



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
Applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE

IN

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E DELLA FORMAZIONE
CONTINUA

**Lo sviluppo delle soft skill durante le esperienze di PCTO. Le percezioni
degli studenti nelle scuole di Lugo**

**The development of soft skills during PCTO experiences. Students'
perceptions in the schools of Lugo**

Relatrice:

Prof.ssa Concetta Tino

Laureanda:

Marina Pozzetti

Matricola: 1241612

Anno Accademico 2022-23

*A tutte le persone che non smettono mai
di credere nei propri sogni*

INDICE

INTRODUZIONE.....	6
CAPITOLO 1: LE SOFT SKILL.....	9
1.1 Le origini dell'attenzione per le soft skill.....	9
1.2 Cosa sono le soft skill	12
1.3 Il ruolo della scuola.....	17
CAPITOLO 2. LA PROMOZIONE DELLE SOFT SKILL DURANTE LE ESPERIENZE DI PCTO.....	25
2.1 Il mismatch delle competenze.....	25
2.2 Gli strumenti a disposizione.....	28
2.2.1 Tra istruzione e mondo del lavoro	28
2.2.2 Il Work-Based Learning.....	29
2.2.3 IL Work-Related Learning.....	32
2.3 Le esperienze di PCTO.....	33
2.3.1 La situazione di partenza.....	33
2.3.2 L'acquisizione di competenze attraverso il PCTO	35
CAPITOLO 3. LA NORMATIVA SCOLASTICA TRA ASL E PCTO.....	41
3.1 Il valore formativo del lavoro	41
3.2 Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO: normativa in Italia.....	42
3.2.1 L'alternanza Scuola-Lavoro	42
3.2.2 I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento	48
3.2.2.1 Progettualità e tipologie	49
3.2.2.2 I tutor	50
3.2.2.3 Valutazione e certificazione delle competenze	51
3.2.2.4 Finalità dei PCTO	53
3.2