ricorda con difficoltà i nomi degli altri					
D11	D	Chiede aiuto dichiarando inadeguatezza personale					
	D	Dice di non essere capace di svolgere un compito o assumere un ruolo					
	D	Se gli si chiede di decidere, cerca lo sguardo di altri e tenta di trasferire la responsabilità					
	D	Afferma che le critiche ricevute sono una conferma della sua incapacità					
	D	Se gli viene dato un compito, si preoccupa, si agita e cerca aiuto da altri					
D11		Mostra aumento di tensione					
	N*	Quando interviene arrossisce, si vergogna, prova disagio					
	N*	Appare "scuro" in volto e preoccupato					
	N*	Esprime paura e incertezza per le difficoltà che incontrerà nel lavoro					
	D*	Esprime rabbia					
D12		Mostra antagonismo, ostilità, ha delle pretese					
	N*	Si lamenta di ciò che deve fare, dell'organizzazione del gruppo					
	D*	Crea confusione nel gruppo					
	D*	Parla delle sue esigenze					
D12		Difensività dell'Io					
	D	Rifiuta di assumere posizioni di responsabilità					
	N	Si annoia e si disinteressa di ciò che dicono gli altri e /o delle attività del gruppo					
	N	Parla di piani grandiosi per il suo futuro					
	N	Se viene contrariato si risente delle critiche					
		Tende ad affermare se stesso, a difendersi					

L'ultima sezione della scheda raccoglie i comportamenti che sono disfunzionali sotto l'aspetto emotivo e che, se il gruppo è progettato per continuare il lavoro in comune, possono paralizzarne il lavoro.

In una ricerca condotta per tre anni con l'osservazione di gruppi decisionali in ambito aziendale (Aprile, 2011), si è visto che “il peso maggiore nella predizione di comportamenti socio emozionali negativi è dato dal disturbo di personalità narcisistico (PN) che (...) sotto l'aspetto comportamentale è caratterizzato da “grandiosità, costante bisogno di ammirazione e mancanza di empatia” (Lingiardi, 2001).” Nella stessa ricerca i partecipanti ai gruppi decisionali hanno ottenuto valori

medi significativamente più bassi rispetto a quelli di altri dirigenti nelle caratteristiche attinenti alla dipendenza, presumibilmente perché persone con queste caratteristiche hanno meno probabilità di accedere ai livelli decisionali. Per quel che riguarda le applicazioni pratiche ai gruppi di studenti, possiamo prendere questi dati come conferma che è una buona prassi evitare di comporre gruppi dove ci sia una maggioranza di persone con comportamenti di dipendenza, in quanto delegherebbero le decisioni ad altri e verrebbe meno l'utilità di lavorare in gruppo. È anche una buona prassi controllare la prevalenza delle persone con comportamenti narcisisti, che possono paralizzare il gruppo.

Nell'applicazione dell'osservazione sistematica ai gruppi di studenti per l'orientamento può essere utile anche una classificazione più sottile, che evidenzia problemi qualitativamente diversi all'interno dei gruppi.

L'ultima sezione della scheda raccoglie i comportamenti che sono disfunzionali sotto l'aspetto emotivo e che, se il gruppo è progettato per continuare il lavoro in comune, possono paralizzarne il lavoro.

Nell'applicazione dell'osservazione sistematica ai gruppi di studenti per l'orientamento può essere utile anche una classificazione più sottile, che evidenzia problemi qualitativamente diversi all'interno dei gruppi.

Le dodici categorie si compongono di sei coppie asimmetriche (es. dà e chiede informazioni, dà e chiede opinioni...). La registrazione di queste opposte categorie riflette diverse **problematiche** di sistema (Aprile 2011). Vediamole nel dettaglio:

Cat. 1 e 12: problemi di integrazione del gruppo (coesione o disgregazione del gruppo – “problema *f*” delle categorie di Bales: solidarietà / antagonismo;

Cat. 2 e 11: problemi di tensione (problematiche socio-emotive – “problema *e*” delle Categorie di Bales: soddisfazione / tensione;

Cat. 3 e 10: problemi di decisione (“problema *d*” delle categorie di Bales: accordo / disaccordo);

Cat. 4 e 9: problemi di controllo (problemi riguardanti la modalità di svolgimento della discussione del gruppo – “problema *c*” delle categorie di Bales: dà suggerimenti / chiede suggerimenti);

Cat. 5 e 8: problemi di valutazione del compito (“problema *b*” delle categorie di Bales: dà la sua opinione / chiede opinioni);

Cat. 6 e 7: dà o chiede orientamenti riguardo al compito (“problema *a*” delle categorie di Bales).

Nel gruppo di formazione-formatori il tempo dedicato all'osservazione è insufficiente a raccogliere informazioni sui problemi di disfunzionalità sistemica nel gruppo, che peraltro – nel caso specifico - non ha prospettive di sussistere a lungo. Le due ore di osservazione sono però utili a sensibilizzare i partecipanti sull'importanza dell'osservazione, sull'aiuto che dà lo schema per individuare e classificare rapidamente comportamenti attinenti alle due dicotomie fondamentali e sulla possibilità di incasellare correttamente anche comportamenti rivelativi di problemi di cui è utile essere consapevoli quando il gruppo deve continuare a funzionare nel tempo.

Il conduttore del gruppo, negli ultimi dieci-quindici minuti dedicati a questa attività, si fa consegnare i fogli con le annotazioni e dà le prime osservazioni (5 minuti) su:

- quantità delle annotazioni, in media
- variabilità fra osservatori sul numero di annotazioni
- settori della tabella più utilizzati e meno utilizzati

Chiede ai membri del gruppo quali problemi ha incontrato, dando la parola nell'ordine, prima alla persona che ha fatto meno annotazioni di tutti, poi a chi ha fatto annotazioni solo su un settore e lasciando per ultimi – o escludendo dall'intervento – i membri che hanno fatto più annotazioni e usato più quadranti (5 minuti).

I questionari Focus

Focus è un questionario per l'orientamento molto diverso dagli altri, ideato e validato da psicologi, ma direttamente utilizzabile da insegnanti, con o senza la collaborazione di psicologi. È progettato come supporto all'attività educativa e didattica, e in particolare per l'orientamento formativo, in un'ottica dinamica, cioè di aiuto agli studenti per trovare la loro carriera ottimale, aiuto che si configura in atti educativi o in forme leggere di *counselling*, avviate e facilitate dalla forma che è stata data ai report. Questa caratterizzazione è stata fortemente voluta per evitare le critiche che negli anni '70 portarono all'eliminazione drastica dei test da tutte le scuole statunitensi e poi europee, e che si possono riassumere in: gli psicologi vedono i ragazzi una tantum, affibbiano delle etichette come se gli esseri umani fossero immutabili e li lasciano al loro destino o, peggio, plasmano il loro destino in modo che si conformino all'etichetta ricevuta ("effetto Pigmalione"). Questa critica al momento sembra dimenticata, tanto che circolano perfino "sentenze" con tipologie animali (e si sa che se uno nasce tartaruga non può diventare delfino), ma è una critica fondata, e prima o poi tornerà, con forza.

Per gli interventi di **orientamento** le differenze rispetto agli altri questionari sono:

- elabora le risposte degli studenti e genera report individuali anche senza collegamento internet, in tempi rapidissimi;
- gli interessi sono raggruppati in sette "classi" facilmente riferibili ai percorsi formativi istituzionali italiani
- oltre a interessi e aspirazioni lavorative (considerati anche da tutti gli altri questionari), tiene conto di molti altri elementi che influiscono sulla decisione (famiglia, amici, resilienza ecc.)
- può essere somministrato con varie modalità:
 - "carta e matita" nell'aula abituale, in un'ora scolastica, senza nessun turbamento dell'orario di lezione standard, con acquisizione rapida delle risposte via scanner e immediata elaborazione dati e generazione dei report
 - al computer in forma individuale, se qualcuno è stato assente il giorno della somministrazione o si è iscritto in ritardo

- a un'intera classe in aula informatica, riducendo la stampa ai soli report;
- è utilizzabile anche da docenti o da psicologi che hanno modesta familiarità con l'informatica e le tecnologie;
- i report individuali sono in forma non tecnica, ma seria e amichevole, comprensibili direttamente dagli studenti e dalle famiglie, e possono ridurre il numero e la durata dei colloqui individuali o eliminarli.

Focus ha quattro forme differenziate per livello scolastico, confrontabili tra loro per verificare se e quale è stata l'evoluzione degli studenti in seguito agli interventi e per lavorare in un'ottica di flessibilità e di *lifelong learning*:

- ❖ Focus 12 per ragazzi/e al termine della scuola secondaria di 1° grado (scuola media)
- ❖ Focus 13 per ragazzi/e all'inizio della scuola secondaria di 2° grado, per il ri-orientamento o l'accoglienza
- ❖ Focus 16 per studenti al termine della scuola secondaria di 2° grado, per la scelta di un corso universitario e la scelta professionale
- ❖ Focus 20 per il tutoraggio universitario e le scelte di carriera dopo la laurea o indipendentemente dalla laurea.

I "**report per gli operatori**" – esclusiva di Focus - danno agli orientatori elementi facilmente utilizzabili per:

- elaborare il Piano Didattico Personalizzato richiesto in caso di **Bisogni Educativi Speciali**, per la componente psico-sociale;
- realizzare **interventi didattici alternativi alla lezione frontale**: piccoli gruppi, *cooperative learning*, interventi trasversali fra più sezioni; ripartizione di interventi educativi e didattici fra più docenti, *team teaching*
- pianificare interventi educativi ed orientativi per piani didattici finalizzati o ricerche su temi specifici (per esempio: **contrasto alla dispersione**), in base a indicazioni specifiche (nominative) sugli allievi per cui singoli tipi di intervento sono più appropriati.

Le verifiche sulla validità di Focus sono documentate in varie pubblicazioni, dal 1985 in poi. La ricerca-azione più recente (con Focus 13), su migliaia di studenti ha evidenziato l'abbattimento dei tassi di dispersione scolastica nel 1° anno della scuola secondaria di 2° grado nella Provincia di Roma dal 44% al 12,5% (Boncori et al., 2011).

L'insieme di queste caratteristiche comporta anche un complessivo guadagno di tempo da parte degli orientatori, che a fronte di una o due ore dedicate alla somministrazione in aula nel normale orario di lezione e di meno di un'ora aggiuntiva per elaborare i dati e stampare i report, ricevono indicazioni che fanno guadagnare tempo ed efficacia nella predisposizione di pianificazioni di vario tipo e nella discussione di varie problematiche in sede collegiale.

Note pratiche per l'installazione e la gestione di FocusSoft

I formatori o gli orientatori che per la prima volta desiderano utilizzare uno dei questionari Focus possono attenersi alle seguenti indicazioni schematiche, nel caso il software non sia già in possesso dell'Istituto o del privato orientatore.

Operazione 1: Installazione del software "FocusSoft"

Scaricare dal sito dell'azienda produttrice il software compattato. Muniti della chiavetta USB precedentemente ricevuta, che non contiene il software ma abilita all'accesso, copiare il software scaricato ("download") nel disco C del pc che si vuole utilizzare per Focus, scompattarlo e seguire passo passo le istruzioni che appaiono sullo schermo. È preferibile installare FocusSoft su un pc collegato sia ad una stampante sia a uno scanner.

Il tempo necessario per questa operazione è dieci minuti, o più se il collegamento internet è lento.

Questa operazione non richiede capacità informatiche specifiche e può essere delegata anche a personale di supporto.

Operazione 2: Stampa dei questionari

Se il questionario viene somministrato direttamente al pc – non importa se individualmente o in aula informatica – questa operazione non è necessaria, a meno che l'orientatore non desideri avere davanti a sé una copia stampata del testo per sua comodità.

Per stampare il questionario, si lancia FocusSoft e si va a:

<Tendina "Servizi" - Quadernetto dei quesiti>.

Se si è scelto di somministrare il questionario in classe, collettivamente, stampare tante copie del quadernetto quanti sono gli studenti iscritti nella classe più numerosa + 5% di riserva, oppure un solo quadernetto per fotocopiarlo in quante copie servono. Si può usare stampa fronte/retro per risparmiare carta e peso.

Queste operazioni possono essere svolte dal personale di segreteria, ma è opportuno che prima della somministrazione l'orientatore controlli uno per uno i quadernetti per essere sicuro che non siano state saltate pagine o non ci siano altri errori macroscopici che disturberebbero la somministrazione. Se ci si serve di una copisteria, si prendano le precauzioni utili a garantirsi che il testo non circoli, per evitare problemi successivi. I quadernetti potranno successivamente essere riutilizzati, dato che le risposte si scrivono su un foglio a parte.

Il tempo necessario dipende dalle attrezzature di stampa.

Operazione 3: Stampare i fogli di risposta.

Per stampare il questionario, si lancia FocusSoft e si va a:

<Tendina "Servizi" - SCANNER - Gruppo 1 OK - Si vogliono aggiungere fogli: Sì - Stampa fogli >. Stampare tanti fogli quanti sono gli studenti da esaminare, più 10% di riserva. Se la stampante è fronte-retro, attivare questa funzione. Altrimenti: 1) stampare tante copie di pag. 1 quante servono, più 10%; 2) inserire nel vassoio carta i fogli con pag. 1 già stampata, stando attenti all'orientamento della carta sia riguardo alla posizione dell'intestazione del foglio (verso l'interno o verso l'esterno del vassoio) sia riguardo alla posizione della facciata già stampata (visibile o non visibile per chi guarda). Una delle pagine stampate in più sarà utilizzata per la

taratura dello scanner, se si usa questo strumento per l'acquisizione automatica dei dati.

Queste operazioni possono essere svolte dal personale di segreteria o da altri, ma è opportuno che prima della somministrazione l'orientatore controlli uno per uno i fogli per accertarsi che l'orientamento fronte-retro sia corretto, che i margini siano regolari e che la stampa sia ortogonale al foglio ("dritta"). I fogli mal stampati fanno perdere molto tempo nell'acquisizione automatica dei dati.

Il tempo necessario dipende dalle attrezzature di stampa.

Operazione 4: Preparare la somministrazione - l'orario

Decidere chi, in quali ore e dove si somministrerà il questionario. Di solito per gli studenti è sufficiente un'ora scolastica, ma se in qualche classe ci sono molti studenti problematici è meglio prevedere "sforamenti" nell'ora successiva. Questo vale anche per la prenotazione dell'aula informatica, nel caso si decida per quella forma di somministrazione.

L'orario, di solito, va concordato con il vice-preside o con un singolo docente se la somministrazione avviene in aula in forma cartacea, oppure con l'addetto all'orario dell'aula informatica se la somministrazione avviene in aula informatica. Mettere insieme più classi per la somministrazione in forma cartacea si è rivelato fonte di problemi: si perde più tempo e si trovano molti fogli di risposta non validi.

Il tempo necessario per predisporre orario e luoghi di somministrazione varia a seconda dell'efficienza organizzativa e del numero delle classi coinvolte. Se si contattano subito gli interlocutori giusti, richiede mezz'ora o al massimo un'ora nel caso di grandi istituti.

Operazione 5: Preparare la somministrazione – predisporre il materiale e coinvolgere eventuali somministratori aggiuntivi

Nel caso la somministrazione avvenga in aula informatica, va controllata insieme a un addetto all'aula stessa il corretto funzionamento del server e degli altri pc e il corretto funzionamento del software in tutte le macchine. Gli studenti, al loro arrivo in aula, dovranno trovare i pc già accesi e il software già aperto nella pagina iniziale. Il somministratore dovrà portare con sé una copia delle istruzioni per la somministrazione, una copia del verbale di somministrazione e una copia del questionario.

Nel caso della somministrazione cartacea in aula, per ogni aula coinvolta si prepara una cartellina in cui sono contenute una copia delle istruzioni per la somministrazione, una copia del verbale di somministrazione, questionari e fogli di risposta (10% in più del n° degli studenti) e matite con il gommino, di riserva. La cartellina servirà poi per custodire questionari usati e fogli di risposta, evitando il rischio di spiegazzare questi ultimi.

Le cartelline possono essere allestite dalla segreteria o da altro personale di supporto, ma un controllo finale dell'orientatore è sempre utile.

Il tempo necessario dipende dall'efficienza organizzativa e dal numero delle classi. Può essere ottimizzato se questa operazione viene integrata con quella della stampa.

Operazione 6: Somministrazione - avvertire gli studenti

Pochi giorni prima della somministrazione, o il giorno prima, si avvertono gli studenti e si presenta il test come un aiuto importante per andare bene avanti nel loro percorso scolastico e nella preparazione del loro futuro lavorativo.

È consigliabile che l'avvertimento-invito sia fatto dalla figura-orientamento oppure da chi farà la somministrazione del test, per dare agli studenti la possibilità di chiedere informazioni ulteriori.

Sono sufficienti dieci minuti per aula.

Operazione 7: Somministrazione - in aula

Mettere sulla porta il cartello: "Test in corso. Si prega di non interrompere". Procedere secondo le istruzioni e ricordare che le risposte più valide sono quelle date rapidamente.

Può farlo l'orientatore o il docente incaricato della somministrazione.

Se la somministrazione è gestita correttamente – secondo le norme pubblicate – è sufficiente un'ora di tempo. Si possono superare i tempi standard se il somministratore è soltanto uno e in aula ci sono molti allievi con disabilità sensoriali (non vedenti, ipovedenti, sordi), con disabilità nella manualità fine o con problemi gravi della condotta.

Si possono velocemente controllare i quadernetti via via che vengono riconsegnati e separare quelli riutilizzabili da quelli che sono stati segnati o scribacchiati e quindi vanno immediatamente lacerati e distrutti. Soprattutto se si è in due, si possono anche disporre i fogli di risposta in ordine alfabetico.

Operazione 8: dopo la somministrazione

Portare i fogli di risposta nel locale dove si trova il pc con cui si elaboreranno i dati. Controllare o finir di controllare i quadernetti e distruggere i quadernetti scarabocchiati. Restituire i quadernetti non utilizzati e le matite di riserva a chi ha in custodia il materiale.

Disporre in ordine alfabetico i fogli di risposta e controllare se sono stati correttamente inseriti sezione, sesso, data del giorno e data di nascita, provvedendo alla correzione e/o al completamento se necessario.

Può farsi carico del controllo il somministratore stesso, o affidarlo a persona responsabile. Richiede di solito una decina di minuti, se la somministrazione è stata ben condotta.

Operazione 9 - Elaborazione dati: acquisizione con lo scanner

Aprire il programma. <Tendina: Configurazione - 1. Programma e test>. Inserire nome e sigla della scuola e della classe nella finestra che si apre ("Database"). Avviare l'acquisizione con scanner. La prima volta va anche fatta la taratura dello scanner (metodo quasi interamente automatico). È consigliabile compiere la verifica dell'acquisizione prima di creare il file per l'acquisizione dati da parte di FocusSoft. Si tenga presente che, se la taratura è stata eseguita secondo le istruzioni, gli eventuali problemi di acquisizione via scanner dipendono il più delle volte da problemi meccanici (un foglio che entra "storto") e quindi ripetendo il passaggio dallo scanner il problema si risolve. Se vengono compiuti più passaggi dello stesso foglio, il software automaticamente salva l'acquisizione più completa. Se un foglio presenta problemi di acquisizione soltanto su una facciata, basta far passare di nuovo

solo quella facciata e il software la ricongiungerà automaticamente all'altra. Al termine della verifica si dà il comando per la creazione del file.

Dalla tendina "Operazioni - 2b. Acquisizione questionari" cliccare il comando "Acquisisci da file". Dopo aver acquisito il file, si possono ancora correggere le acquisizioni di risposta errate o incomplete (ad esempio: tratti di matita molto leggeri che non sono stati "visti" dallo scanner) aprendo il file come quando si danno le risposte direttamente al pc. Questo procedimento però è più lungo di quello sopra descritto.

Questo procedimento richiede solo competenze tecnologiche di base e quindi può essere eseguito indifferentemente da un docente o da uno psicologo, da personale di segreteria, da personale tecnico.

Se i fogli di risposta sono stati stampati bene e gli studenti hanno compilato i fogli secondo le indicazioni, sono sufficienti dieci o venti minuti per una classe intorno a 30 studenti. La prima volta può servire un'ora, per fare la taratura e per impratichirsi.

Operazione 10 - Elaborazione dati: scoring e generazione dei report

Dalla tendina <Operazioni - 2b. Acquisizione questionari>, nel riquadro "Acquisizione" selezionare "Da zero", "Con creazione schede se mancanti", "Accetta dati mancanti". Cliccare il comando "Acquisizione file" e, nella finestra che si apre, selezionare il file appena creato. Inserire nomi e cognomi degli studenti. Dare il comando per l'elaborazione di tutti i dati. Dare il comando per generare i report individuali e per esportarli. Dare il comando per generare i report operatori ed esportarli. Salvare il data base con un nome e una sigla che renda poi rintracciabili i dati.

Sono necessari per questa operazione cinque o dieci minuti per classe, più dieci o venti minuti per la trascrizione dei nomi. Quest'ultima viene velocizzata se si dispone di un elenco in ordine alfabetico e non manoscritto con i cognomi e nomi classe per classe.

Per queste operazioni sono richieste solo competenze tecnologiche di base e quindi il procedimento può essere eseguito indifferentemente da un docente o da uno psicologo, da personale di segreteria, da personale tecnico. Se lo esegue l'orientatore stesso, può essergli utile vedere subito, per ogni studente, quali sono le sue preferenze nell'immediato: nel caso di Focus 12 appaiono i tipi di scuola o di formazione che gli interessano, nel caso di Focus 16 i percorsi formativi o accademici più interessanti per ciascuno studenti. Se sono state date meno del 90% di risposte al questionario, viene evidenziato che il test non è valido. Appare anche il numero delle risposte omesse o nulle e il numero totale delle risposte date. Si può anche cliccare su "Quesiti" e vedere le singole risposte date al questionario. Le frecce in alto consentono all'operatore di esaminare i dati degli studenti uno per uno.

Operazione 11: Stampa dei report

Aprire la cartella delle esportazioni, aprire i files con i report individuali e stamparli. Aprire il file con il report per gli operatori e stamparlo.

Per queste operazioni sono richieste solo competenze tecnologiche di base e quindi il procedimento può essere eseguito indifferentemente da un docente o da uno psicologo, da personale di segreteria, da personale tecnico.

I tempi necessari dipendono dall'efficienza della stampante e dal numero dei report. I report individuali sono due-tre pagine per studente e i report per gli operatori sono cinque o sei pagine.

Operazione 12: consegna dei report individuali agli studenti senza colloquio

I report individuali degli alunni sono redatti in una forma molto semplice, che consente la lettura senza intermediari. Se i ragazzi sono maggiorenni, come quasi sempre avviene per Focus 16, i report possono essere ripiegati e consegnati in classe individualmente. Se invece gli alunni sono minorenni, su ogni report, ripiegato e spillato, si può scrivere l'indirizzo dei genitori dell'alunno, affidando il plico al ragazzo stesso perché lo consegni ai suoi genitori.

La procedura più semplice consiste nel consegnare i plichi al docente che è in classe nell'ultima ora, chiedendogli di consegnare i report via via che i ragazzi escono dall'aula.

Operazione 13 (facoltativa): Consegna dei report individuali agli studenti con colloquio

Se la scuola ha disposto un servizio di *counselling* o di colloqui per l'orientamento, i report individuali possono essere distribuiti in quei contesti, secondo le modalità volute da chi organizza quei servizi.

Per quel che riguarda i contenuti dei report di Focus, i colloqui possono essere gestiti da incaricati dell'orientamento o del *counselling* non necessariamente psicologi.

Un colloquio con commento di un report di Focus mediamente richiede da 30 minuti in su.

Operazione 14: Consegna dei report operatori ai docenti della classe

I "report operatori" contengono suggerimenti per interventi collettivi di orientamento, per l'elaborazione di piani individualizzati per BES, contrasto alla dispersione o altre problematiche specifiche e danno informazioni sull'atteggiamento degli studenti nei confronti della scuola in generale e di singoli insegnamenti. Può quindi essere utile che tutti i docenti della classe li leggano e che si prendano decisioni consiliari sul da farsi (e il non da farsi).

La segreteria può fotocopiare e distribuire agli interessati, oppure inoltrare i report come allegato a un'e-mail. I tempi necessari per svolgere questa operazione dipendono molto dalle modalità organizzative, oltre che dal numero dei docenti.

Nella seconda parte del volume saranno date indicazioni esemplificative dell'uso dei report come supporto all'orientamento formativo.

Altri test utilizzabili per esigenze specifiche

Nella premessa sui modelli di orientamento formativo, all'inizio di questo volume, si è detto che fin dagli anni '60 del secolo scorso l'adozione di un metodo di orientamento "formativo" (o di "orientamento educativo") anziché "diagnostico" non significa rinunciare all'uso di strumenti diagnostici o di tecnologie, ma che

l'orientamento educativo o formativo mantiene tutto ciò che è valido dei modelli di orientamento diagnostico, integrandovi “gli apporti positivi delle scienze moderne” (Lutte, 1962).

Sia l'orientamento “diagnostico” sia l'orientamento “formativo” si possono basare su pochissime informazioni (caso estremo: riviste astrologiche propongono puntualmente consigli di orientamento basati su giorno e ora della nascita) o su molte informazioni⁶. Come per qualsiasi altro intervento, i risultati migliori si ottengono quando le informazioni sono numerose e pertinenti. Ovviamente, la qualità ha un suo costo, che si può contenere con l'uso delle tecnologie e adattando alle situazioni specifiche il numero e la qualità degli strumenti impiegati. L'abilità dell'orientatore consiste nel selezionare tutti e soltanto gli strumenti che possono produrre un risultato ottimale. Dato che gli strumenti da aggiungere al questionario di base sono anche di tipo psicologico e che anche il colloquio in cui se ne utilizzeranno i risultati comporterà interpretazioni e interventi psicologici, è opportuno pianificare la scelta con la collaborazione di uno psicologo. La descrizione che segue, per ragioni di concisione, è destinata a professionisti psicologi che abbiano familiarità con i test. Una documentazione più ampia e più tecnica sugli strumenti menzionati si trova in trattazioni tecniche sui test, a cui rinviamo. Alcuni di questi manuali presentano i test in riferimento ai modelli teorici psicologici nel cui ambito vanno interpretati (L. Boncori, 1993), altri invece li inquadrano nella tipologia dell'intervento, e in particolare nel contesto degli interventi di orientamento (L. Boncori, 2006). Alcuni dati sono reperibili su internet, ma la loro provenienza da aziende commerciali induce a considerarli criticamente.

Possibili “batterie” di test

In condizioni ottimali, disponendo di fondi e di tempo, si dovrebbero raccogliere informazioni utilizzando, in aggiunta a un questionario di orientamento come Focus, test d'intelligenza, di attitudine, di profitto / competenze, questionari di personalità. L'insieme degli strumenti da utilizzare è ancora quello consigliato tra gli anni Novanta e l'inizio del 2000 (L. Boncori, 2006, p. 206): “Se si considerano i modelli di orientamento più correnti (Guichard e Huteau, 2001-2003; Gibson e Mitchell, 1999) e le meta-analisi sulla predittività degli strumenti nella selezione e nella formazione, le caratteristiche da valutare sono:

- Livello cognitivo generale
- Abilità cognitive (o “attitudini”) di gruppo e specifiche
- Profitto scolastico e/o prerequisiti dell'apprendimento o “campioni di lavoro”
- Tratti di personalità “normale” e/o tipologie di personalità
- Psicopatologie e/o disturbi di personalità
- Dinamiche di personalità e motivazioni nei confronti di obiettivi accademici e/o professionali
- Interessi

⁶ Questo paragrafo è tratto in gran parte da L. Boncori (2014a), con il permesso dell'Autrice.

- Valori
- Atteggiamenti nei confronti di obiettivi accademici e/o professionali
- Concetto di sé, autostima, autoefficacia percepita, *locus of control*
- Stili decisionali
- Strategie di *coping*”

Anche al di là dello specifico modello di orientamento formativo a cui ci riferiamo, ma rimanendo nell’ambito dell’orientamento educativo-formativo, vengono posti obiettivi (Zanniello, 1994) il cui raggiungimento è facilitato dall’uso di alcuni strumenti diagnostici attinenti alle caratteristiche personali qui sopra elencate:

- 1) “portare il soggetto alla volontaria accettazione di ciò che egli è, delle sue possibilità e dei suoi propri limiti, considerati entrambi sia quantitativamente che qualitativamente; senza di ciò ci sarebbe una radicale scontentezza, che è una impossibile base psicologica e morale per la vita”
- 2) “il soggetto viene aiutato a costruirsi un suo ideale professionale che, comprendendo ciò che egli è in quel momento, lo trascenda verso ciò che egli può essere”
- 3) “perché ciò si possa realizzare è necessario che la formazione intellettuale posseduta dall’allievo sia tale che egli sia capace di cogliere la diversità delle posizioni, di vedere tutte le conseguenze di certe premesse, di giustificare razionalmente le sue affermazioni e, soprattutto, di formarsi una chiara e proporzionata visione del rapporto tra sé e il mondo esterno.”

Tutte le variabili elencate possono essere misurate con test oggettivi, quasi sempre dotati di *software* che riducono al minimo i tempi di acquisizione delle risposte e di *scoring*. Le informazioni, quantificate, andranno sintetizzate in un report e sottoposte a integrazione e verifica con un colloquio, che avrà anche la funzione di intervento di supporto alla decisione. Gli strumenti per la raccolta dei dati vanno scelti in funzione delle informazioni più utili nelle situazioni specifiche, tenendo presente che:

- i test cognitivi di tipo generale – **intelligenza “fluida” o, invece, “culturale”** – aiutano a vedere, in caso di difficoltà di apprendimento, quale strategia di intervento si possa mettere in atto prima di prendere decisioni che potrebbero portare ad esiti insoddisfacenti
- i test su **abilità specifiche** (verbali, spaziali, percettive) sono utili soprattutto per trovare percorsi gratificanti per ragazzi che hanno avuto insuccessi a livello generale o nelle discipline scolastiche
- i **test di profitto oggettivi** (per esempio: quelli utilizzati nelle ricerche PISA o dall’INVALSI) aiutano a progettare interventi di adeguamento dei prerequisiti; i punteggi dei test di profitto hanno standard predefiniti, uguali per tutte le situazioni scolastiche, a differenza dei voti scolastici, soggetti a standard variabili in funzione delle singole politiche scolastiche, del tipo: “teniamoci bassi con i voti del 1° trimestre per spronare i ragazzi”, o “alziamo un po’ i voti per non scoraggiarli”

- i test che evidenziano **caratteristiche della personalità normale**, se accompagnati da studi che documentano quali sono le caratteristiche personali prevalenti in varie tipologie occupazionali, possono aiutare a sconsigliare percorsi formativi e/o lavorativi incongruenti con le caratteristiche personali e quindi potenzialmente poco soddisfacenti
- i test che segnalano la presenza di **disturbi psicopatologici** (per esempio: ansia, depressione, disturbi del comportamento alimentare) **o di personalità** (per esempio: disturbo oppositivo-sfidante), aiutano a suggerire interventi precoci per ragazzi a rischio e ad evitare che vengano decisi percorsi formativi e occupazionali che alimentino i disturbi
- questionari e test analoghi a Focus cioè su **dinamiche di personalità e motivazioni** nei confronti di obiettivi accademici e/o professionali, **Interessi, Valori, Atteggiamenti** nei confronti di obiettivi accademici e/o professionali, **Concetto di sé**, autostima, autoefficacia percepita, *locus of control*, **Stili decisionali, Strategie di coping**, aiutano a valutare aspetti decisionali importanti e a concordare le linee generali di una strategia.

Qui viene dato un quadro schematico di strumenti attualmente utilizzabili, tutti adatti alla somministrazione sia collettiva sia individuale, selezionati in funzione di due criteri: compatibilità con il modello di orientamento formativo proposto ed economicità (ad esempio, possibilità di uso gratuito a condizione di rendere disponibili i dati raccolti per ampliare la base normativa di un test già validato).

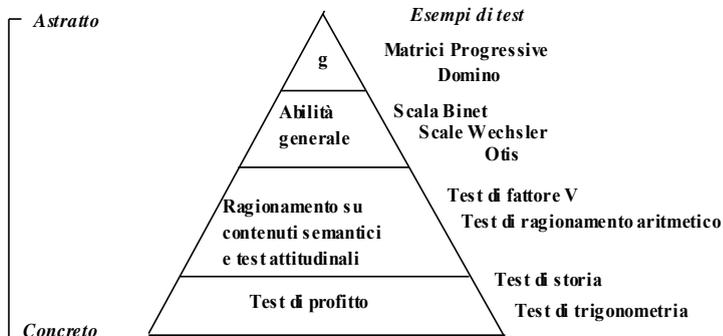
Alcuni test cognitivi

In questo volume il problema dell'integrazione del modello-base di orientamento formativo con uno o più test viene affrontato con estrema sintesi, rinviando ad altre trattazioni per una discussione più ampia, sia con riferimento agli interventi di orientamento (L. Boncori, 2014a; L. Boncori, 2006), sia in un inquadramento teorico e metodologico sistematico (L. Boncori, 1993).

Per la scelta dei test cognitivi è utile tenere presente la sostanziale gerarchizzazione delle abilità misurate, come illustra la fig. 13 (da L. Boncori, 2014a).

Gli strumenti al vertice della piramide (test di Gf) valutano un'abilità che contribuisce a stimolare tutte quelle ai livelli successivi (non sappiamo in quale proporzione), e così di seguito. In altri termini: chi parte con un buon livello di Gf utilizza meglio degli altri tutti gli stimoli che casualmente o sistematicamente incontra; ha quindi più facilità di altri a utilizzare gli stimoli culturali e a maturare un buon livello di Gv. Chi ha un buon livello di Gv ha migliori prerequisiti per sviluppare abilità specifiche che siano oggetto di insegnamenti sistematici – per esempio, abilità verbali o numeriche – e quindi ha migliori strumenti per apprendere contenuti specifici oggetto di insegnamenti disciplinari. Il percorso inverso è possibile, ma non è altrettanto automatico: è però sperimentato che un buon metodo d'insegnamento può stimolare lo sviluppo di abilità a livello più generale e così attivare la catena che incrementa lo sviluppo a tutti i livelli. (L. Boncori, 2014a).

Fig. 13 - Test cognitivi: progressività del livello di concretezza



I test ottenibili gratuitamente contattando l'A- attraverso il sito <www.boncoritest.it>, con l'impegno di contribuire all'ampliamento della taratura, sono:

- Fattore g:
 - Serie Numeriche, per la scuola secondaria di 1° grado e il 1°-2° anno della scuola secondaria di 2° grado
 - Serie Letterali, dal 3° anno della scuola secondaria di 2° grado in poi
- Abilità generale:
 - Phi 5, per la scuola secondaria di 1° e di 2° grado
- Batteria di test attitudinali, per la scuola secondaria di 1° e di 2° grado:
 - AB -Abilità nel ragionare su contenuti diversi:
 - Verbale
 - Spaziale (visualizzazione)
 - Rapidità percettiva "Clerical"
 - Abilità numerica
 - Rapidità percettiva di oggetti senza significato
 - Ragionamento – *problem solving*⁷

La Batteria attitudinale AB è utile soprattutto per evidenziare abilità che la scuola non valorizza, e che potrebbero ampliare l'ambito delle scelte orientative per i ragazzi che non hanno buoni risultati scolastici. Su questa linea, può essere utile anche il test FIM – Figure Mascherate (L. Boncori, 2014a), che valuta la flessibilità mentale e l'indipendenza dal campo con un approccio non verbale.

Test di personalità nell'orientamento formativo

I test di personalità, nell'ambito dell'orientamento formativo, sono utili alla prevenzione primaria e secondaria del disagio psichico, in una prospettiva che

⁷ Il subtest di Ragionamento di AB è una forma parallela e ridotta del test KIM – *Knowledge and Information Management* (L. Boncori, 2016).

tenga presente sia il periodo della formazione sia il futuro lavoro⁸. L'utilizzazione dei questionari di personalità, come ribadiscono anche recenti sentenze della magistratura, è riservata a psicologi professionisti, che sono anche tenuti a integrarli con un colloquio se vogliono esprimere una valutazione con valore diagnostico o sociale. Il professionista psicologo, nel quadro dell'orientamento formativo, sarà richiesto di dare indicazioni agli educatori per svolgere interventi educativi coordinati con quelli psicologici, con azioni di affiancamento e integrazione.

Profilo di personalità in funzione della professione

I test che valutano la personalità normale aiutano a prevedere se una persona si troverà a disagio in un dato ambiente lavorativo, a prevenire lo stress lavoro-correlato e la *burn-out* e a favorire la soddisfazione personale del lavoratore e la sua produttività. I questionari che valutano caratteristiche di personalità non patologiche danno come risultato una classificazione in “tipi” oppure un profilo di tratti e per lo più sono stati validati e tarati su adulti. Dato il carattere di questa pubblicazione, rinviando alle pubblicazioni già citate per una panoramica più ampia degli strumenti disponibili sul mercato italiano (L. Boncori, 2014a; L. Boncori, 2006; L. Boncori, 1993). Qui viene descritto solo uno strumento che è stato validato sulla popolazione italiana e utilizzato in interventi di orientamento formativo: SFERAS - Sedici Fattori Esplorati Relativamente A Situazioni (L. Boncori, A. Barruffi, 2004; L. Boncori, M. Di Marco, 2005).

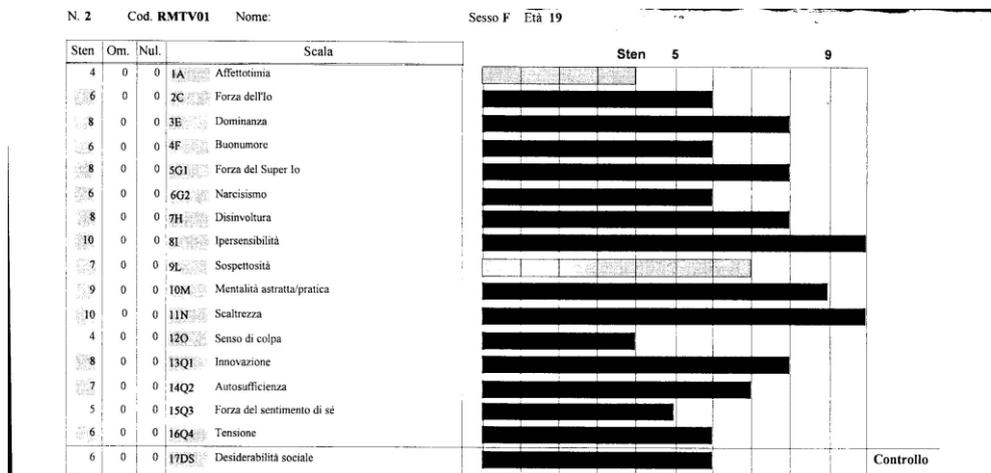
SFERAS si riferisce al modello di personalità di R. B. Cattell, come il notissimo test 16 PF, ma è stato costruito per superare una serie di problemi di validità che si erano presentati proprio nell'uso del 16 PF con studenti italiani (L. Boncori, 1979b) e in situazioni di orientamento (L. Boncori, 1986; 1987) nella scuola secondaria di 2° grado. A differenza della maggior parte dei questionari, inclusi il 16 PF e il Big Five, SFERAS si basa su quesiti che sistematicamente chiedono di descrivere il proprio comportamento (di rado le proprie emozioni) in situazioni comuni della vita domestica, lavorativa e sociale, proponendo cinque alternative di risposta, tipo “scala Likert”, con riferimenti temporali. Queste due modalità (riferimento a comportamenti in situazioni comuni e risposte graduate per frequenza dei comportamenti) sono state volute per ridurre le forti distorsioni soggettive rilevate nei questionari di tipo autodescrittivo, che spesso danno una rappresentazione della persona più vicina al suo “io ideale” che non ai suoi comportamenti abituali. Le scale “primarie” di SFERAS sono: A. Affettotimia, C. Forza dell'Io, E. Dominanza, F. Buonumore, G₁. Forza del Super Io, G₂. Narcisismo, H. Disinvoltura, I. Ipersensibilità, L. Sospettosità, M. Mentalità astratta/pratica, N. Scaltrezza, O. Senso di colpa, Q₁. Innovazione, Q₂. Autosufficienza, Q₃. Forza del sentimento di sé, Q₄. Tensione. Le scale di base afferiscono a quattro aree di contenuto: Estroversione/Introversione (scale A, F, H, N, Q₂), Indipendenza (scale E, L, Q₁), Stabilità emotiva

⁸ Questo paragrafo è tratto, con poche modifiche, dal volume Il salvascuola (L. Boncori, 2014a), con il consenso dell'Autrice

(scale C, O, Q₄), Autocontrollo (scale G₁, G₂, M, Q₃). Le scale di controllo sono: Risposte omesse e DS (Desiderabilità sociale). Il *software* specifico produce un profilo grafico e numerico e un commento al profilo, riferito alle scale e alle aree di contenuto. La validazione è stata condotta su un migliaio di soggetti italiani, prevalentemente in situazione di orientamento (fine scuola secondaria – primi anni di università) e di lavoro. La verifica della validità di SFERAS è stata compiuta in collaborazione con l'Ordine degli Ingegneri del Lazio (L. Boncori, 2004), di varie Facoltà e Residenze universitarie, con l'obiettivo di individuare parametri che consentissero di abbinare il profilo di personalità dell'orientando a profili tipici di professionisti italiani (professioni legali, ingegneri, psicologi clinici). Le somiglianze tra profili sono stimate automaticamente con un algoritmo apposito (L. Boncori e M. Di Marco, 2005). In prospettiva, conoscere i punti di contatto e di contrasto fra profilo personale dell'orientando/a e di professionisti che operano in ambiti differenziati può aiutare a il problema è o prevedere la soddisfazione nella carriera accademico-lavorativa e a ridurre lo stress lavoro-correlato.

Presentiamo un esempio dell'utilizzazione di SFERAS nell'ambito dell'orientamento formativo. Il profilo rappresentato nella fig. 14, e il relativo report, si riferiscono a una studentessa iscritta al 1° anno in una Facoltà di Ingegneria, che ha manifestato dubbi sull'opportunità di proseguire in questo corso di studi. Non aveva ancora sostenuto nessun esame, ma aveva frequentato per alcuni mesi tutte le lezioni previste per il suo corso.

Fig. 14 – SFERAS – Profilo di tratti di personalità



Premessa

Questo report è solo indicativo e andrebbe utilizzato da un professionista che sia in possesso di varie informazioni sulla persona che ha risposto: p. es. conosca i suoi dati biografici, le circostanze in cui la persona si trovava quando ha risposto, le motivazioni che aveva a rispondere. Le informazioni esposte qui appresso sono tutelate dal diritto di privacy.

I punteggi utilizzati nel grafico sono espressi in una scala standardizzata ("sten"), che va da 0 a 10 (valore medio = 5.5). Nel commento viene fatto un riferimento di tipo generale ai punteggi che si collocano al di sopra o al di sotto della media.

Le caratteristiche menzionate nel commento sono tanto più accentuate quanto più il punteggio si discosta dalla media.

I punteggi delle varie scale sono stati raggruppati per affinità di contenuto psicologico, in modo da dare una visione meno frammentaria dell'insieme delle caratteristiche personali descritte.

••• Atteggiamento nei confronti del questionario

*Desiderabilità sociale

>Le risposte date nel questionario evidenziano una tendenza nei limiti della normalità a dare risposte autoelogiative.

••• Valutazioni attinenti all'Estroversione-Introversione

>Le risposte date (scala A < 5.5) esprimono una preferenza per stare da solo, anziché in compagnia, e una riluttanza a collaborare con altri (p. es. in un lavoro di gruppo).

>Il punteggio nella scala F (F < 5,5) sembra tipico di una persona allegra, entusiasta, abitualmente di buon umore. impulsiva.

>La scala H ha un punteggio => 5.5, che evidenzia disinvoltura nei rapporti sociali. spontaneità. attrazione per situazioni nuove, anche se rischiose.

>Il valore => 5,5 nella scala N suggerisce l'immagine di una persona che nei suoi rapporti con gli altri agisce con ponderazione, valutando in anticipo i pro e i contro di ogni sua azione e cercando di avere dalle sue interazioni sociali il massimo dei benefici e il minimo dei danni.

>Il punteggio=> 5,5 in Q₂ caratterizza una persona piena di risorse. che preferisce decidere da sé e non ama "accodarsi" agli altri.

•• Valutazioni attinenti all'Indipendenza

>Le risposte alla scala E (=> 5,5) configurano un carattere forte. che resiste alle pressioni dell'ambiente e, anzi, è teso a modificare l'ambiente, anche entrando in competizione con altri.

>La scala L ha un punteggio < 5,5, che caratterizza una certa diffidenza verso gli altri e la tendenza a esercitare un controllo sull'ambiente, nell'implicita convinzione sia di trovarsi in un ambiente ostile, sia di essere sostanzialmente in grado di gestirlo.

>Il valore in Q₁ (=> 5,5) descrive una persona che tende a sperimentare innovazioni, ad essere analitica e non dogmatica, a desiderare cambiamenti un po' in tutti i settori.

•• Valutazioni attinenti alla Stabilità emotiva

>Dalle risposte date (scala C => 5,5) sembra che Lei abitualmente affronti la realtà con calma e razionalità, senza modificare la Sua linea d'azione per difficoltà occasionali.

>Il punteggio in O (< 5,5) descrive una persona che si preoccupa soltanto quando ci sono motivi reali che per motivi condivisibili da chiunque attivano reazioni di difesa.

>Dalla scala Q₄ (=> 5,5) appare l'immagine di una persona che in caso di insuccesso può diventare facilmente irritabile.

•• Valutazioni attinenti all'Autocontrollo

>Le risposte date (scala G₁ =>5,5) evidenziano la tendenza a sentire molti obblighi, a interpretare le norme sociali in modo rigido e a portare comunque a termine gli impegni presi.

>La scala G₂ (punteggio => 5,5) suggerisce l'immagine di una persona che ha un buon concetto di sé e ritiene proprio diritto intervenire sulla realtà circostante per modificarla, senza però danneggiare altre persone e comunque mantenendo il rispetto per gli altri.

>Le risposte alla scala M (=> 5,5) delineano il profilo di una persona con prevalenti interessi artistici e teorici, che apprezza la fantasia e la contemplazione, che può avere difficoltà a trasmettere agli altri quel che pensa e che conseguentemente può avere difficoltà a inserirsi in una struttura organizzata.

>Dalla scala Q₃ (punteggio< 5,5) sembra che Lei capiti con una certa frequenza di agire impulsivamente, dando poca importanza alle norme sociali e a quel che gli altri pensano. anche se poi questo Le può causare insoddisfazione personale e nervosismo.

***Le risposte alla scala I (=> 5,5) delineano il profilo di una persona sensibile al bello, che prova empatia per gli altri e che in caso di difficoltà emotive non esita a manifestare ad altri i suoi problemi, chiedendo partecipazione e aiuto.

*** Abbiamo confrontato il tuo profilo di personalità con quello tipico di persone che hanno occupazioni corrispondenti ai tuoi interessi più spiccati, perché una somiglianza tra profili di personalità può essere un buon elemento per predire la tua futura soddisfazione in quel settore occupazionale, anche se è una valutazione basata sulla "media" delle persone e sull'ipotesi che le tue caratteristiche personali

siano veramente e rimangano nel tempo quelle che risultano adesso dal questionario.

Hai detto che ti interessa la professione dell'ingegnere. Rispetto al profilo di personalità medio di ingegneri da noi esaminati, tu sembri più estroversa/o e più indipendente di loro, ma abbastanza stabile emotivamente come loro e abbastanza capace di autocontrollo come loro. La professione dell'ingegnere si articola in modo molto vario: l'estroversione, ad esempio, caratterizza più spesso gli ingegneri gestionali che non gli ingegneri che svolgono un lavoro tecnico. Quanto all'indipendenza, la sua valorizzazione dipende molto dalle circostanze ambientali e dalla posizione che si occupa nella struttura lavorativa. La tua spiccata sensibilità emotiva (scala I = 10) fa pensare che ti troveresti più soddisfatta in un ambito professionale in cui i rapporti interpersonali sono importanti, che nell'ampio ventaglio della professione di ingegnere non mancano.

SFERAS-Soft 1.0

SFERAS

Stampa del:04/08/2017

La studentessa a cui si riferisce il profilo della fig. 14, iscritta al 1° anno di un corso di laurea in Ingegneria, ha richiesto e ottenuto il profilo di sua iniziativa, essendo maggiorenne. Ha utilizzato il profilo presentandosi al tutor universitario della sua Facoltà e chiedendo indicazioni particolareggiate sulle diverse caratterizzazioni dei corsi di laurea specialistici di tipo gestionale e di supporto alle professioni di aiuto (per esempio: ingegneria medica). Si è poi presentata ad una associazione locale di giovani ingegneri per avere informazioni sulle caratterizzazioni di lavori ingegneristici di vario tipo. Le iniziative prese confermano la spiccata indipendenza della studentessa, e il fatto che abbia cercato aiuti da contatti personali più che da fonti impersonali (per esempio, internet) è congruente con la sua spiccata sensibilità emotiva. Sono anche un esempio applicativo dei principi caratterizzanti il modello orientativo qui proposto: “1. soggetti dell'orientamento sono le persone che si attivano per orientarsi; 2. l'orientatore ha il ruolo di facilitatore, detentore di informazioni e competenze professionali a cui l'orientando attinge per dare maggiore sicurezza al suo processo di orientamento” (L. Boncori e G. Boncori, 2002).

Profilo di personalità per evidenziare situazioni di rischio psicopatologico

I test che valutano i disturbi psicopatologici e i disturbi di personalità sono utili, in età scolastica, anzitutto sotto un aspetto generale, perché consentono di intervenire precocemente - quindi con interventi leggeri, poco invasivi ed efficaci - su disturbi che sarebbe più difficile curare una volta strutturati e stabilizzati. Per quel che riguarda in particolare l'orientamento, se l'orientatore ha elementi per comprendere che certe scelte di carriera si basano su tentativi (di solito inconsci) di curare da sé un disturbo, può aiutare l'orientando a farsi curare in modo professionale il disturbo e ad evitare scelte che di solito non funzionano né come terapia né per la formazione e la carriera. Tipiche “scelte sbagliate” o instabili originate da problemi personali sono rappresentate da ragazzi depressi che scelgono professioni di aiuto, che poi non riescono a svolgere efficacemente

perché si identificano con i pazienti danneggiando loro e se stessi, oppure dalle ragazze che si iscrivono a un corso psicologico per autoterapia e abbandonano il corso nei primi due anni, qualche volta dopo essere incappate in crisi profonde.

Questa funzione di prevenzione primaria dell'orientamento è importante anche socialmente, dato che esami svolti sistematicamente nelle scuole hanno evidenziato la presenza di un'elevata proporzione (25%) di giovani a rischio, dato confermato dalle autovalutazioni di studenti universitari che lamentano disturbi del comportamento in proporzione superiore al 20% (COSPES, 2009).

È ovvio che l'utilizzazione di questionari per la valutazione psicopatologica esige la presenza di uno psicologo professionista dalla somministrazione fino al colloquio di verifica incluso e a un'eventuale impostazione di trattamento.

In età scolare, l'uso dei questionari che esaminano disturbi psicopatologici o disturbi di personalità devono essere oggetto di una valutazione molto prudente, in considerazione del fatto che se la personalità non si è ancora strutturata stabilmente, anche i disturbi di personalità non sono strutturati e quindi vanno valutati e gestiti con modalità particolari, secondo le linee-guida delle istituzioni sanitarie nazionali e internazionali e considerando sempre possibile l'ipotesi alternativa di un disturbo dell'adattamento.

La nosografia internazionale più recente è il DSM-5: al momento, nessuno dei test presenti sul mercato internazionale la adotta come riferimento. Le nosografie immediatamente precedenti sono il DSM-4 e l'ICD-10, che per la maggior parte dei disturbi sostanzialmente coincidono. L'unico test riferito a tali nosografie è TALEIA (L. Boncori, 2007), che nella forma di 400 quesiti (TALEIA-400A) o in una di 300 (T2001, L. Boncori, 2014b) è stato largamente utilizzato nell'orientamento a partire dai 15 anni di età. Valuta i principali disturbi psicopatologici: "spettro schizofrenico", con insorgenza tipica intorno ai 18 anni, disturbo bipolare (depressione – mania), ansia generalizzata, ansia acuta con attacchi di panico, disturbo ossessivo compulsivo, fobie, disturbi del comportamento alimentare. Valuta anche i disturbi di personalità inclusi nel DSM-IV (paranoide, schizoide, schizotipico; antisociale, borderline, istrionico, narcisistico; evitante, dipendente, ossessivo-compulsivo) e dà guide standardizzate per il colloquio diagnostico. Gli item sono scritti in italiano semplificato. Il test è stato esplicitamente validato in situazione di orientamento, per la quale offre parametri appositi.

TALEIA (*Test for Axial Evaluation and Interview for Clinical, Personnel, and Guidance Applications*) "400-A" (sta per "forma A, 400 items") e il T2001 si possono somministrare anche collettivamente in un'ora (T2001) o poco più.

I risultati di TALEIA e di T2001 vengono dati in riferimento alle seguenti scale:

- *Scale attinenti a disturbi clinici (Asse I):*
 - S, Schizofrenia
 - D, Depressione
 - M, Ipomania e Mania
 - AA, Ansia acuta – attacchi di panico

- FO, Sindromi fobiche
- AG, Ansia generalizzata
- SOC, Sindrome ossessivo-compulsiva
- AL, Disturbi da alterato comportamento alimentare
- *Scale attinenti a disturbi di personalità (Asse II):*
 - PP, DP paranoide
 - PSK, DP schizoide
 - PSKT, DP schizotipico
 - PAS, DP antisociale
 - PB, DP borderline
 - PI, DP istrionico
 - PN, DP narcisistico
 - PEV, DP evitante
 - PD, DP dipendente
 - POC, DP ossessivo-compulsivo

Scale di controllo:

- L, Desiderabilità sociale o Dissimulazione
- F, Risposte In-Frequenti o Simulazione
- INC, Incongruenza fra risposte.

La somministrazione del test può avvenire da tastiera oppure utilizzando quadernetti e fogli di risposta stampabili dal software. Lo scoring manuale non è previsto: le risposte immesse dalla tastiera o acquisite con un qualsiasi scanner vengono inviate al software di elaborazione, che impiega pochi secondi a soggetto per restituire un quadro completo di punti grezzi e standard. Stampa anche un report dove appaiono i punti standard in forma grafica (istogramma) e numerica e le domande suggerite per il colloquio in base a quel particolare profilo. Per il colloquio sono stampabili e consultabili sul manuale specifici sussidi diagnostici che facilitano la strutturazione di una valida diagnosi differenziale. Non viene dato un report diagnostico, perché per formulare una diagnosi su uno qualsiasi dei disturbi valutati dal test è necessario utilizzare anche informazioni non desumibili da un questionario, ma dal colloquio, dall'anamnesi e dall'osservazione del comportamento.

Verifiche dell'*attendibilità al re-test*, a distanza di una o due settimane di tempo, hanno dato come risultato un coefficiente di correlazione medio $r = 0,83$, superiore ai coefficienti di stabilità pubblicati per MMPI-2 e 16 PF. Per quel che riguarda i coefficienti di *correlazione tra forme parallele*, per Difesa Test/TALEIA-400A il valore medio è $r = 0,74$, mentre la media dei coefficienti di correlazione fra 16-PF-5 e 16 PF-A è $r = 0,52$.

La *validità di contenuto* di TALEIA e delle sue forme parallele è stata provata in vario modo. Gli Autori sono un gruppo di oltre venti psicologi e psichiatri, il cui lavoro cominciò con un progetto del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Roma "La Sapienza". Tutte le decisioni attinenti ai contenuti sono state prese a conclusione di discussioni collegiali, e questo può essere un elemento a sostegno della validità di contenuto. Tuttavia il manuale riferisce anche due ricerche specifiche di verifica della validità di contenuto.

Per verificare la rispondenza del contenuto delle scale ai manuali di riferimento sono state compiute due successive ricerche, interpellando complessivamente 24 psicologi e psichiatri esterni al gruppo di ricerca, operanti prevalentemente in strutture sanitarie pubbliche e con esperienza mediamente ultradecennale.

Per verificare che il test non fosse sensibile a distorsioni di origine verbale-culturale sono state compiute due ricerche su soggetti italiani. Una ricerca, su piccoli gruppi di livello culturale medio-basso, con interventi a livello anche individuale, ha interessato un campione nazionale di N = 410 soggetti. L'altra, su un campione nazionale di giovani esaminati alla visita di leva ha coinvolto un campione nazionale di N = 4.070 soggetti.

La validità concorrente di TALEIA, per rigore logico, dovrebbe essere verificata assumendo come criterio di confronto altri strumenti che validano gli stessi costrutti, cioè psicopatologie o disturbi di personalità che oltre ad avere la stessa denominazione rispondano agli stessi criteri diagnostici. Questo non è stato possibile in quanto i test "concorrenti" attualmente in commercio in Italia si riferiscono a criteri diagnostici ormai obsoleti. Ci si aspetta comunque di trovare correlazioni statisticamente significative, anche se di intensità medio-bassa, fra scale che hanno la stessa denominazione. Di fatto, i coefficienti di correlazione fra i punti grezzi di TALEIA-400A e MMPI-2, calcolati su un campione di 1.149 soggetti, sono tutti statisticamente significativi ($p < 1\%$) e nella direzione attesa fra scale di controllo corrispondenti per significato. I coefficienti di correlazione fra le scale cliniche sono nell'81% dei casi statisticamente significativi ($p < 5\%$) e, ovviamente, sono più elevati fra scale che hanno contenuto simile (p. es. Pt, Psicastenia, correla mediamente $r = 0,50$ con le cinque scale dello "spettro ansioso" di TALEIA-400A: AG, Ansia generalizzata ($r = 0,71$), AA, Ansia acuta ($r = 0,56$), FO, Fobie ($r = 0,55$), SOC, Sindrome ossessivo-compulsiva ($r = 0,68$), PEV, Disturbo di personalità evitante o ansioso ($r = 0,58$); i punteggi della scala S, Schizofrenia, correlano mediamente $r = 0,73$ con le scale dello "spettro schizofrenico"). Quando i contenuti delle scale sono diversi, i coefficienti di correlazione sono non significativi o nulli. Questo è il caso della scala Mf del MMPI-2, riferita alla problematica dell'identità sessuale, non affrontata da TALEIA-400A, e della scala POC (Disturbo di personalità ossessivo compulsivo), disturbo che non era ritenuto rilevante dalla comunità scientifica internazionale all'epoca in cui venne costruito l'MMPI.

Altri dati sulla validità concorrente si basano su analisi delle componenti principali in cui TALEIA è stato inserito insieme ad altri test che valutavano disturbi psicopatologici (PNP di Pichot) e tratti normali di personalità (16 PF di Cattell). Queste analisi hanno evidenziato che le scale di TALEIA nel loro insieme misurano disturbi psicopatologici e disturbi di personalità, alcuni dei quali si pongono in continuità con tratti normali della personalità, secondo le linee evidenziate dalla letteratura scientifica internazionale recente. In particolare, il II fattore (spiega il 4% della varianza) si caratterizza come un insieme di variabili attinenti a una dimensione che si può chiamare "mancanza di disinvoltura sociale". Il fattore è caratterizzato al polo positivo da scale di TALEIA che descrivono disturbi dello "spettro ansioso"

(FO, Sindromi fobiche; PD, Disturbo di personalità dipendente; PEV, Disturbo di personalità evitante; POC, Disturbo di personalità ossessivo-compulsivo) e al polo negativo vede presenti con saturazioni elevate sia scale del 16 PF che si riferiscono al "fattore Q₁ Invia", comunemente noto come "Introversione" (F, umore cupo; H, mancanza di disinvoltura; E, sommissione), sia valori bassi nelle scale di TALEIA M (Mania e Ipomania), PI (Disturbo di personalità istrionica) e PN (Disturbo di personalità narcisistico). Disturbi "patologici" e "tratti normali" appaiono in continuità fra loro in questa dimensione. Uno studio su campioni di adulti e di anziani ha evidenziato la continuità fra tratti normali della personalità da un lato e psicopatologie o disturbi di personalità dall'altro, utilizzando SFERAS per la misurazione di tratti normali della personalità (Laganà et al., 2012).

Le norme, o parametri di riferimento, sono state inizialmente calcolate su dati raccolti fra il 2000 e il 2007 e vengono periodicamente aggiornate per via telematica. Nell'insieme, i campioni normativi sono costituiti da circa 7.000 soggetti e sono date separatamente in riferimento al contesto in cui avviene la somministrazione, hanno indotto a elaborare norme statistiche differenziate per situazioni applicative diverse, all'interno di ciascuna delle quali sono differenziate per sesso:

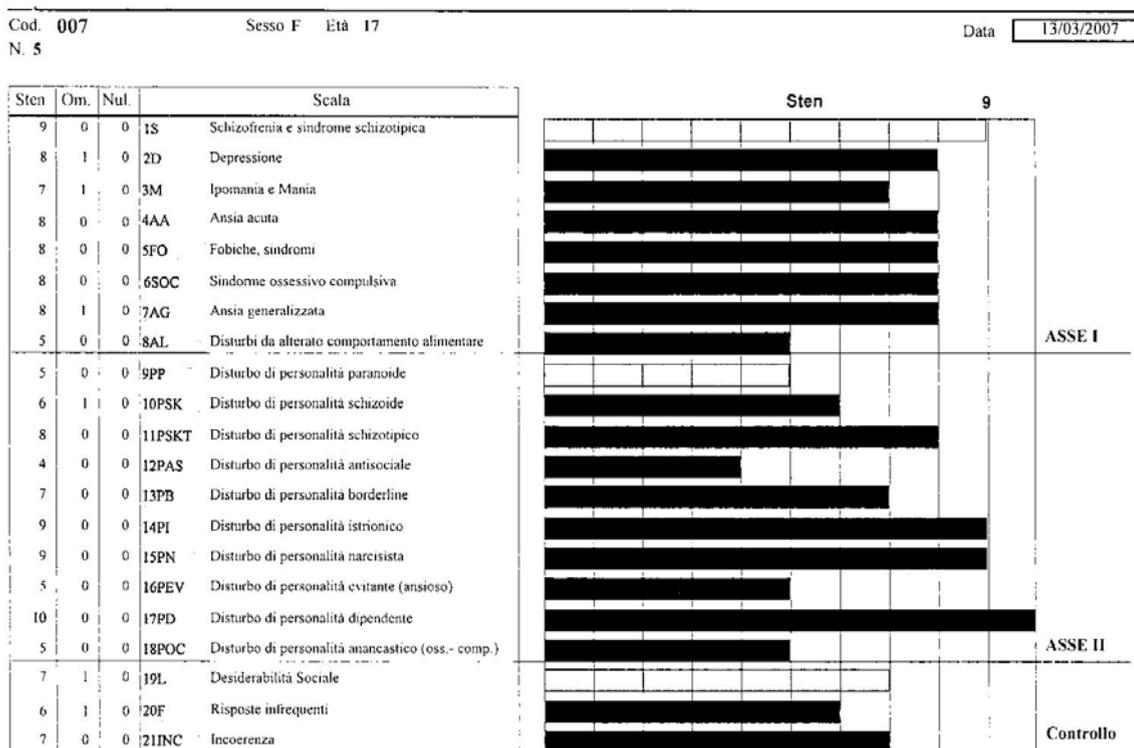
- applicazioni cliniche
- interventi di orientamento
- selezione "di primo livello"
- selezioni "di secondo livello" (posizioni manageriali o professionali specifiche).

TALEIA-400A è l'unico test in Italia a offrire parametri normativi specifici per l'orientamento, differenziati per situazione e aggiornati periodicamente.

Presentiamo, a titolo d'esempio, un caso di orientamento formativo in cui è stato utilizzato anche TALEIA, in quanto i docenti ritenevano che tra i possibili fattori dell'insuccesso scolastico di una studentessa diciassettenne (Liceo linguistico, 2° anno) fosse da considerare un disturbo di personalità o psicopatologico. La studentessa frequentava il 2° anno con scarso profitto e scarso interesse, dopo aver ripetuto il 1° anno.

Nella fig. 15 è riprodotto il report di TALEIA 400-A somministrato alla studentessa dalla psicologa che collaborava con la scuola.

Fig. 15 – TALEIA-400A – Profilo e traccia per il colloquio

**Suggerimenti per il Colloquio. Caso N. 7**

1. Negli ultimi 3 mesi Lei è capitato di avere problemi nell'ambiente di studio, di lavoro o a casa?
2. (Se sì a 1) Mi racconti particolareggiatamente uno di questi episodi.
4. (Se sì a 1) Che età aveva la prima volta che ha avuto questo disturbo?
5. (Sì a 1) Allora, Lei stava bene fisicam. o aveva qualche malattia? Quale? Prendeva medicine? Quali?
7. Negli ultimi tre mesi ha preso o sta prendendo medicine? Quali? E' aumentato o diminuito di peso?
18. (Se sì a 17) Conosce qualcuno con gli stessi problemi, nella Sua famiglia o fuori? Me ne parli.
19. Mi dica Lei stesso che tipo di persona è, che cosa vuole fare nella vita
20. In quest'ultimo mese, quanto tempo ha dedicato ad attività distensive, piacevoli?
21. Come sono i suoi rapporti con gli altri? Con gli amici, con i familiari, con i colleghi...
25. Quali caratteristiche del lavoro/degli studi che vuol fare Le sembrano più difficili da affrontare?
26. Quando lavora con altri, che tipo di rapporto preferisce? prendere decisioni, eseguire ordini...
30. In che cosa pensa di essere veramente bravo?
31. Che farebbe se non riuscisse a essere ammesso/essere assunto nel corso/posto che Le interessa?
37. Rapporti sociali: tenta di ingraziarsi l'operatore, di manipolarlo; accento da immigrato

Il profilo grafico prodotto dal software appare valido: nessuna delle tre scale di controllo raggiunge il punteggio-soglia 9, oltre il quale si sospetta (e va accertata con un colloquio) la scarsa validità delle risposte raccolte con il test, in connessione con un particolare atteggiamento della persona che ha risposto: eccessivo desiderio di dare una buona immagine di sé (scala L), eccessivo numero di segnalazione di

disturbi infrequenti (scala F), incoerenza tra risposte a quesiti diversi attinenti a fatti simili. Il profilo evidenzia condizioni di rischio (punteggio standard = 10) per il Disturbo di personalità dipendente e, con intensità minore, (punteggio standard = 9), per l'area dei disturbi schizofrenici, che insorgono frequentemente proprio nella fascia d'età 17-20. Per questo motivo, la scala S di Taleia, a differenza di altri test, quali il MMPI, prende in considerazione anche i "sintomi negativi" della schizofrenia, che consentono di valutare la presenza del disturbo anche al di fuori delle fasi acute e che non sono considerati dall'MMPI in quanto non erano noti all'epoca in cui quel test fu ideato né sono stati introdotti successivamente nel MMPI-2 o nel MMPI-A. Le domande suggerite per il colloquio, nel "Caso 7" suggerito dal report automatico, guidano alla diagnosi differenziale all'interno dei disturbi di personalità del Cluster C (disturbi "ansiosi"). Se la psicologa avesse voluto, seguendo i suggerimenti del manuale del test, avrebbe potuto ricorrere allo schema di colloquio "Caso 11", che prende in considerazione l'ipotesi di comorbidità fra psicosi – schizofrenia inclusa – e disturbi di personalità del Cluster C.

La fig. 16 riporta il test delle domande rivolte durante il colloquio e delle risposte ricevute. Le risposte sono in corsivo.

Fig. 16 – TALEIA-400A – Risposte al colloquio del Soggetto Cod. 007

<p>TALEIA</p> <p>Soggetto esaminato: Cod. 007 sesso F età 17 colloquio in data : XXX</p> <p>1. Negli ultimi 3 mesi Le è capitato di avere problemi nell'ambiente di studio, di lavoro o a casa? <i>A scuola</i></p> <p>2. (Se sì a 1) Mi racconti particolareggiatamente uno di questi episodi. <i>Escono in gruppo e non me lo dicono. Alla ricreazione parlo solo con una ragazza Ucraina, stanno, tra loro</i></p> <p>4. (Se sì a 1) Che età aveva la prima volta che ha avuto questo disturbo? <i>Sono viziate. In prima media mi hanno bocciato perché non andavo a scuola, non parlavo ma capivo</i></p> <p>5. (Sì a 1) Allora, Lei stava bene fisicamente o aveva qualche malattia? Quale? Prendeva medicine? <i>Quali?</i> <i>No, stavo bene. Ho avuto la varicella (segni sul viso) a maggio</i></p> <p>7. Negli ultimi tre mesi ha preso o sta prendendo medicine? Quali? È aumentata o diminuita di peso? <i>Normale</i></p> <p>18. (Se sì a 17) Conosce qualcuno con gli stessi problemi, nella Sua famiglia o fuori? Me ne parli. <i>Mio fratello piccolo è venuto dopo di me in Italia e non ha amici. Vuole tornare in</i></p>
--

Romania

19. Mi dica Lei stesso che tipo di persona è, che cosa vuole fare nella vita

(lungo silenzio) mamma vuole che mi diploma, a me piace la moda.

20. In quest'ultimo mese, quanto tempo ha dedicato ad attività distensive, piacevoli?

Non ho avuto tempo, devo studiare

21. Come sono i suoi rapporti con gli altri? Con gli amici, con i familiari, con i colleghi ...

(lungo silenzio) non esco molto di casa

25. Quali caratteristiche del lavoro/degli studi che vuol fare Le sembrano più difficili da affrontare?

Le interrogazioni

26. Quando lavora con altri, che tipo di rapporto preferisce? prendere decisioni, eseguire ordini. ...

Eeguire.

30. In che cosa pensa di essere veramente brava?

Disegnare abiti di moda

31. Che farebbe se non riuscisse a essere ammesso/essere assunto nel corso/posto che Le interessa?

Rimango male.

Considerazione dell'esaminatore:

37. Rapporti sociali: tenta di ingraziarsi l'operatore, di manipolarlo; accento da immigrato

Osserva molto l'esaminatore. Remissiva, sguardo basso Timorosa nel rispondere

Accento da

immigrato.

Dalle risposte al colloquio si evidenzia immediatamente la rilevanza che ha, per questa ragazza, la condizione di essere recentemente immigrata da un Paese dell'Europa orientale.

La psicologa, nel contesto del colloquio, ha anche raccolto una breve anamnesi e un'osservazione sistematica del comportamento, seguendo la "scheda Nicole" (Boncori, 2007), uno schema proposto dal prof. Sandro Nicole, docente di Psicologia generale alla Sapienza, Università di Roma, e psichiatra con una lunga esperienza anche ambulatoriale nel Policlinico Umberto I dello stesso Ateneo.

Fig. 17 – TALEIA-400A – Anamnesi e osservazione del comportamento del

Scheda informativa sul paziente © L. Boncori e M. Di Marco, Taleia 400, Trento, Erickson, 2007

Scheda per la raccolta di informazioni sul paziente

ANAMNESI

Sandro Nicole

- Cognome e nome G.D. 007 Età 17 Sesso M F
- Stato civile Celibe/Nubile Convivente Coniugato/a Separato/a
 - Scolarità Elem./Primaria Media inf./Sec. 1° grado M. super./Sec. 2° grado Laurea Altro.....
 - Attività lavorativa SUBDITTA A UNQUE
 - Il disturbo ha inciso sull'attività lavorativa? Sì No
 - Rapporti interpersonali ISOLAMENTO
 - Data di inizio dei disturbi DALLA VENUTA IN ITALIA
 - Principale sintomo riferito SOLITUDINE PERFEZIONISMO
 - Eventuali sintomi secondari NON SE RIPETIZIONE ANNO SCOLASTICO

• **OBBIETTIVITÀ**

- Contegno: Tranquillo Irrequieto Agitato
- Mimica facciale: Scarsa Indifferente Vivace
- Contegno: Tranquillo Irrequieto Agitato
- Mimica facciale: Scarsa Indifferente Vivace
- Aspetto: Trascurato Normale Curato (ACCHI ALI - SMISTO)
- Rapporto: Sospettoso Cauto Indifferente
- Coscienza: Obnubilata Intera
- Attenzione: Mantenuta Fluttuante Compromessa
- Memoria: Intera Compromessa
- Presenza di focalizzazioni ideative: Sì No SUL CORRO
- Logica: Alterata Normale
- Intelligenza (da 1 a 10) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Affettività: Inadeguata Normale Impropria
- Umore: Coartato Indifferente Espanso
- Ansia: Assente Libera Focalizzata
- Sintomi non psichiatrici? Sì No

Indicare quali:

Il *giudizio diagnostico* dato dalla psicologa tiene conto del profilo risultante a Taleia, delle risposte raccolte con il colloquio, dell'anamnesi e l'osservazione del comportamento (“obiettività”) raccolte con l'osservazione diretta ed è: “Disturbo dell'adattamento, da rivedere dopo un intervento di facilitazione dell'integrazione coordinato con i docenti”. Se la psicologa si fosse fermata al risultato del test e non avesse proceduto con il colloquio e con l'osservazione, avrebbe potuto diagnosticare un disturbo di personalità dipendente, con tratti di altri disturbi. Il problema di questa studentessa invece, grazie alla dovuta completezza dell'esame, è stato ricondotto entro l'ambito di interventi psicosociali preventivi e non invasivi.

In particolare, il collegio docenti ha designato un docente come tutor della studentessa ed ha raccomandato interventi di integrazione in attività di gruppo, sia di studio, sia di orientamento (partendo gruppi di lavoro che abbiano l'obiettivo di trovare informazioni sulle risorse occupazionali del territorio) sia ricreative (la scuola aveva attività di rappresentazioni teatrali e attività sportive di squadra) e un'osservazione sistematica delle interazioni comunicative della studentessa durante queste attività. La psicologa raccomandò di inserire la studentessa in gruppi dove non fossero presenti leader autoritari o studenti narcisisti che, data la tendenza della studentessa alla dipendenza, le impedissero di attivarsi autonomamente. Al termine dell'intervento sarebbero stati nuovamente verificati sia gli interessi di carriera sia la permanenza o meno dello stato di isolamento sociale – reale e/o percepito.

PARTE II – STRUMENTI PER GLI INTERVENTI NELLA SCUOLA

In questa seconda parte del volume vengono trattate le problematiche degli strumenti già presentati nella prima parte nell’ottica specifica della loro applicazione a interventi nella scuola, con riferimento specifico a studenti di scuola secondaria di 1° e 2° grado.

I gruppi di auto-aiuto finalizzati all’orientamento

L’obiettivo dei gruppi di auto-aiuto finalizzati all’orientamento riguarda:

- La formazione di un atteggiamento stabile nei confronti di una carriera accademica
- Maturazione della capacità decisionale
- Potenziamento della capacità di *problem solving*.

Per raggiungere queste finalità è necessario porsi alcuni obiettivi intermedi:

- Informazioni sulle carriere e avviamento a “vedere il problema”
- Prendere coscienza di ciò che è possibile fare e di ciò che non è consentito fare
- Valutazione positiva o negativa delle diverse carriere
- Formazione dei sentimenti, affetti, emozioni, consce riguardo alle diverse carriere
- Tendenze ad agire pro e contro l’intraprendere l’una o l’altra carriera.

Gli obiettivi intermedi possono essere diversi, o assumere diverso peso, a seconda della fase del processo formativo e decisionale in cui si trovano i membri del gruppo.

Gli insegnanti che decidono di costituire piccoli gruppi di studenti finalizzati all’orientamento, dovranno rimanere all’esterno del gruppo; la loro partecipazione non deve essere tale da alterare la rete di comunicazione tipica dei rapporti fra pari per promuovere un’assunzione di responsabilità da parte dei membri.

Attività del gruppo nella fase del problem solving

Per arrivare a decisioni corrette in materia di orientamento gli studenti devono essere in grado di attuare un processo razionale di *problem solving*.

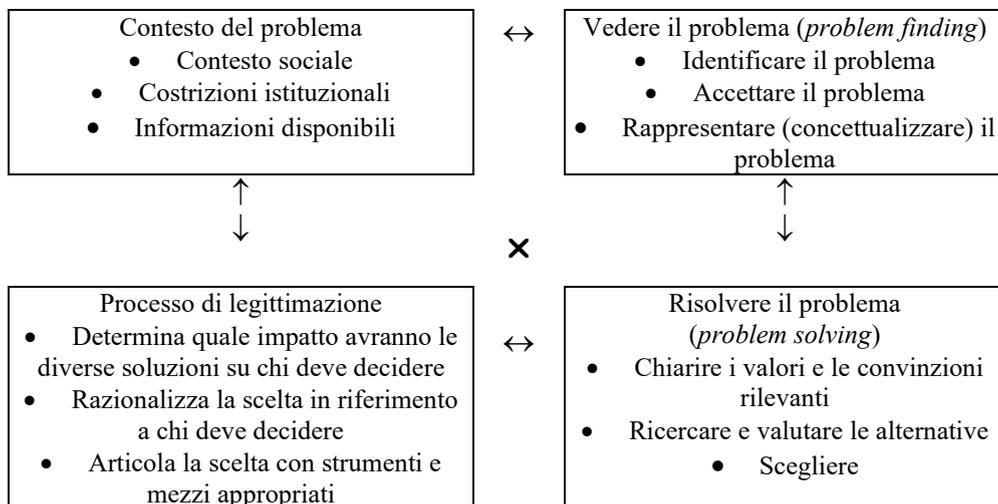
I momenti principali del processo di soluzione sono:

- Definizione del problema
- Selezione dello scopo da raggiungere
- Selezione della strategia da usare
- Implementazione della strategia
- Valutazione.

Quindi è importante che fin dal primo incontro gli insegnanti siano in grado di valutare quali appartenenti al gruppo si trovano in ciascuna delle fasi del processo decisionale (fig. 18).

La fig. 18 (da Kleindorfer, Kunreuther, Schoemaker, 1993) schematizza il processo decisionale evidenziando quattro ambiti:

Fig. 18 - Aspetti del processo decisionale



- Il *contesto* del problema, ossia la situazione in cui il soggetto deve scegliere, i “condizionamenti esterni” alla sua libertà decisionale

- *vedere il problema (problem finding)* che corrisponde agli aspetti cognitivi preliminari della formazione degli atteggiamenti. Non può esserci soluzione razionale ad un problema se esso non viene identificato, accettato, concettualizzato.

- *il processo di legittimazione*, attraverso il quale i risultati del *problem solving* sono interpretati come soluzioni plausibili per il problema

- *il vero e proprio processo di soluzione del problema*

Le frecce che collegano i riquadri della figura 18 segnalano che i diversi aspetti del processo non seguono un iter lineare.

Se è stato utilizzato il questionario Focus, i report danno già indicazioni che segnalano la collocazione dei ragazzi nell’iter del processo decisionale e impostano l’intervento più appropriato.

Ad esempio, il primo report per gli operatori si apre con la premessa:

Il problema dell'orientamento è appena nella fase iniziale per alcuni ragazzi/alcune ragazze (fase iniziale o *problem finding*). E' urgente attivare la loro immaginazione a pensare quale potrà essere il loro futuro. Immaginare, sognare, lavorare per il proprio futuro è un grande aiuto alla crescita personale e all'inclusione ed è il più efficiente mezzo per contrastare l'abbandono degli studi e stimolare la ricerca di un'attività lavorativa a breve o a lungo termine. Se per attivarli è necessario suscitare ansia, si cercherà di rendere l'ansia costruttiva associandola alla fiducia in chi può fare da guida per arrivare a una soluzione soddisfacente.

La maturazione del processo di orientamento implica lo sviluppo di più dimensioni: alcuni ragazzi si possono considerare “appena all’inizio” perché hanno scarse informazioni, altri perché mancano di

interessi, altri ancora perché non hanno riflettuto neanche su problemi di base, quali la diversità dei livelli e delle modalità occupazionali e/o gli aspetti economici connessi con le scelte. Il report analizza le situazioni evidenziando le carenze specifiche e implicitamente suggerendo l'intervento più appropriato, al di là della classificazione in stadi decisionali standard.

E prosegue segnalando – nome e cognome – gli studenti che appartengono a ciascuna delle tipologie menzionate. Nelle pagine seguenti sarà presentato e commentato un esempio concreto al riguardo.

Fattori strutturali di instabilità della scelta

Per mettere a punto la strategia adatta, bisogna anche far raggiungere a tutti la consapevolezza delle dinamiche da cui può dipendere l'instabilità della scelta. Le fonti di instabilità si possono dividere in due categorie:

1) *caratteristiche strutturali dell'atteggiamento*. Le caratteristiche più frequentemente connesse con modificazioni degli atteggiamenti sono le seguenti (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1962):

a) La *valenza* dell'atteggiamento nei confronti della carriera e il grado di positività o negatività delle componenti cognitive, affettiva o tendenziale di un sistema di atteggiamenti. Se la **valenza è neutra** bisogna decidere se intervenire per formare un atteggiamento nei confronti di quegli oggetti o lasciare gli oggetti nell'ombra. Se ci sono *valenze positive* nei confronti di più oggetti, c'è un conflitto da risolvere, in genere partendo da un incremento o da una verifica delle informazioni. Se ci sono valenze molto forti, sia in direzione positiva che negativa (estremizzazione), bisogna capire quali ne sono le basi emotive e impostare un'azione che consenta alla persona di prendere una decisione razionale.

b) La *multilateralità* di un atteggiamento si definisce con il numero e la varietà degli elementi cognitivi, emotivi o di tendenza all'azione che lo costituiscono. Un atteggiamento multilaterale è riferito a tante caratteristiche dell'oggetto: per esempio vorrei fare il dentista perché si guadagna bene, mi piace curare la gente, un mio familiare ha uno studio in cui mi potrei inserire...

c) *Coerenza del sistema*. L'atteggiamento è tanto più stabile quanto più le componenti cognitive, affettive e di tendenza all'azione sono equilibrate. Per esempio se il ragazzo interessato all'odontoiatria attribuisce valore positivo a curare la gente in genere, ma valore negativo a dover intervenire, ad es. in caso di emorragia, se attribuisce valore positivo a "guadagnare bene", ma valore negativo a "lavorare con un parente", il suo atteggiamento verso l'odontoiatria è potenzialmente instabile.

d) *L'interconnessione* di un atteggiamento si definisce con il grado in cui esso è correlato con altri atteggiamenti: un atteggiamento può essere interconnesso con altri in modo da formare un insieme. Ad esempio, se l'atteggiamento di un ragazzo verso le scienze naturali è

negativo, è possibile che la sua vocazione non resista ai primi esami di biologia o di chimica. Un insieme di atteggiamenti molto interconnessi fra loro può costituire un'ideologia, che notoriamente è un sistema stabile, molto resistente ai cambiamenti anche in presenza di informazioni che dovrebbero indurli.

e) *Numero e forza dei bisogni soddisfatti.* Gli atteggiamenti si integrano con l'immagine di sé e una volta strutturati servono a soddisfare alcuni bisogni personali. Un atteggiamento è tanto più stabile quanto più è funzionale a bisogni centrali per la persona o a numerosi bisogni.

f) *Centralità dei valori connessi con l'atteggiamento.* Un atteggiamento positivo verso un oggetto di solito è associato a qualche valore, cioè al concetto astratto di ciò che è bene. Se un atteggiamento è connesso con un valore che occupa un posto elevato nella gerarchia dei valori di una persona, tende ad essere più stabile.

2) *Conflitti ambientali* (famiglia, contesto scolastico, amici). Gli atteggiamenti di un singolo individuo tendono a riflettere le convinzioni, i valori e le norme dei gruppi cui appartiene. Nel caso degli adolescenti spesso gli atteggiamenti personali si formano per analogia o contrasto rispetto a quelli della famiglia, degli amici o di eventuali gruppi di riferimento.

La *famiglia* ha indubbiamente un grande influsso sia sull'insieme di decisioni connesse con la carriera scolastico professionale, sia a livello più profondo e pervasivo, sulle strutture e sulle dinamiche della personalità del soggetto. Tuttavia, per i ragazzi dai 15 ai 19 anni con almeno 9 anni di scolarità alle spalle, la famiglia non è per forza l'unico gruppo di riferimento o di identificazione, anche se per molti di loro può essere ancora importante. Un aspetto importante che può condizionare la decisione di un ragazzo di scuola dell'obbligo è la professione svolta dai genitori e i consigli che vengono dati al riguardo. Altri fattori di condizionamento possono essere gli amici di scuola, i docenti.

I report di Focus danno indicazioni specifiche sui rapporti di vicinanza, distanza e opposizione fra gli studenti e le persone che nel loro ambiente si possono definire "altri importanti": la famiglia, i coetanei, gli educatori. A questi rapporti è dedicato uno specifico report operatori. In un paragrafo successivo esaminiamo più sistematicamente i contenuti dei report di Focus, per evidenziare l'aiuto pratico che possono dare.

Un esempio concreto di interventi per l'orientamento formativo in classe

Riproduciamo qui integralmente il primo dei report operatori prodotto in base ai dati reali di una classe del 1° anno di un Liceo Artistico, di cui è stato già riprodotto uno stralcio all'inizio di questo volume. La premessa che apre il report è riprodotta nel paragrafo precedente. I nomi degli studenti sono inventati, rispettando l'appartenenza di genere, ma le risposte sono assolutamente reali.

Dice/dicono di non sapere, attualmente, che cosa vogliono fare l'anno prossimo, anche se in alcuni casi indicano uno o più percorsi formativi che li interessano.

1. ARS_1B2 - BOREA GIORGIA
2. ARS_1B3 - BACCO YASMIN
3. ARS_1B5 - CADMO GIULIO
4. ARS_1B10 - DEDALO ILARIA
5. ARS_1B11 - DIANA ALESSIO
6. ARS_1B13 - GIANO ELETTRA
7. ARS_1B14 - GLAUCO FLOR
8. ARS_1B17 - NETTUNO ALDO
9. ARS_1B20 - PELEO GIULIA
10. ARS_1B22 - SATURNO DAVIDE
11. ARS_1B23 - SISIFO STEFANO
12. ARS_1B25 - VULCANO ALESSIA

Dichiarano di aver cominciato da poco tempo a riflettere su quel che faranno l'anno prossimo (v. scala At, punteggi bassi):

1. ARS_1B3 - BACCO YASMIN
2. ARS_1B5 - CADMO GIULIO
3. ARS_1B11 - DIANA ALESSIO
4. ARS_1B13 - GIANO ELETTRA
5. ARS_1B14 - GLAUCO FLOR
6. ARS_1B17 - NETTUNO ALDO
7. ARS_1B20 - PELEO GIULIA
8. ARS_1B22 - SATURNO DAVIDE
9. ARS_1B23 - SISIFO STEFANO
10. ARS_1B24 - SETH NEMO

Hanno informazioni scarse o non esatte su quel che si può fare dopo la scuola secondaria di I grado (scala Q, punteggi bassi):

1. ARS_1B5 - CADMO GIULIO
2. ARS_1B11 - DIANA ALESSIO
3. ARS_1B13 - GIANO ELETTRA
4. ARS_1B15 - KALI NINO
5. ARS_1B17 - NETTUNO ALDO
6. ARS_1B24 - SETH NEMO

Non dichiarano nessun interesse specifico (v.: Interessi dichiarati):

1. ARS_1B24 - SETH NEMO

Nel rispondere ai quesiti su interessi della vita quotidiana in varie aree, non hanno evidenziato nessun settore che per loro è interessante (v. scale ScN, Art, Soc, Ist, Sp, ScT, Imp):

1. ARS_1B5 - CADMO GIULIO
2. ARS_1B15 - KALI NINO
3. ARS_1B24 - SETH NEMO

Non hanno ancora messo a fuoco preferenze per uno specifico livello occupazionale tra quelli considerati: Lu: Aspirazione a professioni per cui è necessaria una laurea; Ld: Aspirazione a professioni per cui una laurea è irrilevante; Ind: Aspirazione ad attività imprenditoriale (la laurea è irrilevante)

1. ARS_1B4 - BRIAREO LAVINIA
2. ARS_1B11 - DIANA ALESSIO
3. ARS_1B17 - NETTUNO ALDO
4. ARS_1B24 - SETH NEMO

Non hanno ancora riflettuto sugli aspetti economici di una decisione sulla carriera (v. scala Ec):

1. ARS_1B4 - BRIAREO LAVINIA
2. ARS_1B5 - CADMO GIULIO
3. ARS_1B10 - DEDALO ILARIA
4. ARS_1B11 - DIANA ALESSIO
5. ARS_1B14 - GLAUCO FLOR
6. ARS_1B15 - KALI NINO
7. ARS_1B17 - NETTUNO ALDO
8. ARS_1B22 - SATURNO DAVIDE
9. ARS_1B23 - SISIFO STEFANO
10. ARS_1B24 - SETH NEMO

Non hanno indicato nessuna "materia scolastica" come gradita:

1. ARS_1B24 - SETH NEMO

Vanno stimolati e aiutati a trovare e utilizzare le risorse del proprio ambiente (sviluppo della resilienza)

1. ARS_1B2 - BOREA GIORGIA
2. ARS_1B3 - BACCO YASMIN
3. ARS_1B4 - BRIAREO LAVINIA
4. ARS_1B5 - CADMO GIULIO
5. ARS_1B10 - DEDALO ILARIA
6. ARS_1B14 - GLAUCO FLOR
7. ARS_1B15 - KALI NINO
8. ARS_1B17 - NETTUNO ALDO
9. ARS_1B22 - SATURNO DAVIDE
10. ARS_1B24 - SETH NEMO

Il report, in questa classe, evidenzia numerosi problemi. Proviamo ad affrontarli tenendo presenti i criteri "teorici" enunciati.

In primo luogo, per quel che riguarda l'attivazione alla formazione di un atteggiamento verso la propria carriera, si osservano vari problemi attinenti alla prima componente dell'atteggiamento, l'informazione:

- Alcuni (sei) "Hanno informazioni scarse o non esatte su quel che si può fare dopo la scuola secondaria di I grado (scala Q, punteggi bassi)"
- Uno "non dichiara nessun interesse specifico"
- Dieci dichiarano di aver cominciato da poco tempo a riflettere su quel che faranno l'anno prossimo (v. scala At, punteggi bassi)
- Dodici "dicono di non sapere, attualmente, che cosa vogliono fare l'anno prossimo, anche se in alcuni casi indicano uno o più percorsi formativi che li interessano".
- Alcuni (dieci) devono chiarirsi le idee sugli aspetti economici delle carriere
- Dieci studenti vanno stimolati e aiutati a trovare e utilizzare le risorse del proprio ambiente (sviluppo della resilienza).

Il problema della carenza d'informazione in questa classe appare molto diffuso. Ci sono però 12 ragazzi (poco meno della metà) che hanno una qualche informazione. Possiamo quindi formare dei gruppi in ciascuno dei quali sia presente

qualcuno di questi ragazzi, che potrà mettere a disposizione degli altri le sue (scarse) informazioni e i suoi dubbi, che possono diventare uno stimolo per gli altri.

L'attività di gruppo può coinvolgere tutta la classe, dato il numero degli "interessati", e può essere collocata nel normale orario scolastico se si pianifica una conclusione in forma di relazione scritta.

La ricerca delle informazioni su quel che si può fare dopo la scuola secondaria di 1° grado può essere compiuta su internet e, congiuntamente, con indagini nel proprio quartiere o nella propria cerchia di familiari e amici. L'insegnante o l'orientatore daranno le indicazioni metodologiche di base per avviare il lavoro, che a seconda delle caratteristiche degli studenti e dell'ambiente può avere una prima fase come "compito a casa" e una seconda fase come "lavoro di gruppo" in classe. Le indicazioni di base riguarderanno sia le fonti dell'informazione (si possono anche dare indirizzi di siti internet, uno schema per interviste semi-strutturate...) sia la tipologia dei contenuti da raccogliere: durata degli studi, contenuti principali, ruolo rispettivo di attività teoriche e pratiche, di contenuti umanistici e tecnici, localizzazione delle istituzioni rispetto alla propria abitazione, prospettive di lavoro al termine degli studi, tipologia dei lavori a cui si può accedere dopo certi tipi di studio o di formazione e relative retribuzioni medie, e così via. Le interviste nel quartiere e nella propria comunità di appartenenza possono essere impostate in modo da evidenziarne le risorse e, conseguentemente, da rinforzare la resilienza.

Nel lavoro di gruppo, le informazioni raccolte verranno messe insieme e discusse. L'insegnante o l'orientatore circolerà fra i gruppi, osserverà la struttura delle comunicazioni (eventualmente prendendo nota nelle schede di osservazione apposite), interverrà per favorire l'attivazione di chi non prende parte attiva alla discussione.

La discussione di gruppo, dopo la prima fase di condivisione delle informazioni, richiederà l'attivazione di processi critici per evidenziare i pro e i contro dei diversi percorsi.

Arrivati a questo punto, è stata superata la fase del *problem finding*, perché gli studenti si sono attivati.

Si pone quindi il problema di attivare una seconda fase, centrata sulla maturazione della capacità critica. Questa può essere pianificata coinvolgendo anche altri studenti, che già si trovano in questa fase, ed eventualmente anche docenti diversi da quello che ha gestito la prima fase. Restano anche da impostare e realizzare gli interventi

Numerosi esempi di intervento a partire dai report di Focus e sussidi per realizzarli sono reperibili in un volume già citato (L. Boncori, 2014a).

Utilizzazione dei report di Focus

Focus è nato da un dialogo continuo con insegnanti, dirigenti scolastici, alunni. L'autore dei contenuti, L. Boncori, ha insegnato nella scuola secondaria per otto anni, prima di accedere alla carriera universitaria, e si è occupata di orientamento scolastico e professionale fin dal suo anno di tirocinio come psicologa. Anche l'ing. Di Marco, che ha progettato e realizzato FocusSoft, ha un'esperienza di insegnamento più che decennale negli Istituti Tecnici e Professionali. Ambedue gli Autori, conoscendo bene le condizioni di lavoro abituali nella scuola, si sono posti anzitutto il problema di ridurre al minimo il "tempo in più" che l'uso di un questionario per l'orientamento richiede.

L'utilizzazione di Focus richiede un modesto investimento iniziale di tempo: lettura di una breve guida, installazione del software (in pochi minuti, con un procedimento automatizzato), familiarizzazione con l'uso del software, semplice per chiunque conosca i simboli che indicano come salvare, aprire, stampare un file. Il tempo impiegato, nell'insieme, è inferiore a quello richiesto dall'uso del registro elettronico e a quello richiesto da altri test: soprattutto, non richiede la scrittura manuale dei report per gli studenti né costringe all'utilizzazione dell'aula informatica.

I **report individuali** sono scritti in modo da facilitare il colloquio e/o da ridurre drasticamente il numero dei colloqui, mentre i report per gli operatori danno un aiuto importante nella pianificazione di interventi educativi e didattici comunque dovuti.

Se Focus è usato per **l'orientamento o il ri-orientamento**, i report operatori indicano, con nome e cognome, gli studenti che:

- hanno bisogno di un intervento informativo sulle scelte scolastico-accademiche e/o sugli sbocchi professionali: per loro, l'incaricato dell'orientamento può organizzare incontri collettivi d'informazione, anche mettendo insieme più classi, invece di (o prima di) dedicare tempo individualmente

- non hanno interesse per i settori che sono fondamentali nello specifico tipo di scuola o nei corsi accademici che lo studente/la studentessa dichiara come interessanti per la sua carriera e/o non dichiarano interesse per una o più materie scolastiche e/o utilizzano poco le risorse del loro ambiente: su questa base, gli organi collegiali possono pianificare interventi motivazionali e/o modifiche nell'impostazione didattica: azioni che fanno parte della "buona" didattica e spostano la lotta agli insuccessi da azioni che semplicemente li registrano (voti bassi, note disciplinari, assenze, bocciature) ad azioni che rendono la didattica efficiente e migliorano la vita di tutti

- dichiarano di non voler proseguire negli studi il prossimo anno e/o hanno un atteggiamento negativo verso l'istituzione scolastica: l'insegnante incaricato del contrasto alla dispersione può predisporre un colloquio tempestivo con il ragazzo e/o con la famiglia, prima che il disimpegno di uno susciti problemi all'intera classe

- hanno un rapporto molto/poco costruttivo con la famiglia e/o con i coetanei: casi che nei casi problematici vale la pena segnalare allo psicologo scolastico per interventi di sua competenza e, comunque, danno indicazioni utili sui fattori di rischio e sui fattori protettivi.

Nel caso siano presenti allievi che abbiano *Bisogni Educativi Speciali (BES)* in area psicosociale e socio-economica, i report danno indicazioni che aiutano a stendere in pochi minuti il Piano Didattico Personalizzato, segnalando nominativamente i ragazzi che:

- hanno un *background* socio-culturale familiare modesto (Bg) e/o attribuiscono alla famiglia motivazioni modeste per la carriera del figlio/della figlia (scala MF, punteggi bassi) o attribuiscono alla famiglia pressioni eccessive nei propri confronti (scala Pr)
- hanno un atteggiamento oppositivo nei confronti dell'istituzione scolastica (scala Opp)
- hanno uno scarso livello di aspirazione per qualunque livello e tipologia di attività lavorativa (scale Lu, Ld, Ind).
- hanno scarso interesse per le discipline che caratterizzano il particolare indirizzo scolastico frequentato
- hanno una o più delle seguenti difficoltà personali, familiari, economiche o ambientali:
 - rapporti con i coetanei instabili, difficili o caratterizzati da aggressività
 - attrazione per esperienze «strane»
 - assenze da scuola o giustificazioni per malesseri generici, autoattribuzione di malumore, stanchezza, preoccupazione
 - assenze scolastiche lunghe o brevi e frequenti per malattia, per difficoltà di trasporto, per problemi familiari vari
 - affermazione di dedicare parte del proprio tempo, abitualmente, a lavoro retribuito.

I Report operatori danno anche indicazioni nominative sui *fattori protettivi* che potrebbero essere attivati per ciascun ragazzo:

- autoefficacia percepita, relativamente al profitto scolastico (scala Val)
- livello di attivazione personale (scala At)
- appartenenza a un *background* socio-culturale familiare buono (Bg) e/o attribuzione alla famiglia di alte motivazioni per la carriera del figlio (scala MF, punteggi alti), convinzione di essere sostenuti dalla propria famiglia (scala Fa, punteggi alti)
- aspirazione a raggiungere un livello culturale e professionale ben definito (scale Lu, Ld, Ind)
- atteggiamento positivo verso educatori esterni alla famiglia (scala Ed)
- motivazioni intrinseche allo studio
- elevato livello di Resilienza, ossia di capacità di utilizzare risorse ambientali (scala R).

La stesura di un piano individuale BES, avendo davanti a sé in un report schematico, ma scritto in italiano corrente, senza simboli, sigle o istogrammi, richiede pochi minuti e dà il vantaggio di poter allegare una documentazione strumentale di verificata validità.

La scuola può anche utilizzare i dati aggregati per valutare la situazione di rischio della scuola nel suo insieme, dato che i parametri usati da Focus sono calcolati su numerose scuole e migliaia di studenti. Questa valutazione può essere utile per accedere a progetti di aiuto per scuole a rischio.

Problema dei pre-requisiti, fondamentale per raggiungere gli obiettivi minimi dell'apprendimento. I report operatori segnalano nome e cognome degli studenti che:

- dichiarano interessi per studi che richiedono buona padronanza degli strumenti linguistici, ma dicono di ricevere spesso valutazioni insufficienti in Italiano e Lingue straniere

- dichiarano interessi per studi e/o formazione in campo matematico-scientifico, ma dicono di ricevere spesso valutazioni insufficienti in Matematica

e così via per altre tipologie di carriera: nei report individuali, gli studenti che manifestano queste incongruenze sono invitati a fare piani specifici concordati con i docenti. Interventi così facilitati, all'inizio dell'anno, possono sbloccare molte situazioni, contenendo al minimo trasferimenti ad altro tipo di scuola (onerosi anche economicamente per il riacquisto dei libri testo, se non altro) e contenendo debiti formativi o perdita di anni scolastici, cioè danni sociali e psicologici.

La conoscenza dell'alunno mediante l'osservazione sistematica: aspetti generali

Nella Parte I di questo volume si è trattato dell'osservazione sistematica in riferimento alla modalità con cui questa è stata affrontata nella formazione dei formatori, che erano invitati a osservare le interazioni comunicative all'interno di un piccolo gruppo a cui essi stessi partecipavano. Nella trasposizione del metodo osservativo agli interventi di orientamento formativo nella scuola, questa esperienza di vita può essere una base che facilita la strutturazione dei gruppi e l'osservazione dei processi di interazione al loro interno. Su questa base andrà costruito un metodo specifico di osservazione dei comportamenti degli studenti in varie situazioni scolastiche, fra cui la partecipazione a gruppi di apprendimento e a gruppi di auto-aiuto, in cui all'orientatore è affidato il compito di conduzione dei gruppi dall'esterno. Le pagine che seguono ripropongono esperienze già compiute nella scuola e considerate valide sia soggettivamente dai partecipanti, sia in base a criteri di ricerca oggettivi (G. Boncori, 1994).

In ambito educativo l'osservazione è utilizzata in vista di interventi che mirano all'educazione, con cambiamenti atti a promuovere la maturazione della/e persona/e in un certo contesto (G. Boncori, 2009). È un metodo privilegiato perché consente di conoscere la realtà (persone e cose) senza interferire con i processi "naturali", differenziandosi in questo dall'esperimento che pianifica interferenze mirate per conoscere le reazioni e valutarle.

Molte ricerche internazionali (Sylva et al., 2004; Hatch e Grieshaber, 2002; Fantuzzo et al., 2002, G. Boncori, 1994) sottolineano l'importanza della osservazione sistematica nella scuola e nell'educazione. Le fasce evolutive più rappresentate in letteratura includono l'infanzia, la fanciullezza e la preadolescenza, ma appare come un metodo utilmente spendibile anche nella scuola secondaria di 2°

grado nell'ambito dell'orientamento formativo, dell'educazione e della didattica individualizzate.

L'osservazione sistematica come base metodologica per interventi educativi è posta alla base di interventi validi ed efficaci da parte degli operatori (insegnanti, educatori) e dei ricercatori. La validità e l'attendibilità, corrispondono alla metodologia qui proposta, che si rifà alla metodologia classica proposta in psicologia sociale e in pedagogia (Weick, 1968; G. Boncori, 1994).

Il metodo osservativo rappresenta una soluzione per l'insegnante non solo metodologicamente corretta ma anche adeguatamente compresa nell'ambito della professionalità docente.

L'uso dell'osservazione sistematica, specialmente mediante guide strutturate, si fonda sull'impiego di "indicatori comportamentali" che possono costituire un comune, oggettivo e concreto riferimento sia sul piano della programmazione interdisciplinare degli interventi (ad es. consiglio di classe) sia su quello della comunicazione ai soggetti dell'educazione. Il metodo osservativo permette anche l'unicità nella raccolta dei dati e nell'intervento educativo: l'operatore, spesso rappresentato dallo stesso docente, può gestire autonomamente sia il momento della conoscenza-rilevazione sia quella dell'educazione-recupero-sviluppo, il che può rivelarsi spesso pedagogicamente funzionale o addirittura determinante. Educatori e insegnanti incontrano infatti, nei "libri che descrivono il comportamento e lo sviluppo del ragazzo", solo delle verità di media, per usare un'espressione del Binet, cioè delle rappresentazioni generali rispecchiate solo in parte nelle situazioni individuali. Ci deve essere una specificazione, una concretizzazione, un uso quotidiano dell'informazione letta.

L'osservazione in area scolastica è sempre più utilizzata, in modalità diversamente strutturate che, coerentemente con le richieste pedagogiche e istituzionali, includono contenuti cognitivi e non cognitivi in relazione con la personalità dello studente, per una valutazione formativa e sommativa, per una programmazione di interventi educativi riguardanti la personalità (attività mentale, condotte, maturazione, apprendimento scolastico-extrascolastico, familiare) o fattori del profitto (G. Boncori, 1994), ma anche per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento e per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo (MIUR – linee guida sui dsa 12 Luglio 2011). L'osservazione sistematica può rappresentare un utile strumento per la declinazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente come specificato nel documento Tecnico allegato al D.M. n. 139/2007 e indicate dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea (18.12.2006) o per la costituzione del "curriculum dello studente" come specificato dalla legge 107/2015.

I dati dell'osservazione vanno rilevati in modo valido e attendibile, per attuare interventi educativi rispondenti a situazioni realmente esistenti, validi ed efficaci. Nel processo di validazione di uno strumento osservativo alcuni momenti sono comuni e indispensabili: anzitutto è necessario conoscere la struttura del processo di osservazione, selettiva e aperta a distorsioni sistematiche (effetto *alone*, proiezione,

stereotipi, ecc.) da controllare mediante la consapevolezza personale, la formazione di qualità specifiche dell'osservatore (maturità, tolleranza dell'ambiguità, apertura mentale, flessibilità conoscitiva, ecc.) l'uso di strumenti sperimentalmente validati. Oltre a questi orientamenti metodologici generali, vanno chiarite le finalità e gli obiettivi del processo osservativo ("perché si osserva"), le unità di osservazione ("che cosa si vuole osservare") e gli strumenti di osservazione ("con che cosa si osserva"). Per quanto riguarda questi ultimi, possono esserci delle diversità sul modo di realizzare una valida acquisizione dei dati. È indispensabile che ogni strumento osservativo sia verificato sul piano qualitativo e su quello quantitativo-sperimentale secondo la metodologia psicologica e pedagogica corrente.

Com'è noto, le modalità di validazione possono variare per i diversi strumenti, orientandone l'uso a situazioni educative diverse. Da ricordare alcuni fattori che, secondo la letteratura psicopedagogica, sembrano influire in modo più significativo sulla correttezza e sulla validità dell'osservazione.

Un primo fattore citato è la reattività dei soggetti osservati, che cercano di essere visti nella loro "luce migliore" dall'osservatore. Si parla anche di reattività dell'osservatore, con analoghi effetti. Evidentemente, tale fattore riduce la validità interna ed esterna.

Un secondo fattore considerato è legato alle procedure di rilevazione utilizzate che, nell'osservazione diretta, consistono in registrazioni continue o in campionamenti di tempo, con apposite apparecchiature. Per limitare i diversi errori di misura che ne possono conseguire, viene consigliato generalmente di utilizzare campionamenti di tempo, il più possibile brevi.

Un terzo fattore è collegato alla qualità degli strumenti utilizzati (per es. audio e video-registrazione, ecc.), che possono introdurre variabili "situazionali-strumentali" e conseguenti distorsioni; un metodo spesso utilizzato per ridurre questi effetti è quello di far precedere le osservazioni da un periodo di tempo atto a rendere le nuove situazioni e/o strumenti più familiari alle persone osservate.

Un altro fattore di cui tener conto nel processo di validazione riguarda l'attendibilità dell'osservazione, intesa come accordo tra diversi osservatori: questo problema può permanere anche se è stata assicurata un'adeguata preparazione per gli operatori. È anche da considerare l'importanza che possono avere le aspettative dell'osservatore ai fini della registrazione dei dati, insieme a variabili individuali (sesso, status socio-economico, ecc.), il cui controllo è realizzato con un *training* degli operatori e l'uso di procedure strutturate. Altre circostanze legate al soggetto, come la sua familiarità con il campo, il livello di attività o di rumore, ecc. possono influire sulla validità dell'osservazione.

L'osservazione nell'orientamento: metodi, strumenti e indicazioni operative

L'osservazione sistematica, come già precedentemente specificato, prevede anzitutto la scelta dei comportamenti e delle situazioni da osservare, nel cui ambito sono state fatte delle ipotesi da verificare, in ordine a finalità empiriche.

Gli interventi osservativi sono orientati a non modificare la situazione "naturale", escludendo ogni tipo di manipolazione o artificio, il che offre possibilità di informazione diverse rispetto ad altri strumenti (ad es. test, esperimento in laboratorio). L'osservazione implica, in questo senso, la scelta, la registrazione e la codificazione di comportamenti che avvengono "in loco", in una situazione abituale, non di laboratorio; l'intento è appunto raccogliere i dati, selezionarli e categorizzarli in funzione di una situazione o di un'ipotesi di lavoro da verificare.

L'osservazione sistematica è quindi orientata a rilevare e registrare sezioni del comportamento dei soggetti senza pianificare nessun tipo di adattamento delle situazioni. Conseguentemente, sono esclusi intervalli di tempo tra rilevazione e registrazione: registrare segue strettamente l'osservare, limitandosi a rilevare i comportamenti che accadono nel momento in cui accadono, evitando anche ogni modificazione della situazione da parte di fattori che si interpongono tra l'osservatore e l'osservato (ad es. un certo uso di strumenti audiovisivi, senza un *training* e una familiarizzazione adeguata, possono rendere i comportamenti almeno in parte "eccezionali" e, conseguentemente, diversi da quelli abituali). L'osservazione permette lo studio del comportamento spontaneo che si sviluppa nelle situazioni di ogni giorno.

Diversi sono i sistemi e i metodi usati per scegliere e campionare la situazione da osservare, come pure vari sono i sistemi di analisi, di categorizzazione e di quantificazione; anche i codici e le tecniche di rilevazione possono variare. La scelta di una situazione da osservare, ad esempio, implica la necessità di concentrarsi solo su una parte di comportamenti, con vantaggi qualitativi oltre che economici. Questa selezione può essere fatta scegliendo un campione di tempo o un campione di condotte e comportamenti: nel primo caso ci si riferisce alla lunghezza temporale o alle parti in cui viene diviso il comportamento da osservare; nel secondo caso il campionamento riguarda condotte da osservare, come nella guida di osservazione che viene qui proposta.

Le schede di osservazione delimitano il campo di osservazione, scelgono in questo ambito i segni più rivelativi, studiano gli schemi a cui la presenza di questo o quell'indice-segno può dar luogo, riferiscono le osservazioni a un quadro più generale (evolutivo, tipologico, patologico) e ne illustrano la rilevanza» (Calonghi, 1983).

Aspetto non secondario delle schede di osservazione è la *validazione sperimentale* (G. Boncori, 1996), attraverso la quale le ipotesi relative all'intero strumento (situazioni osservative scelte, indicatori e segni comportamentali, obiettivi educativi, categorie personali, ecc.) vengono sottoposte ad una verifica *sul campo* che permette di quantificare (anche in termini probabilistici) l'aderenza dello strumento alla realtà educativa considerata, *garantendone* entro certi limiti la capacità d'informazione *oggettiva* (Marzano, 1994).

Le schede di osservazione utilizzate nell'orientamento comprendono, per ogni unità osservativa (per es. lavoro individuale, interrogazioni, lavoro o gioco in gruppo, attività libere, ecc.), un set di segni comportamentali.

Le categorie menzionate nella scheda di osservazione si basa sulle scale di Bales (Bales, 1950, 1970) e le scale di L. Boncori e G. Boncori (L. Boncori, 1979a; G. Boncori, 1994).

Le schede che vengono proposte per l'orientamento possono essere utilizzate con i seguenti scopi:

- per selezionare gli studenti in vista di un lavoro di gruppo;
- per avere una prima lettura dei comportamenti degli studenti, da mettere in relazione con gli interventi orientativi segnalati dai report-operatori di Focus come prioritari per alcuni sottogruppi di studenti
- per la costituzione e gestione dei gruppi di auto – finalizzati all'orientamento, su specifici obiettivi a breve termine segnalati dai report di Focus, per la formazione degli atteggiamenti e di sostegno in un momento decisionale importante, in vista di scelte accademiche e professionali
- per individuare e sviluppare le competenze chiave e di cittadinanza degli studenti
- per meglio descrivere i saperi e le competenze da inserire nella scheda di certificazione delle competenze alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e nel “curriculum dello studente” alla fine della scuola secondaria di secondo grado.

Le griglie forniscono un quadro comportamentale e attitudinale riferito alle seguenti categorie:

- motivazione
- adattamento sociale
- emotività
- capacità di risolvere i problemi
- rapporto con gli educatori, insegnanti, compagni
- comportamento nel gruppo
- modalità di comunicazione
- reazioni all'aggressività e alle delusioni.

La scheda di osservazione permette una classificazione più sottile evidenziando problemi qualitativamente diversi all'interno dei gruppi e facilitando interventi formativi immediati.

La scheda proposta si può utilizzare come un “registro” in cui l'insegnante annota i fatti pertinenti ai singoli quesiti. I quesiti sono gli elementi di un “sistema di categorie” studiato in modo da provvedere segni comportamentali adeguati per numero e per varietà ad una serie di situazioni e di tipi di interazione ritenuti particolarmente frequenti nel contesto scolastico.

Le schede predisposte per annotare le osservazioni, riprodotte integralmente in Appendice, sono state costruite in modo da rendere facile il reperimento delle categorie di notazione a seconda delle circostanze scolastiche “tipiche”, individuando così punti forti e punti deboli del comportamento del ragazzo/della ragazza:

- A. attività libere
- B. lavoro di gruppo o gioco di gruppo
- C. lavoro individuale
- D. attività scolastiche correnti
- E. osservazioni in caso di incidenti.

Indicazioni pratiche per la compilazione delle schede

Di seguito vengono elencate alcune indicazioni pratiche che dovrebbero consentire a qualsiasi insegnante di ottenere risultati soddisfacenti:

1) Annotazioni preliminari da fare sulla griglia

- a) Prima di andare in classe, *scrivere i nomi degli alunni in cima alle colonne* della griglia. È molto più pratico scrivere i nomi anziché i numeri, perché scrivendo i numeri poi si rischiano errori di memoria o perdite di tempo nella consultazione del registro. La griglia invece deve sostituire il registro.
- b) Sotto il nome dell'alunno, sempre in cima alla colonna, *si scriva la data del giorno in cui l'osservazione viene compiuta*. È molto importante annotare la data, per evitare o tenere sotto controllo alcuni tipi di distorsione diversi che possono verificarsi all'inizio o alla fine di un periodo di osservazione.

Le prime osservazioni infatti risentono maggiormente delle eventuali *idee stereotipe* o del *giudizio precedente* che si ha su ogni alunno. L'insegnante infatti potrebbe annotare soltanto pochi fatti, privilegiando quelli già notati in precedenza o che lo hanno indotto a farsi una sua idea sul ragazzo. Anche l'insegnante che si attiene rigorosamente alle norme date troverà però una certa difficoltà, almeno nei primi tempi, a controllare questi "meccanismi", che le ricerche hanno segnalato presenti nella maggior parte degli osservatori (Weick, 1968). Soltanto dopo un periodo abbastanza lungo di autocontrollo, esercizio, confronto con altri colleghi si può sperare in effetti di distorsione trascurabili. Questo però rende necessario annotare la data in cui le osservazioni sono state compiute.

3° Decisioni da prendere prima dell'osservazione

La prima e più importante decisione da prendere, giorno per giorno o, in uno stesso giorno, attività per attività, riguarda **la scelta della/e unità di osservazione che si vuol assumere**. Dato per scontato che in un solo giorno di scuola non si possono osservare tutti gli alunni con riferimento a tutte le categorie di ogni tipo di situazione e per quattro ore di seguito, bisogna decidere se osservare pochi alunni a turno in più situazioni e con riferimento a più aspetti, molti alunni in riferimento ad una sola categoria e situazione, e così via.

Nella prima parte del volume, per gli esercizi di osservazione sistematica proposti agli osservatori, è stato applicato lo schema dell'unità temporale, definita in un periodo di osservazione di 5 minuti, con rotazione sistematica da un alunno all'altro, nell'ambito del gruppo di lavoro o di gioco o del gruppo-classe. Si veda la fig. 3 e il relativo commento.

2) Annotazioni durante l'osservazione

- a) Nelle righe corrispondenti ai singoli indicatori basta mettere una linea verticale.
 - b) Annotare solo i comportamenti di fatto e non le interpretazioni, annotare quel che si vede (non quel che si sa) al momento in cui si vede.
 - c) *Nelle situazioni di lavoro o gioco di gruppo*: si può annotare in calce al foglio da chi sono formati i singoli gruppi perché lo studente può cambiare a seconda dei compagni che ha. Si può anche annotare il modo in cui il gruppo viene costituito (spontaneo o assegnato) e l'anzianità di costituzione (quante volte i ragazzi di questo gruppo si sono trovati a lavorare insieme?). Per raccogliere le osservazioni l'insegnante può osservare a turno per una decina di minuti ogni singolo gruppo, ricominciando da capo il suo giro una volta osservati tutti i gruppi.
- 3) *Annotazioni dopo l'osservazione*
- a) *Revisione e controllo delle situazioni immediate*: subito dopo ogni intervento osservativo (per esempio: appena conclusa l'osservazione di un lavoro di gruppo durato due ore) controllare:
 - se ci sono studenti per i quali sono state annotate poche osservazioni o nessuna
 - se sono stati osservati comportamenti che richiedono interventi educativi immediati, la pianificazione di nuovi interventi o una revisione di interventi già pianificati (per esempio: spostare uno studente da un gruppo ad un altro).
 - b) *Revisione e controllo delle situazioni periodici*: ogni due-tre settimane controllare:
 - se ci sono studenti per i quali sono state annotate poche osservazioni o nessuna;
 - se ci sono categorie poco o per niente usate
 - se gli interventi posti in atto hanno comportato i cambiamenti attesi.

Può essere utile uno schema che riassume visivamente molte delle cose da tenere a mente riguardo all'osservazione.

Fig. 19 – Osservazione – Garanzie di validità

L'OSSERVAZIONE valida	
<p>si serve di: interrogazione orale interrogazione scritta colloquio guida d'osservazione scale d'osservazione saggi e altri "documenti personali ...</p>	<p>controlla: organizzazione selettiva effetto d'alone stereotipi proiezione razionalizzazione stile cognitivo ...</p>
L'OSSERVATORE valido	
<p>chiarisce: obiettivi segni comportamentali unità di osservazione e/o livelli</p>	<p>annota: immediatamente tutto ciò che vede (ricchezza dell'osservazione) solo ciò che vede (oggettività dell'osservazione) chiarendone, se necessario, il significato con mezzi oggettivi (significatività dell'osservazione)</p>
<p>controlla periodicamente: se ha notazioni su tutti gli alunni su tutte le categorie se quel che lui/lei osserva e nota viene osservato e annotato nello stesso modo da altri.</p>	

L'osservazione può essere utilmente integrata con il questionario Focus per l'orientamento, come si può osservare nell'esempio che segue.

L'osservazione diretta e i risultati di Focus, congiuntamente utilizzati, offrono la possibilità di promuovere una più diretta partecipazione dei soggetti al processo orientativo e decisionale, con una maggiore condivisione dei diversi fattori collegati alla personalità (capacità e attitudini, motivazione, stili cognitivi, emotività, socialità, strategie individuali per la soluzione di problemi, ecc.), fino alla discussione sulle prospettive occupazionali e/o accademiche.

Esempio concreto dell'uso di una griglia di osservazione

Riproduciamo qui una delle griglie integralmente riportate in appendice, trascrivendo le notazioni prese da una docente in una prima classe della scuola secondaria di 2° grado, in un giorno di cui è stata segnata ma non riprodotta la data, uguale per tutti e sei gli studenti. Per ragioni di spazio abbiamo limitato le osservazioni a un gruppo di sei studenti, ma nel caso reale i presenti in aula erano 19 (su un totale di 25), ripartiti in tre gruppi, e la docente ha annotato osservazioni su tutti. La classe è la stessa a cui si riferiscono i report di Focus precedentemente riprodotti. Il lavoro di gruppo è finalizzato a stimolare gli studenti a superare la fase preliminare dell'orientamento, il *problem finding*, con l'obiettivo intermedio per ciascun ragazzo/a di attivarsi personalmente a costruire un atteggiamento positivo verso una carriera definita e l'obiettivo immediato di acquisire informazioni sulle possibilità formative che esistono per lui/lei nella situazione specifica, oggi, in quel luogo.

L'insegnante, dopo aver acquisito con Focus 13 l'informazione sulla situazione dei suoi alunni, ha assegnato compiti a casa, a tutta la classe, che richiedevano di raccogliere informazioni su "quel che può fare per la propria carriera dopo la 'scuola media' un ragazzo/una ragazza. Ha lasciato libertà di scelta a ciascuno fra vari tipi di compito: ricerca di siti internet con informazioni sui diversi tipi di scuola secondaria presenti in città o nelle vicinanze, sui diversi Centri di Formazione Professionale, sulle possibilità di apprendistato, sulle prevedibili opportunità di occupazione al termine di percorsi formativi diversi, sulle prevedibili retribuzioni al termine di percorsi formativi diversi; interviste a familiari o a conoscenti sulla carriera da loro seguita e sui pro e i contro del loro itinerario professionale; individuazione di centri per l'orientamento accessibili fisicamente nelle vicinanze, accessibili su internet o attivabili dalla scuola. La scelta del tipo di compito era libera, ma l'impegno doveva essere preso prima di cominciare il lavoro e doveva essere comunicato all'insegnante, in modo che questa potesse poi comporre gruppi che disponevano di informazioni eterogenee.

Alla scadenza fissata per il compito erano presenti in aula soltanto 19 studenti, che la docente ha diviso in tre gruppi di simile consistenza numerica ma eterogenei rispetto alla situazione segnalata dal report di Focus 13 e rispetto alla tipologia delle informazioni raccolte da ciascuno.

Per ragioni di spazio consideriamo soltanto uno di questi gruppi di lavoro, composto da sei studenti (fig. 20). L'insegnante aveva assegnato gli studenti ai tre gruppi con una breve premessa – "vi metto insieme in modo da poter sfruttare al meglio le informazioni che ognuno ha raccolto" – e aveva fatto disporre i banchi in modo da costituire tre distinte aree di lavoro, con spazio sufficiente fra l'una e l'altra per consentirle di circolare tranquillamente. Aveva deciso di dedicare a questo lavoro due ore scolastiche e di assumere come unità di osservazione una unità temporale di 5 minuti per studente. Aveva potuto quindi adottare, con pochi ritocchi, lo schema di osservazione descritto nella prima parte di questo volume, ripartendo il tempo disponibile nel modo seguente.

1. Primi 15 minuti: istruzioni a tutti sul metodo di lavoro da seguire - formazione dei gruppi – spostamento dei banchi

Le istruzioni sul metodo da seguire sono state concentrate in pochi punti:

- a) ognuno di voi presenta agli altri il lavoro che ha fatto, in 5 minuti (si può aggiungere: si prende la parola in ordine alfabetico)
- b) appena uno ha finito di parlare, gli altri possono fargli domande per avere chiarimenti o per sapere qualcosa in più; se nessuno ha niente da chiedere, si passa a un'altra presentazione
- c) finito il primo giro, la parola torna al primo, che dice quali cose gli sono sembrate interessanti e quali no, dopo di che ognuno degli altri, ordinatamente, dice il suo parere
- d) si discute per trovare quali sono le carriere più interessanti per ciascuno e perché.

Questi punti possono anche essere esposti alla lavagna, tradizionale, luminosa o informatica che sia.

2. L'insegnante ha preso la sua scheda di osservazione, ha attivato il timer del suo cellulare e ha cominciato a circolare fra i gruppi, dedicando non più di due unità consecutive di osservazione a ogni gruppo.
3. L'insegnante è intervenuta solo con correzioni metodologiche:
 - a. quando il gruppo non seguiva il metodo indicato (e scritto alla lavagna)
 - b. quando osservava interazioni disfunzionali (indicate sulla scheda con i simboli  e )

S

B. OSSERVAZIONI DURANTE IL LAVORO O IL GIOCO DI GRUPPO

7. A – INTERVENTI AFFETTIVAMENTE POSITIVI: aiuto agli altri¹	1	2	3	4	5	6	☺
Aiuta gli altri se richiesto							A
Aiuta gli altri se li vede in difficoltà							A
Ascolta gli altri senza far domande							A
Interviene per far rispettare le norme agli altri							A
Mostra di essere contento, scherza							
8 –RISPOSTE PER SOLUZIONE DI PROBLEMI E ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ	1	2	3	4	5	6	☹
Se richiesto di un lavoro specifico lo esegue							B
È lui che propone iniziative e/o le fa portare a compimento							B
Sostiene razionalmente le proprie idee							B
Si esprime con calma, pacatamente							B
Ascolta con pazienza, ma ristruttura autonomamente							
Rispetta le norme, non dà fastidio							
9. DOMANDE FINALIZZATE A SOLUZIONE DI PROBLEMI: in caso di scambio di opinioni, quando parlano altri²	1	2	3	4	5	6	☹
Cerca se può di evitare lavori e responsabilità							C
Non aiuta altri							C
Non aiuta altri neanche se richiesto							C
Interviene chiedendo chiarimenti							C
Non sostiene le proprie idee							C
10. INTERVENTI AFFETTIVAMENTE NEGATIVI: in caso di scambio di opinioni	1	2	3	4	5	6	☹
Quando parlano altri non li ascolta affatto							D
Quando parlano altri li ascolta con discontinuità, impazienza							D
Si alza con pretesti							
Cerca conferma e affetto							
Si agita sulla sedia							
Porta oggetti o mani in bocca							
Viene ripreso dai compagni perché non osserva le norme concordate							D
Non rispetta di fatto il regolamento del gruppo							D
Tarda nel prepararsi o nell'arrivare							D
È agitato, irrequieto							
Sostiene le proprie idee con più calore che razionalità							D
Si esprime con impazienza, accanimento, rabbia							D
Interviene, aggredendo e disprezzando gli altri							
Critica e disprezza il lavoro di altri							

¹Annotare con un * il comportamento di chi aiuta solo alcuni e non altri
²Annotare con un* il comportamento di chi ascolta solo alcuni e non altri

Quando mancavano 15 minuti al termine dell'ora scolastica, l'insegnante ha dato le istruzioni conclusive:

- mancano pochi minuti alla fine dell'ora
- ognuno scriva sul diario che per il giorno X dovrà presentare una

relazione su quali sono le carriere che gli sono sembrate più interessanti e per quali motivi, quali informazioni ancora gli mancano, dove può trovare le informazioni

- poi mettiamo di nuovo i banchi al loro posto e ci salutiamo.

L'insegnante, appena uscita dall'aula, ha guardato le osservazioni raccolte e ha tirato le sue conclusioni. Anzitutto, la sintesi sull'insieme del gruppo le è sembrata abbastanza positiva: le interazioni positive e negative numericamente si bilanciano. Passata ad esaminare gli studenti uno per uno, ha notato che quattro su sei hanno mostrato ripetuti comportamenti affettivamente negativi nello scambio di opinioni. L'insegnante ha controllato tutti i report di Focus e ha trovato che lo studente n. 1, che ha mostrato vari segni di disinteresse ma non di aggressività, ha una scelta di carriera già fissata, in linea con una tradizione familiare a cui apparentemente non intende sottrarsi. Quindi converrà, in interventi successivi, invitarlo a presentare e discutere quella particolare carriera, in modo da aiutarlo a chiarire il problema a se stesso e agli altri. Lo studente n. 2 invece, non solo ha mostrato disinteresse per le opinioni altrui, ma è stato anche critico e aggressivo nei confronti degli altri. Nell'espone però le sue idee è apparso razionale e dominante. L'insegnante si è proposta di osservare il comportamento dello studente n. 2 in un gruppo di studio su argomento "difficile" per capire meglio i fattori alla base dell'atteggiamento di superiorità mostrato in questa occasione e vedere se il suo bisogno di primeggiare può essere impiegato costruttivamente. Il n° 3, una ragazza, si è comportata come un bravo leader democratico: l'insegnante decide che va tenuta presente per altri lavori di gruppo complessi. Anche il n° 4 è una ragazza, che ha avuto un comportamento individualista, rimproveratole anche dai compagni: è un comportamento abituale? Se lo è, quali possono essere i fattori? Infine, il n° 6, un ragazzo, sostanzialmente non ha preso parte al lavoro di gruppo. Appena possibile, sarà opportuno parlare con lui e chiarire i motivi del disinteresse e del distacco dai compagni.

Nel prossimo lavoro di gruppo la docente si propone di spostare a gruppi diversi il n° 2 e il n° 6, per verificare se il loro comportamento disfunzionale dipendeva in qualche modo dall'inserimento in quel particolare gruppo.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2014), *L'educazione per il 21° secolo. La chiave per il rilancio e la competitività dell'Italia*. © HP Italia e The European House - Ambrosetti – 2014
- Akbari M., Kashani S. H., Chajjani M. H. (2016), Sharing, Caring, and Responsibility in Higher Education Teams, *Small Group Research*, 47, n. 5, pp. 542-568
- Akhtar S. (1989), Narcissistic personality disorder: descriptive features and differential diagnosis. *Psychiatric Clinic North America*, 12 (3), 505-529.
- APA - American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition (DSM-IV)*. Washington, DC: APA (trad. it. *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Masson, 1995).
- Aprile V. (2011), *Caratteristiche di personalità e comportamenti decisionali nei gruppi di lavoro*. Tesi di dottorato in Psicologia Cognitiva, Psicofisiologia e Personalità. Roma, Sapienza Università di Roma.
- Arnold J., Silvester J., Patterson F., Robertson I., Cooper C., Burnes B. (2005), *Work psychology – Understanding human behavior in the Workplace*. Pearson Education Ltd., London.
- Bales R. F. (1950), *Interaction process analysis. A method for the study of small groups*. Cambridge (MA), Addison-Wesley.
- Bales R. F. (1954), *Social interaction*. Santa Monica (CA), Rand Corporation.
- Bales, R.F. (1970) *Personality and interpersonal behavior*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Bales, R.F. (1984), “The integration of social psychology”. *Social Psychology Quarterly*, 47, pp. 98- 101.
- Bales, R.F. (2001) *Social interaction system: theory and measurement*. Transaction publishers: New Brunswick, New Jersey.
- Bales R. F., Borgatta E. F. (1962), A Study of Group Size: Size of Group as a Factor in the interaction profile, *Genetic Psychology Monographs*, 65, 219-291, 5.
- Bellotto M. (1989), “Le metodologie didattiche attive”, in Associazione Italiana Formatori, *Professione Formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Blumer H. (2008), *Interazionismo simbolico*. Bologna, Il Mulino
- Boncori G. (1994), *Guida all'osservazione pedagogica – Validazione sperimentale di un modello osservativo*. Brescia, La Scuola.
- Boncori G. (1996), La ricerca pedagogica sperimentale. *Civiltà Cattolica*, n. 3495, 272-279.
- Boncori G. (2009), *Osservazione pedagogica – Metodo e applicazioni*. Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Boncori G. (Ed., 2016), *Pedagogia e famiglia – Assenze, presenze, correlati, strumenti*. Roma, UniversItalia.

- Boncori L. (1975), Lavoro a gruppi nella scuola secondaria superiore, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 22, 79-91.
- Boncori L. (1979a), *Osservazione sistematica e test nella scuola dell'obbligo*, Roma, CRISP.
- Boncori L. (1979b), Indicatori dell'ansietà nel 16 P.F. di R.B. Cattell, *Orientamenti Pedagogici*, 26, 651-678.
- Boncori L. (1985), *Un intervento sperimentale di orientamento universitario: ipotesi, strumenti e metodo*, *Orientamento Scolastico e Professionale*, vol. 25, 219-239.
- Boncori L. (1986), Un intervento sperimentale di orientamento universitario: risultati della ricerca, *Orientamento Scolastico e Professionale*, 26, pp. 13-37.
- Boncori L. (1987), Secondo anno di sperimentazione di un servizio di orientamento universitario, *Orientamento Scolastico e Professionale*, 27, pp. 269-301.
- Boncori L. (1993), *Teoria e tecniche dei test*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Boncori L. (2004), Una ricerca sui profili professionali caratterizzanti la professione dell'ingegnere e altre professioni. *Rivista dell'Ordine degli Ingegneri*.
- Boncori L. (2006), *I test in psicologia. Fondamenti teorici e applicazioni*. Bologna, Il Mulino.
- Boncori L. (2007), TALEIA-400A, *Test for Axial Evaluation and Interview, for Clinical, Personnel and Guidance Applications*. Trento, Erickson.
- Boncori L. (2014a), *Il Salvascuola*. Roma, © Lucia Boncori.
- Boncori L. (2014b), «T2001» e altri questionari paralleli o ridotti riferiti a ICD-10, DSM-IV, DSM-V. Roma, © Lucia Boncori.
- Boncori L. (2016), *KIM (Knowledge and Information Management). Test e Manuale*. Firenze, Hogrefe.
- Boncori L. (2017), L'orientamento al lavoro nelle scuole e nelle aziende - Un modello di "orientamento formativo" connesso con il *lifelong learning*. *Ordine degli Psicologi del Lazio*, 3 aprile 2017.
- Boncori L., Aprile V., Ceroni A., Di Chiacchio C., Le Rose G. (2007), "Studenti universitari a tempo pieno e studenti lavoratori: successo accademico, soddisfazione, predittività di interventi di orientamento". *Orientamenti Pedagogici*, 54, pp. 877-896.
- Boncori L., Aprile V., La Marra M. (2011), "Un modello d'intervento alla prova – Il contrasto alla dispersione in 26 scuole secondarie superiori della Provincia di Roma nell'a.s. 2010/11", in Provincia di Roma, Assessorato alle politiche della Scuola, *Gli ultimi per primi. Progetto pilota di contrasto alla dispersione scolastica*. Linee Guida, vol. II, pp. 157-197.
- Boncori L., Barruffi A. (2004), *SFERAS: Sedici Fattori Esplorati Relativamente A Situazioni*. Roma, CRISP.
- Boncori L. e Boncori G. (2002), *L'orientamento – Metodi, tecniche, test*. Roma, Carocci

- Boncori L., Di Marco, M. (2005), *Software per la valutazione del test SFERAS*, Roma, CRISP
- Borgatta E. F. (1962), “A systematic study of interaction process scores, peer and self-assessment”. *Genetic Psychology Monographs*, 65, 219-291.
- Borgatta E. F. (1963), “A new systematic interaction observation system: behavior scores system (BSs system)”. *Journal of Psychological Studies*, 14, 24-44.
- Borgatta E. F., Bales R. F. (1962), “Behavior and the reliability of scoring in Interaction Process Analysis”, in A. P. Hare, E. F. Borgatta, R. F. Bales (Eds.), *Small groups- Studies in social interaction*, New York, Knopf pp. 300-304.
- Buyse R. (1958), “Évolution de la conception et de la pratique de l’orientation vocationnelle”. *Bulletin d’orientation scolaire et professionnelle*, 4, 145-155.
- Calonghi L. (1983), *Valutare*. Novara, De Agostini.
- Carr R., “Peer helping in Canada”, *Peer Counselling Journal*, 11 (1), 1994, 6-9.
- Carr R. e Saunders, G.A.K. (1980), *Peer counselling starter kit*, Victoria, BC, University of Victoria – Peer counselling project.
- Cesario S., Mariotti F., Sani D. (2001), *L’auto-aiuto psichiatrico*. Milano, FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2010), *Comunicazione della Commissione – Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, Commissione europea.
- Cooper A. M. (1998 – 2001), “Nuovi sviluppi nella diagnosi clinica del disturbo narcisistico di personalità”. In E. F. Ronningstam (Ed.) (2001), *I disturbi del narcisismo – Diagnosi, clinica, ricerca*, Milano, Cortina, 53-68. (trad. da: *Disorders of Narcissism – Diagnostic, Clinical and Empirical Implications*. 1998, American Psychiatric Press)
- Corallo G. (1972), *Pedagogia*, vol. 2°. Torino, SEI.
- COSPES – Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale (2009), *Orientare alle scelte – Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Roma, LAS.
- Cowie, H., Sharp S. (Eds.) (1996), *Peer counselling in schools: A time to listen*, London, Davis Fulton.
- ELPGN - European Lifelong Guidance Policy Network (2015), *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. © The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), Kariteam, Jyväskylä, Finland
- Fantuzzo J., Hightower D., Grim S., et al. (2002), *Generalization of the Child Observation Record: a validity study for diverse samples of urban, low-income preschool children*. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 17, pp. 106-125.
- García Hoz V. (1975-1981), *Educación personalizada*, Valladolid, Miñon, 1975 (3a ed.); tr.it. *Educazione personalizzata: individualizzazione e socializzazione dell’apprendimento*, Firenze, Le Monnier, 1981.
- Gibson R.L., Mitchell M. H. (1999, 5th ed.), *Introduction to Counseling and Guidance*, New York, Macmillan.

- Gillies R. M. (2004), “The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning”, *Learning and Instruction*, 14, 197–213.
- Giugni G. (1977), “La scuola come ipotesi di orientamento”, *Orientamento Scolastico e Professionale*, vol. 17, n. 65, 6786-6816.
- Gordon I. J. (1962), “Determining teacher effectiveness”, *Educational Leadership*, November, 119-125.
- Gorse C. A., Sanderson A. M. (2007), “Exploring group work dynamics”. In: Boyd, D. (Ed.) *Proceedings 23rd Annual ARCOM Conference*, 3-5 September 2007, Belfast, UK, Association of Researchers in Construction Management, 295-296
- Guichard J., Huteau M. (2001, 2003). *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod, 2001. Trad. Ital.: *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Hatch J. A., Grieshaber S. (2002), Child Observation and Accountability in Early Childhood Education: Perspectives from Australia and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 29, n. 4, 227-231.
- Katz A., Bender E. (1976), *The strength in US: Self-help groups in the modern world*, New York, Franklin Watts.
- Kelley H.H., Thibaut J. W., “Experimental studies of group problem solving and process”, in G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, Cambridge (MA), Addison-Wesley, 1954, 735-785.
- Kleindorfer P.R., Kunreuther H.C., Schoemaker P.J.H. (1993), *Decision sciences: An integrative perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Krech D., Crutchfield R.S., Ballachey E.L. (1962), *Individual in Society. A Textbook of Social Psychology*, New York, McGraw-Hill.
- Laganà L., Tramutolo C., Boncori L., Cruciani A.C. (2012), Community-dwelling adults versus older adults: psychopathology and the continuum hypothesis, *Educational Gerontology*, 38, 412-428
- Lai G., *Gruppi di apprendimento*. Torino, Boringhieri, 1976.
- Lingiardi V. (2001). *La personalità e i suoi disturbi*. Il Saggiatore, Milano.
- Lorge J., Solomon H. (1955), “Two models of group behavior in the solution of eureka-type” *Psychometrika*, 20, 139-148.
- Losada M. (1999), “The complex dynamics of high performance teams”. *Mathematical and Computer Modelling* 30, 179-192.
- Lutte G. (1962), “La scelta della professione – Note di «orientamento vocazionale»”. In: P. Braido (Ed.), *Educare*, vol. I, Zürich, PAS-Verlag, 398-421.
- Mannetti L. (1995), “La ricerca in psicologia sociale: paradigmi, strumenti e metodologie”, in L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino, pp. 37-86.
- Marzano R. (1994), Lessons from the field about outcome-based performance assessment. *Educational Leadership*, 51, 6, 44-50.
- MIUR (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma, MIUR.

- Nelson-Jones R. (1984), *Personal responsibility counselling and therapy – An integrative approach*. London, Harper & Row.
- Osipow S. H. (1983, 3d ed.), *Theories of career development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Pierro A., Livi S. (2001), Tecniche di osservazione sistematica dei processi di gruppo: attendibilità e validità della *Interaction Process Analysis* (IPA) e della *Systematic Multiple Level Observation of Groups* (SYMLOG). *Psychofenia: Ricerca ed analisi psicologica*, 4, 79-100.
- Rivnj, I. (2016), “Orientamento e scelta scolastico-istituzionale in Russia e in Ucraina”. In G. Boncori, Ed., *Pedagogia e famiglia – Assenze, presenze, correlati, strumenti*. Roma, UniversItalia, pp. 369-375.
- Scarpellini C. e Strologo E. (Eds., 1976), *L’orientamento – Aspetti teorici e metodi operativi*. Brescia, La Scuola.
- Silverman D. (2001), *Interpreting qualitative data*. London, Sage.
- Silverman P (1980-1989), *Mutual help groups*. Beverly Hills (CA), Sage, 1980. Tr. it.: *I gruppi di mutuo aiuto*. Trento, Erickson, 1989.
- Super D. E. (1957), *Psychology of careers*. New York, Harper.
- Super D. E. (1983), “The history and development of vocational psychology: A personal perspective”. In: Walsh W. B. and Osipow S. H., Eds., *Handbook of vocational psychology. Vol. 1. Foundations*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 5-37.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The Final report: Effective Pre-school education*. London, The Institute of Education – University of London.
- Uziel L. (2007), “Individual differences in the social facilitation effect: A review and meta-analysis”. *Journal of Research in Personality* 41, 579–601.
- Weick K. E. (1968), “Systematic observational methods”, in Lindzey G., Aronson E. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology – Vol. 2 – Research methods*. 357-451.
- Wheelan S. A. (2009), “Group Size, Group Development, and Group Productivity”, *Small Group Research*, 40, 2: pp. 247-262.
- Zanniello G. (1979), *L’orientamento educativo nelle scuole secondarie*. Firenze, Le Monnier.

APPENDICE A

COME SI SOMMINISTRA IL QUESTIONARIO FOCUS

L. Boncori

SINTESI

1. Utilizzare **esclusivamente fogli stampati usando il file pdf** del software: si stampi qualche foglio in più per fare la taratura dello scanner.
2. Anche i quadernetti del questionario vanno stampati dal pdf del software. Viste precedenti esperienze, si raccomanda di **controllare quadernetto per quadernetto che la stampa sia leggibile e la cucitura non ostacoli la lettura**. Sui quadernetti non si deve scrivere niente. Considerando che però qualche studente lo potrebbe fare, si calcolino 2 o 3 quadernetti in più del numero di studenti iscritti alla sezione più numerosa.
3. **LASCIARE GLI STUDENTI NELLA LORO CLASSE**
4. **Il giorno prima** della somministrazione avvertire gli studenti che ci sarà da rispondere a un questionario con domande utili per impostare il lavoro di tutto l'anno
5. Portare o far portare **matite HB e gomme** (o matite con il gommino) e far usare solo matite nere morbide per segnare le risposte sul foglio
6. **Il giorno stesso** della somministrazione ripetere considerazioni sull'utilità delle risposte al questionario.
7. Dire **che il modo migliore di rispondere è andare velocemente**. Va incoraggiato anche individualmente un ritmo accelerato di lavoro fin dall'inizio: è la migliore garanzia di validità delle risposte.
8. Insistere sul fatto che la risposta si segna annerendo i pallini sul foglio di risposta. Se si cambia idea si può cancellare e segnarne un'altra. Non appena i ragazzi cominciano a rispondere, **bisogna girare fra i banchi e controllare che anneriscano in modo appropriato le caselle**.
9. **Le istruzioni vanno dette o lette a voce alta dal somministratore e vanno lette o recitate alla lettera, senza variarne neppure l'ordine**.
10. Assicurare ai ragazzi che **i risultati saranno dati individualmente in busta chiusa**.
11. - I **soggetti con caratteristiche speciali** (p.es. infortunati, portatori di handicap) vanno assistiti individualmente da uno dei somministratori, che legga il testo (p. es. ai non vedenti) o scriva le risposte (p. es. agli spastici).
12. Mentre i ragazzi rispondono, girare fra i banchi e **incoraggiare fin dall'inizio i più lenti a rispondere velocemente**: se non si fa questo, è raro riuscire a contenere la somministrazione in un'ora scolastica.
13. **NON VANNO SUGGERITE RISPOSTE AI RAGAZZI e non vanno aggiunte spiegazioni individuali ulteriori durante l'esame**: si può solo ripetere quanto già detto all'inizio.

14. Se qualcuno rimane a lungo fermo su un quesito o chiede spiegazioni, si può dire: **1. «Dà la prima risposta che ti viene in mente senza pensarci troppo: leggiamo le alternative e vedrai che sicuramente una va meglio delle altre».** Se il ragazzo/la ragazza non riesce comunque a decidere: **2. «Salta questa domanda e poi tornaci quando hai finito tutto. Vedrai che intanto le idee ti si chiariranno.»**
15. - **Se qualcuno ha un quadernetto difettoso (pagine bianche, stampate o cucite male...) o rimane senza la penna o la matita standard, dare subito un quadernetto o una penna nuovi.**
16. **Compilare il verbale di somministrazione** che si trova in fondo alle istruzioni per la somministrazione. Si annotano anche i quesiti su cui sono state fatte domande o espresse difficoltà, annotando anche nome o n° dello studente. Tutto questo serve per chiarire eventuali dubbi sui risultati ("report").
17. Ritirare il questionario quando hanno finito di rispondere il 90% degli studenti: si tenga presente che **se mancano risposte a 25 quesiti o più, non si possono dare i report**
18. **Mettere i fogli di risposta in ordine alfabetico e controllare che il numero corrispondente al numero nel registro sia esatto;** se le risposte sono segnate in modo poco visibile, ripassarle con la matita nera (altrimenti si dovrà farlo dopo, perdendo tempo)
19. Quando si elaborano i dati, è utile avere con sé un **elenco a parte con nomi (scritti al computer o stampatello), numero e sesso degli studenti**

Interazione tra somministratore e studenti

- Il somministratore deve assumere **un atteggiamento umano, non distaccato, guardarli negli occhi**
- Il somministratore deve essere **molto attento al comportamento dei soggetti.**
- **La motivazione** da dare ai soggetti **prima del compito dev'essere costante:** sempre la stessa motivazione in tutte le aule, chiunque sia la persona che somministra test.
- **Rinforzi verbali (p.es.: «Bene») e non verbali (p.es.: sorriso, contatto oculare), aiutano a mantenere un livello elevato di motivazione.**

NECESSITÀ DI OSSERVARE ALCUNE MODALITÀ UGUALI PER TUTTE LE SCUOLE

Focus consente di arrivare a dati quantitativi utilizzabili anche in ricerche rigorosa. Per ottenere dati di questo livello qualitativo, vanno rispettate norme di somministrazione "standardizzate", cioè costanti, tali da garantire che anche misure prese in occasioni diverse siano "repliche", differenti fra loro solo per fattori casuali, come si dice più articolatamente nelle trattazioni di teoria e le tecniche dei test (L. Boncori 1993, L. Boncori 2006, L. Boncori 2008).

La somministrazione secondo norme "standardizzate", cioè rispettate da tutti, assicura la replicabilità delle misure e garantisce il mantenimento della validità e attendibilità del test ai livelli accertati inizialmente. Inoltre consente di accumulare dati attraverso il tempo e di fare confronti attendibili fra scolaresche.

E' quindi di fondamentale importanza che tutti i somministratori si attengano rigorosamente a comportamenti verbali e non verbali previamente concordati e uguali per tutti.

Quando Focus è utilizzato con finalità di orientamento, ri-orientamento o prevenzione, i fattori attinenti alla somministrazione che possono compromettere la sua validità e attendibilità sono, più o meno in ordine d'importanza (Boncori, 1993, pp. 858-884; Boncori, 2006, pp. 106-132):

- Ambiente in cui avviene la somministrazione
- Preparazione professionale del somministratore e sue caratteristiche personali
- Familiarità del somministratore con il tipo di popolazione a cui appartengono i soggetti.
- Atteggiamento del somministratore verso le persone e attenzione per il comportamento dei soggetti
- “Ansia da esame” nei soggetti.

Qui appresso si riassumono gli accorgimenti utili per contenere le distorsioni.

Ambiente

La collocazione standard più semplice è **l'aula scolastica in cui abitualmente o prevalentemente gli alunni fanno lezione**. Gli studenti occupano i loro posti abituali, a meno che il somministratore non ritenga utile qualche spostamento. La modalità di somministrazione collettiva implica la riduzione al minimo dei rapporti interpersonali fra chi somministra il test e chi risponde.

Ogni ragazzo/a deve disporre di uno **scrittoio** abbastanza ampio, su cui dovranno essere disposti solo il quadernetto del questionario, il foglio di risposta e una matita con gomma. Qualunque altro oggetto (incluse gomme, astucci, ecc.) deve essere messo via, per eliminare fonti di distrazione che danneggiano soprattutto gli studenti più soggetti all' «ansia da esame».

Se la scuola ha un'aula informatica con un numero di postazioni sufficiente a contenere un'intera classe, si può considerare anche questa modalità, che richiede un maggior impegno organizzativo nella strutturazione degli orari, ma elimina il problema della stampa del materiale e dell'acquisizione delle risposte via scanner.

In caso si vogliono recuperare le risposte di singoli studenti assenti nel giorno della somministrazione o iscritti in ritardo, sia la somministrazione cartacea sia quella informatica consentono di aggiungere le risposte dei singoli a quelle del gruppo-classe a cui appartengono.

Va esclusa, in particolare, l'autosomministrazione - quando si dà il questionario e si dice di riportarlo compilato, o la somministrazione al computer a distanza - perché è ignota la situazione di somministrazione e la motivazione di chi risponde, e quindi non ci sono garanzie di standardizzazione, di confrontabilità fra

situazioni. Va esclusa anche la somministrazione individuale fuori dell'aula scolastica comune: gli alunni portatori di handicap o temporaneamente infortunati possono essere collocati ai margini dell'aula e avere assistenza personalizzata per la lettura dei quesiti o la marcatura delle risposte, senza disturbare il lavoro degli altri ma senza additarli pubblicamente come "diversi".

Chi può somministrare Focus

Focus può essere somministrato da un docente o da un operatore esterno (in genere uno psicologo) ad una singola classe. Come preparazione alla somministrazione, è sufficiente che il somministratore legga accuratamente le istruzioni che seguono. Le istruzioni-tipo da dare agli studenti sono stampate in neretto, per facilitarne la lettura.

Se in aula ci sono più di 30 alunni e/o se alcuni di questi sono portatori di handicap o immigrati recenti, con problemi nella comprensione della lingua italiana, è opportuno che il somministratore sia affiancato da qualcuno (per esempio: un insegnante di sostegno) che aiuti chi non è autonomo nella lettura dei quesiti o nella marcatura delle risposte.

Preparazione del materiale per la somministrazione

Nel caso della somministrazione "cartacea", una persona per ogni scuola:

- 1) organizza la riproduzione dei quadernetti, facilitata se si dispone di una fotocopiatrice fronte/retro
- 2) controlla che i quadernetti da distribuire non abbiano pagine mancanti o cucite male e che per ogni classe ci siano un paio di copie in più rispetto al numero degli alunni
- 3) controlla che i fogli di risposta siano stampati bene, non sgualciti e che per ogni classe ci siano un paio di copie in più rispetto al numero degli alunni
- 4) procura un numero di matite a punta morbida con gommino sufficienti alle necessità della classe più numerosa
- 5) procura una penna o una matita rossa per ogni somministratore
- 6) prepara una copia del verbale di somministrazione per ogni somministratore
- 7) prepara i cartelli da appendere alla porta durante la somministrazione:

NON DISTURBARE! TEST IN CORSO.

- 8) organizza calendario della somministrazione (giorno e ora) nelle classi prescelte

evitando la prima e l'ultima ora di lezione e tenendo presente che mediamente è sufficiente un'ora scolastica, che può richiedere un supplemento di 10-15 minuti se gli studenti hanno modeste capacità di lettura e/o se le istruzioni e le motivazioni non sono state date con sufficiente cura.

9) Stabilisce preliminarmente dove vanno depositati i fogli di risposta compilati, i verbali di somministrazione e il materiale usato (quadernetti, matite, fogli di risposta non utilizzati).

Nel caso della somministrazione in aula informatica valgono solo i punti da 5) a 9), a cui va premessa l'installazione del software sulle macchine dell'aula e la compilazione della scheda anagrafica per quel che riguarda la denominazione e il codice a tre lettere della scuola e della classe scolastica di cui è calendarizzato l'accesso.

Il giorno prima della somministrazione

Pochi giorni prima della somministrazione, o il giorno prima, si avvertono gli studenti (può farlo, in classe, lo stesso insegnante che somministrerà il test) e si presenta il questionario come un aiuto importante per andare bene avanti nel loro percorso scolastico e nella preparazione del loro futuro lavorativo.

Il giorno della somministrazione

Prima di entrare in classe o in aula informatica, il somministratore ritira il «pacco» del materiale, controllando che tutto sia adeguato per quantità e qualità: nel caso della somministrazione cartacea quadernetti, fogli, matite, verbale e istruzioni per la somministrazione, per la somministrazione in aula informatica solo verbale e istruzioni per la somministrazione.

Durante la somministrazione bisogna assicurare l'uniformità di:

- motivazione all'esecuzione del compito;
- comprensione delle modalità di risposta: l'uso *perfetto* del foglio per lo scanner o delle modalità di risposta al pc;
- comprensione del tipo di lavoro richiesto;
- motivazione a lavorare individualmente, senza scambi con i vicini;
- modalità della comunicazione fra somministratore/i e soggetti.

Introduzione del questionario e motivazione a rispondere

Il somministratore, non appena è sicuro che tutti gli alunni sono presenti in classe, introduce il compito spiegando le finalità a cui il questionario serve. Nel caso di Focus 12 (2° o 3° anno della scuola secondaria di 1° grado) la motivazione può essere:

«Il questionario che adesso vi distribuiremo serve a capire le vostre preferenze, quel che vi piace e non vi piace fare, e anche quello che vi rimane più facile o più difficile fare. Le vostre risposte ci aiuteranno a trovare insieme a voi il modo migliore per inserirvi nella scuola secondaria di 2° grado e per mettere a fuoco una carriera in cui potrete avere soddisfazioni personali. Per facilitare l'elaborazione informatica, si può dare una sola risposta a ogni domanda. Se siete in dubbio, scegliete la più adatta a voi.»

Nel caso di Focus 13 (1° anno della secondaria di 2° grado) la motivazione può essere:

«Il questionario che adesso vi distribuiremo serve a capire le vostre preferenze, quel che vi piace e non vi piace fare, e anche quello che vi rimane più facile o più difficile fare. Le vostre risposte ci aiuteranno a trovare insieme a voi il modo migliore per inserirvi nella scuola secondaria di 2° grado e per mettere a fuoco una carriera in cui potrete avere soddisfazioni personali. Se qualcuno ci dirà che si trova molto disorientato nel tipo di scuola in cui è adesso, vedremo insieme se si può introdurre qualche cambiamento per ottenere risultati più soddisfacenti. Per facilitare l'elaborazione informatica, si può dare una sola risposta a ogni domanda. Se siete in dubbio, scegliete la più adatta a voi.»

Nel caso di Focus 16, cioè al termine della scuola secondaria di 2° grado, si può invece dire:

«Nel questionario che adesso vi distribuirò/distribuiremo troverete domande sui vostri interessi culturali, professionali e del tempo libero, su aspetti della vostra vita importanti per proseguire nella vostra formazione e verso scelte lavorative soddisfacenti. Alcune domande servono a sapere se siete abbastanza informati su quel che potete fare dopo l'esame di stato, ma la maggior parte dei quesiti si riferiscono a preferenze personali o alle vostre esperienze individuali e quindi non hanno una “risposta giusta”. Per facilitare l'elaborazione informatica, si può dare una sola risposta a ogni domanda. Se siete in dubbio, scegliete la più adatta a voi.»

Il tempo dedicato alla motivazione può variare. Se la somministrazione è stata preceduta da interventi informativi e/o da interventi degli insegnanti che hanno suscitato la convinzione che il questionario è utile, perché dà risposte a interrogativi che i ragazzi si sono già posti, può bastare la motivazione standard riportata qui sopra. Se l'intervento non c'è stato oppure è stato inefficace, bisogna instaurare un dialogo con i ragazzi e procedere soltanto quando si vede che la grande maggioranza dei presenti è collaborativa. Il fatto che questo intervento richieda anche dieci minuti o un quarto d'ora non deve scoraggiare: i dati raccolti da ragazzi non motivati sono scarsamente validi, e il disturbo causato da elementi che non accettano questa esperienza spesso rende poco valide anche le risposte degli altri. Al limite, se una scolaresca è lontana dall'accettazione, è preferibile sostituire la somministrazione con l'intervento informativo-formativo che non c'è stato e fissare un secondo appuntamento per la somministrazione del questionario.

Subito dopo la motivazione al compito si dà la motivazione a lavorare individualmente.

Motivazione al lavoro individuale.:

«Per rispondere al questionario di solito ci vuole un'ora scolastica, se si lavora senza distrazioni. Guardare sui fogli degli altri o comunicare con i vicini fa perdere tempo a tutti e danneggia la concentrazione che serve per dare risposte vere e utili.»

Questa motivazione va sostenuta anche da «messaggi non verbali» che aiutino i ragazzi a concentrarsi sul lavoro senza distrazioni: p.es. gli studenti dovranno avere

sul tavolo di lavoro solo il quadernetto del test, il foglio di risposta, una matita nera a punta morbida con gommino e/o matita nera e gomma, e non deve esser consentito né di giocherellare o parlare con i vicini durante le istruzioni né di sfogliare il quadernetto prima che venga dato ordine di cominciare.

Chi è pratico della conduzione di una classe scolastica sa, peraltro, che basta essere molto rigorosi all'inizio per non aver poi bisogno di molti interventi correttivi. Comunque, se questi fossero necessari, vanno compiuti senza parlare a voce alta, per non disturbare il lavoro di altri. Basta, ad esempio, andare vicino a chi sta copiando o comunicando e mettere un vistoso X a penna rossa sui fogli, facendo segno di star zitti col dito sulle labbra. Un comportamento del genere viene percepito da chi non è concentrato sul compito e sta cercando l'occasione per comunicare, ma non disturba chi sta lavorando seriamente.

Istruzioni sul modo di rispondere e/o la compilazione del foglio di risposta

Nel caso della *somministrazione in aula informatica* gli studenti, seguendo la modalità Wizard, dovrebbero trovare già aperta sullo schermo la finestra in cui appare il nome della scuola, la classe e la sezione. Il somministratore dà le seguenti istruzioni:

«Il questionario a cui state per rispondere raccoglie informazioni utili per aiutarvi a riflettere sul tipo di studi e di carriera lavorativa più adatti per voi.

È evidente che serve la massima sicurezza sul nome di chi ha risposto al questionario, e non si può rischiare che per una qualsiasi ragione le risposte di un ragazzo o una ragazza siano scambiate con le risposte di altri. Vi chiediamo quindi di scrivere il vostro Cognome e nome nelle finestre indicate e di inserire anche, nella riga precedente, il numero che avete nel registro di classe, la vostra età e il sesso anagrafico (M o F). Vi possiamo assicurare che i risultati saranno dati esclusivamente alla persona che ha risposto al questionario.»

«Nel questionario ci sono domande per conoscere i vostri interessi e le vostre impressioni.

Non ci sono mai risposte «giuste» o «sbagliate», perché ognuno di noi ha il diritto di avere le sue idee personali. Voi dovete scegliere la risposta che è vera PER VOI.

Le risposte vanno segnate con un click in corrispondenza della risposta giusta per voi.

Se vi accorgete di aver segnato la risposta nel posto sbagliato, oppure se cambiate idea, potete tranquillamente segnare una risposta diversa e quella precedente verrà cancellata automaticamente.

Se trovate qualche domanda che vi lascia in dubbio, non vi fermate e continuate a rispondere alle domande che vengono dopo. Le domande senza risposta vengono evidenziate con un colore diverso e potete facilmente trovarle per rispondere in un secondo momento.

Nel questionario troverete domande che vanno bene per la maggior parte dei ragazzi, ma non sempre per tutti. Per esempio, ci sono domande sul

padre e sulla madre, ma qualcuno potrebbe avere difficoltà a rispondere perché non vivono con lui/lei. In questi casi, se la domanda è del tipo «che cosa farebbe tuo padre?» e il padre non è presente, si risponde considerando come padre la persona che in qualche modo fa da padre, o immaginando che cosa farebbe il padre se ci fosse. Così pure per la madre.

Se qualche cosa non vi è chiaro, chiedete subito, così la mia risposta sarà utile a tutti.

Adesso, ognuno cominci a scriverci il suo cognome e nome e le altre informazioni richieste.

Si fa click su "Inizia" quando io dò il via.»

Mentre i ragazzi compilano i dati anagrafici, il somministratore gira fra le postazioni per assicurarsi che non ci siano errori nel modo di rispondere.

Nel caso della **somministrazione cartacea** le istruzioni sono le seguenti.

«Il questionario a cui state per rispondere raccoglie informazioni utili per aiutarvi a riflettere sul tipo di studi e di carriera lavorativa più adatti per voi.

E' evidente che serve la massima sicurezza sul nome di chi ha risposto al questionario, e non si può rischiare che per una qualsiasi ragione le risposte di un ragazzo o una ragazza siano scambiate con le risposte di altri. Vi chiediamo quindi di scrivere su ogni foglio di risposta il vostro Cognome e nome. Vi possiamo assicurare però che i risultati saranno dati esclusivamente alla persona che ha risposto al questionario.»

«Nel questionario ci sono domande per conoscere i vostri interessi e le vostre impressioni.

Non ci sono mai risposte «giuste» o «sbagliate», perché ognuno di noi ha il diritto di avere le sue idee personali. Voi dovete scegliere la risposta che è vera PER VOI.

Le risposte vanno segnate sul «Foglio di risposta» disegnando un pallino molto nero in corrispondenza della lettera che corrisponde alla risposta giusta per voi.

Se vi accorgete di aver segnato la risposta nel posto sbagliato, oppure se cambiate idea, potete cancellare con il gommino la risposta già data, e segnare poi la nuova risposta.

Per aiutarvi a non sbagliare riga, il numero della domanda è stato scritto anche sul margine esterno del foglio del quadernetto.

Nel quadernetto non si deve scrivere niente.

Adesso, ognuno prenda il suo foglio di risposta e cominci a scriverci il suo cognome e nome.

Nel questionario troverete domande che vanno bene per la maggior parte dei ragazzi, ma non sempre per tutti. Per esempio, ci sono domande sul padre e sulla madre, ma qualcuno potrebbe avere difficoltà a rispondere perché non vivono con lui/lei. In questi casi, se la domanda è del tipo «che cosa farebbe tuo padre?» e il padre non è presente, si risponde considerando come padre la persona che in qualche modo fa da padre, o immaginando che cosa farebbe il padre se ci fosse. Così pure per la madre.

Se qualche cosa non vi è chiaro, chiedete subito, così la mia risposta sarà utile a tutti.

Dopo il "via", se trovate qualche domanda che vi lascia in dubbio alzate la mano: verrò io a vedere con voi di che si tratta. Intanto però non vi fermate e continuate a rispondere alle domande che vengono dopo.»

Se i somministratori sono due, uno dei due procede alla distribuzione di foglio di risposta, quadernetto e matita mentre l'altro dà le istruzioni, cercando di attirare l'attenzione su di sé e di distogliere i ragazzi dall'aprire il quadernetto. Se il somministratore è solo, si può far aiutare nella distribuzione da un paio di studenti, dopo aver dato le istruzioni.

La lettura o la recitazione delle istruzioni va fatta con pause appropriate e mantenendo un contatto oculare con i ragazzi, sia pure solo durante le pause, in modo da assicurarsi che ascoltino attentamente (p. es. ogni frase o due si staccano gli occhi dal foglio per guardare l'uditorio). Le istruzioni del questionario sono state ripetutamente verificate per comprensibilità. Tuttavia, se gli alunni lo chiedono, spiegazioni aggiuntive sulle modalità di risposta possono essere presentate anche collettivamente, prima di dare il «via». Se vengono chieste spiegazioni aggiuntive dopo il «via», ci si limita a rispondere ripetendo quanto già detto all'inizio, a meno che le domande non riguardino problemi concreti non previsti prima (p. es.: pagine mancanti o cucite male). In questi casi, le spiegazioni aggiuntive vanno date a tutti a voce alta e vanno trascritte a verbale.

Quando si utilizzano fogli di risposta per lo scanner, va riservata particolare attenzione al controllo del modo in cui i ragazzi anneriscono gli spazi nel foglio di risposta. Se questa operazione non viene appresa correttamente durante le risposte ai primi quesiti, si rischia di avere numerosi test da passare più volte allo scanner o da trascrivere a mano.

Soprattutto durante i primi minuti di risposta, il somministratore deve circolare fra i banchi, controllare che tutti eseguano, correggere eventuali interpretazioni errate.

Bisogna anche impedire che i ragazzi si spieghino le cose tra loro sottovoce, perché in questo modo si perde il controllo sulla correttezza delle istruzioni e la confrontabilità delle risposte.

E' fondamentale che gli alunni seguano con partecipazione la motivazione e comprendano bene le istruzioni, perché da questo dipende sia l'autenticità delle risposte, sia la rapidità nel darle.

Assistenza durante le risposte

1. Se sono presenti in aula **portatori di handicap o persone infortunate** che siano nell'impossibilità di compilare il foglio di risposta, uno dei somministratori lo aiuterà, ovviamente senza suggerirgli nulla. Come si è detto, queste persone andrebbero collocati in modo che l'eventuale lettura del testo e/o la dettatura delle risposte, sia pure a bassa voce, non disturbi gli altri.

2. Se uno studente/una studentessa chiede di **andare al bagno** dopo il «via», gli si faccia presente che il tempo che perde non potrà essere

recuperato. Gli si faccia depositare test e foglio di risposta e si metta a verbale l'uscita. E' meglio prevenire queste richieste facendo andare al bagno chi vuole non appena si arriva in aula.

3. **Se durante la somministrazione i soggetti chiedono spiegazioni**, il somministratore va al più presto vicino a chi ha alzato la mano e dà spiegazioni solo sul modo di segnare la risposta o di correggere risposte precedentemente date, ripetendo le istruzioni date all'inizio, a bassa voce, in modo da non disturbare i vicini. Se qualcuno insiste nella richiesta di spiegazioni ulteriori, si dica: **1. «Dà la prima risposta che ti viene in mente senza pensarci troppo: leggiamo le alternative e vedrai che sicuramente una va meglio delle altre».** Se il ragazzo/la ragazza non riesce comunque a decidere: **2. «Salta questa domanda e poi tornaci quando hai finito tutto. Vedrai che intanto le idee ti si chiariranno.»**

4. Un problema particolare è costituito dai quesiti riguardanti gli **atteggiamenti attribuiti al padre o alla madre**, nel caso i ragazzi siano privi di contatti sistematici con uno o con ambedue i genitori, per morte o per altre ragioni. Quando i ragazzi fanno domande in proposito, in prima istanza si chiede: «Hai però una persona che per te è come un padre/una madre?». In caso affermativo, si dice di riferire le risposte a queste figure. In caso negativo, si dice: «Immagina che tuo padre/tua madre ci sia: che cosa direbbe?»

5. Se qualche ragazzo/a segnala **errori nel testo**, veri o presunti, bisogna solo dire: «Se puoi rispondere lo stesso a questa domanda, rispondi, se no va' avanti». Non bisogna assolutamente far apportare correzioni sul quaderno, inducendo a rispondere a un testo che in altre aule o in altre circostanze probabilmente non verrà corretto o che potrebbe esser corretto diversamente, e tanto meno fare interventi a voce alta.

Nel caso della somministrazione cartacea, in aggiunta a quanto già detto, va anche tenuto presente che:

1) Se un alunno segnala di avere una copia del **quadernetto difettoso** (con pagine stampate male, doppie, mancanti o cucite in ordine sbagliato), questa va immediatamente sostituita. A questo scopo, serve la piccola scorta di quadernetti in più.

2) Se durante lo svolgimento del compito ci si accorge che un alunno sta scrivendo le **risposte su numeri sbagliati** rispetto alla domanda (o un alunno chiama il somministratore perché si è accorto di questo), si deve cercare di ridurre al minimo la perdita di tempo implicita nella correzione: si controlla rapidamente insieme all'interessato l'abbinamento esatto del quesito a cui sta rispondendo e lo si fa procedere, dicendo che le altre risposte saranno controllate al termine della prova.

3) Se qualche studente **danneggia il foglio di risposta** pasticciando con la matita, piegandolo o stropicciandolo, si può dare un foglio nuovo. Tutti e due i fogli però devono essere messi insieme alla fine con una graffetta (non cuciti). Si cerchi di evitare al massimo la consegna di fogli sostitutivi, per evitare poi la trascrizione manuale delle risposte.

Conclusione della somministrazione

I *tempi di somministrazione* in questo tipo di questionario sono definibili come «il tempo necessario perché quasi tutti finiscano». Per «quasi tutti» s'intende il 90%, approssimativamente. Si tenga presente però che chi non risponde a tutti i quesiti non potrà ricevere il risultato del questionario, o lo riceverà incompleto. Per accelerare l'esecuzione, bisogna attivarsi fin dall'inizio della somministrazione: più o meno ogni 5 minuti si va vicino a chi procede più lentamente, si cerca di capire se è indietro perché legge troppo lentamente, perché si ferma troppo a riflettere o perché si distrae e si fa un intervento appropriato alla situazione. Se impiega troppo tempo a leggere lo si può dislocare in un angolo e assisterlo per la lettura dei quesiti più lunghi, se si ferma troppo a riflettere gli si dice che a questo tipo di test bisogna rispondere la prima cosa che viene in mente, se no i risultati non sono validi, se si distrae lo si sposta in una collocazione dove ci siano meno distrazioni.

Non vanno assolutamente date informazioni sul tempo che passa o su quanto manca alla fine: questi interventi **stimolano ansietà** nelle persone e **rallentano i ritmi di risposta** dei più ansiosi. Per lo stesso motivo non devono essere ostentati eventuali cronometri.

Non appena rimangono soltanto uno o due studenti vistosamente «indietro» e senza speranza di poter completare il questionario nel tempo ancora disponibile, se in aula c'è solo un somministratore, si avvicina ai banchi e si colloca in modo da avere il massimo controllo della situazione.

Se i somministratori in aula sono più di uno, il primo somministratore avverte gli aiuti di tenersi pronti a controllare che non si crei confusione all'ultimo momento e a ritirare il materiale nel caso della somministrazione cartacea.

Senza dare nessun avvertimento previo ai soggetti, allo scadere del tempo il somministratore o primo somministratore dice:

«ALT! POSATE LA PENNA/LA MATITA. IL TEMPO E' SCADUTO.

Posate tutti la penna/la matita sul banco.»

o, in aula informatica, semplicemente:

«ALT! IL TEMPO E' SCADUTO. Fate click su "OK" e alzatevi.»

Se i somministratori in aula sono più di uno, uno di loro si occuperà di ricondurre gli studenti alla loro aula per l'ora successiva e un altro controllerà che tutti gli "OK" di fine compilazione siano stati dati e che le risposte siano state inviate al server. Se il somministratore è uno solo, ricondurrà gli studenti alla loro aula per l'ora successiva e passerà successivamente a controllare che tutti gli "OK" di fine compilazione siano stati dati e che le risposte siano state inviate al server.

A discrezione del somministratore, gli studenti che non hanno finito di rispondere potranno completare il questionario in un secondo momento, quando non ci siano in aula una maggioranza di studenti che disturbano perché hanno finito, non hanno niente da fare e scaricano la tensione parlando a voce alta e facendo chiasso.

Nel caso della somministrazione cartacea, il somministratore ritira quadernetti, fogli e matite nel più breve tempo possibile, controllando via via che ogni ragazzo abbia scritto il proprio nome sul foglio di risposta.

Controlla poi di avere in mano tanti quadernetti, fogli e matite quanti sono i ragazzi.

Mantenere l'ordine durante la raccolta del materiale è utile, fra l'altro, per evitare poi faticose ricerche di chi ha dimenticato di mettere il proprio nome sul foglio di risposta.

Fatto il controllo, il somministratore consegna tutto il materiale e il verbale nel luogo stabilito.

La comunicazione tra somministratori e alunni

Una caratteristica fondamentale del metodo di somministrazione collettivo è che il somministratore ***non deve stabilire rapporti interpersonali con nessun alunno*** durante la somministrazione, per non introdurre distorsioni.

Il fatto che i rapporti siano ridotti al minimo non significa comunque che siano inesistenti e, in particolare:

- è importante che il somministratore abbia un ***atteggiamento non distaccato, umano***, che faccia sentire ogni alunno importante: l'atteggiamento freddo e distaccato - apparentemente «scientifico» - non invita le persone a cooperare, e quindi non stimola risposte realmente rappresentative dei loro atteggiamenti: può far innalzare difese di vario tipo, fra cui reazioni aggressive, numerose omissioni, disattenzione durante le istruzioni;

- il somministratore deve essere ***attento***: notare se qualche alunno ha impedimenti fisici a rispondere al test, se la motivazione viene meno (nel qual caso va stimolata con incoraggiamenti), valutare se un dato comportamento esprime un reale stato di disagio o è solo un tentativo di manipolare il somministratore, e così via;

- gli ***spunti volontariamente o involontariamente forniti dal somministratore***, anche se questi non se ne rende conto, influiscono sulle prestazioni di chi deve rispondere; bisogna quindi che l'esaminatore impari a evitare qualsiasi intervento che possa costituire un suggerimento di risposta o possa indurre verso il test un atteggiamento diverso da quello consigliato.

Il somministratore deve:

- ***rafforzare la propria autorevolezza***: dare ordini solo se e quando si aspetta che vengano prontamente eseguiti; sono assolutamente da evitare le «false partenze» o le esortazioni a fare silenzio quando ancora manca tempo all'inizio e quindi si dovrà ripeterle; quando però un ordine viene dato, dev'essere fatto rispettare, anche con eventuali sanzioni, quali: mettere un segno a penna rossa sul foglio di risposta, spostare di banco, annotare vistosamente sul verbale il nome di chi trasgredisce; solo in casi estremi allontanare dall'aula;

- ***controllare l'ansia da esame degli alunni***: p.es., non fare richiami a voce alta, non dire quanto tempo manca alla fine.

Inoltre, se durante la somministrazione sono presenti in aula più persone, ne devono essere rispettati i rispettivi ***ruoli***, definiti preliminarmente in una riunione organizzativa, che può anche durare soltanto dieci minuti. Va ricordato che ad una soltanto di queste è affidata la somministrazione vera e propria: dare la motivazione, dare le istruzioni, rispondere ai quesiti posti durante le spiegazioni e durante il test.

Gli altri somministratori si occupano dell'organizzazione generale: controllano l'idoneità dell'ambiente, assicurano l'assenza di disturbi (apponendo i cartelli, prendendo accordi con gli uscieri, ecc.), distribuiscono il materiale (incluse le penne o matite «di riserva» a chi ne è o ne rimane privo durante la somministrazione), lo raccolgono ordinatamente quando la somministrazione è finita, impediscono le comunicazioni tra gli alunni, tengono i contatti con l'esterno, compilano il verbale.

VERBALE DI SOMMINISTRAZIONE

Data..... Scuola

Somministratore:

Aiuto (eventuale):

Numero degli alunni presenti M = F = Tot. =

Annotare ora esatta	Inizio	Fine	Disturbi collettivi
Ingresso in aula		//////////	
Motivazione			
Istruzioni			
Focus			
Uscita dall'aula	//////////		

Problemi individuali

Consultazione fra alunni *	Disturbi emotivi	Uscite dall'aula

* Annotare al secondo richiamo

Quesiti su cui sono stati richiesti chiarimenti

N° ques.	Alunno	Quesito posto	Risposta data

APPENDICE B

SCHEDE PER L'OSSERVAZIONE DEGLI STUDENTI

A. OSSERVAZIONI DURANTE ATTIVITÀ LIBERE (ricreazione, prima dell'ingresso o dopo l'uscita da scuola, mentre sono interrogati gli altri, gite, ...)

1. ISOLAMENTO AGGREGAZIONE	1	2	3	Bales
Sta per proprio conto: non si avvicina ad altri né altri a lui				D
Tenta di avvicinare altri ma viene respinto o ignorato				A-D
Viene avvicinato ma ignora o respinge i compagni				D
Gioca o parla con un solo compagno/a				A
Gioca o parla con 3-5 compagni				A
Gioca o parla un po' con tutti				A
Esce dall'aula				
2. PREFERENZE NEI CONTATTI INTERPERSONALI	1	2	3	
Parla con adulti				A
Gioca o parla con ragazzi più adulti				A
Gioca o parla con ragazzi più giovani				A
Gioca o parla con coetanei di sesso opposto				A
Gioca o parla con coetanei dello stesso sesso				A
3. AGGRESSIONI: RICEVUTE (fisiche o verbali)	1	2	3	
Viene aggredito da altri senza apparenti motivi				D
Viene aggredito da altri perché li ha molestati				D
Viene aggredito insieme al suo gruppo				D
4. AGGRESSIONI: FATTE (fisiche o verbali)	1	2	3	
Aggredisce altri senza apparenti motivi				D
Aggredisce altri in reazione ad un vecchio torto subito				D
Aggredisce altri in relazione a torti o molestie recenti				D
Aggredisce altri insieme al suo gruppo				D
5. AGGRESSIONI: REAZIONI A (fisiche o verbali)	1	2	3	
Se aggredito, piange				C
Aggredito, reagisce ricambiando immediatamente e da solo				D
Aggredito reagisce chiamando in aiuto gli altri				C
Aggredito, non reagisce immediatamente ma minaccia ritorsioni				D
Aggredito cerca di risolvere il conflitto razionalmente				A

6. ATTIVITÀ a) riguardo al pasto	1	2	3	Bales
Se ne sta buono senza far nulla (tranne mangiare)				A
Parla (e mangia)				A
Non consuma la merenda				C
Chiede la merenda				C
6. ATTIVITÀ b) diverse dal pasto	1	2	3	Bales
Se stimolato dai compagni o dall'insegnante, gioca, fa qualcosa				C

Prende spontaneamente iniziative di attività				B
Continua un compito scolastico				B
Continua un compito scolastico, invitato dall'insegnante				C
Si interessa all'insegnante e/o ai registri				B
Prende spontaneamente iniziative di attività				B
6. ATTIVITÀ: c) affettive o auto-affettive	1	2	3	Bales
Ha atteggiamenti di altruismo				A
Ricerca conferma e affetto				
Porta oggetti o mani in bocca				
È agitato, irrequieto				
Usa ossessivamente il proprio corpo				

B. OSSERVAZIONI DURANTE IL LAVORO O IL GIOCO DI GRUPPO

7. A – INTERVENTI AFFETTIVAMENTE POSITIVI: aiuto agli altri ⁹	1	2	3	
Aiuta gli altri se richiesto				A
Aiuta gli altri se li vede in difficoltà				A
Ascolta gli altri senza far domande				A
Interviene per far rispettare le norme agli altri				A
Mostra di essere contento, scherza				A
8 –RISPOSTE PER SOLUZIONE DI PROBLEMI E ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ	1	2	3	
Se richiesto di un lavoro specifico lo esegue				B
È lui che propone iniziative e/o le fa portare a compimento				B
Sostiene razionalmente le proprie idee				B
Si esprime con calma, pacatamente				B
Ascolta con pazienza, ma ristruttura autonomamente				
Rispetta le norme, non dà fastidio				
9. DOMANDE FINALIZZATE A SOLUZIONE DI PROBLEMI: in caso di scambio di opinioni, quando parlano altri ¹⁰	1	2	3	
Cerca se può di evitare lavori e responsabilità				C
Non aiuta altri				C
Non aiuta altri neanche se richiesto				C
Interviene chiedendo chiarimenti				C
Non sostiene le proprie idee				C
10. INTERVENTI AFFETTIVAMENTE NEGATIVI: in caso di scambio di opinioni	1	2	3	
Quando parlano altri non li ascolta affatto				D
Quando parlano altri li ascolta con discontinuità, impazienza				D
Si alza con pretesti	S			
Cerca conferma e affetto				
Si agita sulla sedia				
Porta oggetti o mani in bocca				
Viene ripreso dai compagni perché non osserva le norme concordate				D
Non rispetta di fatto il regolamento del gruppo				D
Tarda nel prepararsi o nell'arrivare				D
È agitato, irrequieto	1	2	3	
Sostiene le proprie idee con più calore che razionalità				D
Si esprime con impazienza, accanimento, rabbia				D
Interviene, aggredendo e disprezzando gli altri				
Critica e disprezza il lavoro di altri				

⁹ Annotare con un * il comportamento di chi aiuta solo alcuni e non altri

¹⁰ Annotare con un* il comportamento di chi ascolta solo alcuni e non altri

C. OSSERVAZIONI DURANTE IL LAVORO INDIVIDUALE (compiti in classe, esercizi individualizzati, ...)

Premessa. L'obiettivo primario del lavoro individuale in classe è la verifica degli apprendimenti. Si applica quindi il divieto delle comunicazioni fra studenti e la maggior parte degli interventi comunicativi sono inquadrati come eventi di infrazione delle norme. Nelle categorie 11-16 relative alla situazione "lavoro individuale" perciò le comunicazioni e i tentativi di comunicazione fra alunni sono considerati in modo diverso da quel che si fa quando la situazione è "lavoro di gruppo" e le categorie di Bales, ideate per classificare le comunicazioni in vista della funzionalità del lavoro di gruppo, non sono appropriate.

11. ALL'INIZIO DI UN LAVORO O DI UN'ATTIVITÀ	1	2	3	
Si avvia lentamente di mala voglia				
Ha difficoltà ad iniziare, è incerto				
Comincia subito a lavorare, andando avanti «come viene»				
Comincia col fare un suo piano di lavoro				
12. QUAL È IL RITMO DI LAVORO DELLO STUDENTE?	1	2	3	
Lavora lentamente, distraendosi, di mala voglia				
È lento perché molto accurato nei particolari				
Sembra stanco, scocciato, sbadiglia				
Lavora lentamente ma sistematicamente, senza interrompersi				
Evita in qualche modo di fare il lavoro				
È rapido «non vede l'ora di finire»				
Ha un ritmo sostenuto, senza distrazioni, è tutto preso da quel che fa				
13. L'ALUNNO CERCA DI RISOLVERE LE DIFFICOLTÀ	1	2	3	
Cancella spesso o strappa il proprio lavoro				
Da solo senza chiedere ad altri fino alla fine				
Da solo senza chiedere ad altri ma si scoraggia				
Da solo, poi se non riesce chiede ai compagni				
Prima da solo, poi se non riesce chiede all'insegnante				
Chiedendo ai compagni prima ancora di tentar da sé				
Chiedendo all'insegnante prima ancora di tentar da sé				
14. OSSERVANZA DELLE NORME DISCIPLINARI	1	2	3	
Fa il suo lavoro da solo, anche se non è strettamente controllato				
Comunica con i compagni (o cerca di farlo) su cose diverse dal compito				
Consulta clandestinamente libri o appunti (o cerca di farlo)				
Interviene a voce alta mentre lavora				
Dà suggerimenti o spiegazioni				
Accusa qualche compagno di disturbare				
15. FINITO IL LAVORO	1	2	3	
Copia dalla «brutta copia», cambiando via via qualcosa se capita				
Non fa «brutta copia» o la copia in «bella» senza rileggerla e senza cambiare nulla				
Chiede all'insegnante per controllo				
Rivede tutto il lavoro, apporta cambiamenti in «brutta» e poi trascrive				
16. SE FINISCE IL LAVORO PRIMA DEL TEMPO	1	2	3	
Sta senza far niente				

Chiacchiera				
Studia per la lezione successiva				
Anticipa l'esecuzione di compiti per casa				
Chiede di uscire o si muove per la classe				
Si occupa in qualche attività				
Aiuta altri in difficoltà				

Per le categorie 17-20 sono applicabili anche a situazioni di lavoro individuale le categorie di Bales, così da poter fare confronti fra i comportamenti tenuti dagli studenti in situazioni di lavoro individuale e di gruppo.

17. Lavoro Individuale: INTERVENTI AFFETTIVAMENTE POSITIVI¹¹	1	2	3	
Giudica positivamente il lavoro di altri				A
Mostra di essere contenta/o				A
18. RISPOSTE PER SOLUZIONE DI PROBLEMI E ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ	1	2	3	
All'inizio, chiede chiarimenti per essere sicura/o di eseguire bene il compito				B
Si alza con motivi oggettivi				B
Rispetta le norme, non dà fastidio				AC
19. Lavoro Individuale: DOMANDE FINALIZZATE A SOLUZIONE DI PROBLEMI¹²	1	2	3	
Durante il compito interviene chiedendo chiarimenti all'insegnante				C
Cerca di guardare il compito di altri				C
Cerca aiuto dai compagni				
20. Lavoro Individuale: INTERVENTI AFFETTIVAMENTE NEGATIVI	1	2	3	
È distratto dai registri e da quel che fa l'insegnante				D
Fa altro, svolge un altro lavoro				D
Si alza con pretesti				D
Cerca conferma e affetto				D
Si agita sulla sedia				D
Nasconde ad altri il proprio lavoro				D
Schernisce i compagni				D
Giudica negativamente il lavoro di altri				D
È agitato, irrequieto, mostra preoccupazione				D
Usa ossessivamente il proprio corpo				D
Porta oggetti o mani in bocca				D

¹¹ Annotare con un * il comportamento di chi aiuta solo alcuni e non altri

¹² Annotare con un* il comportamento di chi ascolta solo alcuni e non altri

D. OSSERVAZIONI DURANTE LE ATTIVITÀ SCOLASTICHE CORRENTI (interrogazioni, spiegazioni, ...): comportamenti di singoli studenti/studentesse

DURANTE LE SPIEGAZIONI DELL'INSEGNANTE	1	2	3	Bales
21. A) Se LO STUDENTE/LA STUDENTESSA FA DOMANDE:				👏
Chiede chiarimenti				
Chiede approfondimenti o ampliamenti				
Fa interventi «critici»: confronti obiezioni razionali				
Fa interventi «fuori tema» (umoristici o no)				
22. B) Se L'INSEGNANTE FA UNA DOMANDA:	1	2	3	
Non risponde				
Risponde mostrando errori di memoria o fraintendimenti				
Risponde mostrando di essere stato attento/a e di aver compreso				
DURANTE LE SPIEGAZIONI O LE INTERROGAZIONI DI ALTRI:	1	2	3	😊
23. A. INTERVENTI AFFETTIVAMENTE POSITIVI				
Giudica positivamente la risposta di un compagno/a o una spiegazione				
Segue attentamente				
24. B. CONTRIBUTI ALLA SOLUZIONE DI PROBLEMI	1	2	3	👏
Dà suggerimenti ad alta voce o spiegazioni				
Si muove per ragioni oggettive				
Chiede di intervenire				
25. C. DOMANDE FINALIZZATE A SOLUZIONE DI PROBLEMI¹³	1	2	3	👏
Chiede chiarimenti all'insegnante				
26. D. INTERVENTI AFFETTIVAMENTE NEGATIVI	1	2	3	⊗
a) Attività individuali «statiche»:				
Fa scarabocchi disegni per proprio conto				
Sta trasognato senza seguire				
Ha occupazioni distraenti (usa il cellulare, legge fumetti, studia altro...)				
È distratto dai registri e da quel che fa l'insegnante				D
Fa altro, svolge un altro lavoro				D
b) Attività motorie				
Si alza con pretesti				
Si agita sulla sedia				
Usa ossessivamente il proprio corpo				D
È agitato, irrequieto, mostra preoccupazione				
Porta oggetti o mani in bocca				D
Cerca conferma e affetto				
c) Attività verbali				
Interviene continuamente sovrappoendosi				
Parla d'altro con i compagni				
Accusa qualche compagno				D
Schernisce i compagni				D
Giudica negativamente il lavoro di altri				D
26. CHIAMATA/O ALLA LAVAGNA, o in UN'ESPOSIZIONE DAVANTI ALLA CLASSE:	1	2	3	Bales

¹³ Annotare con un* il comportamento di chi ascolta solo alcuni e non altri

È contenta/o, mostra soddisfazione					😊
Si comporta esattamente come se nessuno lo osservasse					👍
Rende più di quando lavora da solo					👍
Chiede direttive					👋
Si interrompe per chiedere suggerimenti o conferme					👋
Si emoziona (suda, balbetta, ha il batticuore, ha vuoti di memoria ...) tanto da non riuscire a far bene come potrebbe se non fosse osservato					😞
Cerca suggerimenti o conferme dai compagni					😞
27. DURANTE UN'INTERROGAZIONE, RICHIESTA/O DI UN GIUDIZIO PERSONALE¹⁴:	1	2	3	Bales	
Dimostra di aver compreso il problema o l'argomento					👍
Tace o si esprime «senza compromettersi»					👋
Dà un giudizio personale anche se breve e poco articolato					👍
Mette in relazione l'argomento con altri, studiati o di attualità					👍
Si contraddice, dà pareri contrastanti					👋
Trae conseguenze applicative (o teoriche) sue personali					👍
Ripete cose dette da altri (insegnante, libri di testo, compagni...)					👋
Propone e confronta soluzioni o interpretazioni alternative					👍
Cerca informazioni aggiuntive e chiarimenti					👋
28. DURANTE UN'INTERROGAZIONE, a domande di RAGIONAMENTO:	1	2	3	Bales	
Risponde bene anche a quesiti complessi, dopo aver riflettuto					👍
Risponde senza riflettere, cadendo negli eventuali «trabocchetti»					👋
29. Se L'INSEGNANTE O IL GRUPPO PROPONGONO UN LAVORO:	1	2	3		
Si entusiasma subito					😊
Propone a sua volta alternative secondo lui più costruttive					👍
Cerca di eseguire anche senza troppa convinzione					👍
Critica razionalmente le attività proposte					👍
Chiede informazioni sul lavoro da svolgere, vuole compiti ben definiti					👋
Giudica negativamente il lavoro proposto					😞
30. Se riceve dall'insegnante UNA RICHIESTA O UN RIMPROVERO:	1	2	3	Bales	
Previene con il suo comportamento richieste implicite o possibili (in base a passate esperienze)					😊
Cerca di accontentare l'insegnante					😊
Cerca non solo di accontentare ma di «strafare»					👍
Esegue al meglio quel che gli si chiede, senza manifestare emozioni					👍
Chiede conferme e spiegazioni					👋
Cerca di evitare punizioni o lavoro					😞

¹⁴ Le lettere delle sotto-categorie si riferiscono alla descrizione di problem solving di PISA 2012, riportate in Salvascuola, p. 162 ss.

Esegue brontolando o piangendo				
31. Durante CONVERSAZIONI IN CLASSE o in DOCUMENTI PERSONALI:	1	2	3	
Parla (bene) dei compagni o degli insegnanti di anni passati				
Parla (bene) di compagni di gioco della sua infanzia				
Parla (bene) di persone con cui ha rapporti al presente				
Parla male di altre persone				
Non parla di persone				
32. RIGUARDO ALL'ORIENTAMENTO, DURANTE CONVERSAZIONI IN CLASSE O IN DOCUMENTI PERSONALI¹⁵	1	2	3	Bales
a) chiede informazioni sui tipi di scuola successivi				
chiede informazioni su alcune attività professionali				
b) dà giudizi comparativi sui tipi di scuola successivi				
dà giudizi comparativi su alcune attività professionali				
c) si chiede se si troverebbe bene in un dato corso di studi o attività				
d) espone decisioni motivate razionalmente sul tipo di scuola o sulla professione verso cui si indirizza				
Non si pronuncia neanche se richiesto ¹⁶				

¹⁵ Le lettere delle sotto-categorie si riferiscono alla descrizione di *problem solving* di PISA 2012, riportate in Salvascuola, p. 162 ss.

¹⁶ Focus: fase di pre-attivazione

E. OSSERVAZIONI IN CASO DI INCIDENTI

33. QUANTO AL RISPETTO DELLE NORME DISCIPLINARI:	1	2	3	Bales
Arriva in ritardo				☹
Disturba rumorosamente				☹
Danneggia suppellettili				☹
Compie atti di bullismo o partecipa attivamente a mobbing				☹
34. Se capita UN IMPREVISTO (interrogazione inattesa, incidente a qualcuno):	1	2	3	
Si agita, si impressiona, non è d'aiuto				☹
Reagisce in modo costruttivo				👍
35. Fonte dei problemi: se è PREOCCUPATO/A, AGITATO/A, INFELICE:	1	2	3	
a) È per cause attuali o recentissime e si tratta:				
di cose di scarsa importanza				
di problemi seri estranei alla scuola				
di un insuccesso scolastico, che ha timore di riferire in famiglia				
di un insuccesso che lo fa sentire sminuito agli occhi dei compagni				
di un insuccesso dopo il quale tende a sentirsi incapace, poco all' altezza di affrontare la vita				
b) È per fatti passati da molti giorni o mesi, che	1	2	3	
lo hanno fatto sentire poco benvenuto in famiglia				
lo hanno fatto sentire poco amato dai compagni				
gli hanno fatto pensare di essere poco stimato				
lo hanno fatto sentire in pericolo				
lo hanno privato di qualcosa che gli piaceva molto (uno sport, suonare...)				
36. REAZIONI A UNA DELUSIONE O A UN INSUCCESSO¹⁷:	1	2	3	
a) Rimane bloccato non cerca di superare l'ostacolo				
fa scene clamorose				
ammutolisce, piange, fa il broncio				
fa presenti le difficoltà che l'hanno condotto al l'insuccesso e l'impegno messo per raggiungere lo scopo				
si mostra dispiaciuto e confuso si sente in colpa				
minimizza l'entità dell'insuccesso				
b) cerca soprattutto di difendersi :	1	2	3	
aggrede a sua volta l'aggressore, se c'è stata un'aggressione (occhio per occhio)				
reagisce ad attacchi verbali con aggressioni fisiche				
aggrede fisicamente anche compagni che non l'hanno provocato				
dà la colpa ad altri (incluse delazioni all'insegnante)				
afferma di essere vittima dell'ingiustizia di altri				
danneggia i lavori o le proprietà di compagni da cui si ritiene aggredito				
risponde male e/o si rifiuta di conformarsi alla situazione e alle sue conseguenze				

¹⁷ Le categorie si riferiscono alla teoria dinamica di reazione alla frustrazione a cui si ispira il test PFS di Rosenzweig.

si assume la responsabilità e chiede scusa, senza particolare preoccupazione e ansia				
ammette di essere colpevole, ma invoca attenuanti (azione involontaria, circostanze inevitabili)				
dichiara la cosa inevitabile (nessuno ne è colpevole)				
c) cerca soprattutto di risolvere il problema	1	2	3	
chiede ad altri che risolvano il problema o che lo aiutino consistentemente a risolverlo				
prende iniziative per risolvere direttamente il problema				
accetta passivamente la situazione o spera che il problema si risolverà da solo col passare del tempo				
cerca una meta alternativa				
37. Sta a scuola volentieri?				
Fa assenze ingiustificate / piange o fa capricci per tornare a casa				
Chiede di uscire dall'aula				
È a proprio agio, contento (e lo dice)				

INDICE

Premessa	
MODELLI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO	1
Il modello di orientamento di L. e G. Boncori.....	3
Fig. 1 – Orientamento formativo – arrivare alla finalità generale passando da obiettivi intermedi	5
Fig. 2 - Componenti degli atteggiamenti.....	7
PARTE I	
STRUMENTI PER I FORMATORI	10
I gruppi di auto-aiuto nell’orientamento	10
L’osservazione come strumento di base per intervenire sui piccoli gruppi.....	13
Fig. 3 – Rotazione delle osservazioni secondo uno schema sistematico	16
Le interazioni comunicative nei gruppi di auto-aiuto	18
Fig. 4 - Struttura di comunicazione in presenza di un “capo autoritario”	18
Fig. 5 - Struttura di comunicazione in presenza di un “capo democratico”	19
Fig.6 - Effetti della sottrazione del leader da un gruppo “autoritario” (A) e da un gruppo “democratico” (B).....	21
Le scale di osservazione dell’interazione di Bales – sistema IPA	24
Fig. 7 - Categorie di Bales - IPA per l’osservazione del comportamento	26
Fig. 8 - Scheda per l’osservazione delle interazioni nel gruppo.....	27
Fig. 9 - <i>Area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale</i> - interventi affettivamente positivi per il gruppo	30
Fig. 10 - <i>Area “del compito”, Strumentale-Adattativa</i> – Risposte costruttive, finalizzate alla soluzione di problemi	31
Fig. 11 - <i>Area “del compito”, Strumentale-Adattativa</i> – Domande riguardanti la soluzione di problemi	31
Fig. 12 - <i>Area Espressivo-Integrativa o Socio-Emozionale</i> - interventi affettivamente negativi per il gruppo	32
I questionari Focus.....	34
Note pratiche per l’installazione e la gestione di FocusSoft.....	36
Altri test utilizzabili per esigenze specifiche	40
<i>Possibili “batterie” di test</i>	41
Alcuni test cognitivi.....	43
Fig. 13 - Test cognitivi: progressività del livello di concretezza	44
Test di personalità nell’orientamento formativo	44
<i>Profilo di personalità in funzione della professione</i>	45
Fig. 14 – SFERAS – Profilo di tratti di personalità.....	47
<i>Profilo di personalità per evidenziare situazioni di rischio psicopatologico</i>	49
Fig. 15 – TALEIA-400A – Profilo e traccia per il colloquio	54
Fig. 16 – TALEIA-400A – Risposte al colloquio del Soggetto Cod. 007	55

Fig. 17 – TALEIA-400A – Anamnesi e osservazione del comportamento del
PARTE II

STRUMENTI PER GLI INTERVENTI NELLA SCUOLA	59
I gruppi di auto-aiuto finalizzati all'orientamento	59
Fig. 18 - Aspetti del processo decisionale	60
Utilizzazione dei report di Focus.....	66
La conoscenza dell'alunno mediante l'osservazione sistematica: aspetti generali	68
L'osservazione nell'orientamento: metodi, strumenti e indicazioni operative	70
<i>Indicazioni pratiche per la compilazione delle schede</i>	73
Fig. 19 – Osservazione – Garanzie di validità	75
<i>Esempio concreto dell'uso di una griglia di osservazione</i>	76
Fig. 20 – Esempio di scheda di osservazione compilata –	
B. Osservazioni durante Il lavoro o il gioco di gruppo	78
 BIBLIOGRAFIA	 80
 APPENDICE A	
Come si somministra il questionario Focus	85
Verbale di somministrazione	98
 APPENDICE B	
SCHEDE PER L'OSSERVAZIONE DEGLI STUDENTI	99
A. Osservazioni durante attività libere	99
B. Osservazioni durante il lavoro o il gioco di gruppo	101
C. Osservazioni durante il lavoro individuale.....	102
D. Osservazioni durante le attività scolastiche correnti	104
E. Osservazioni in caso di incidenti	107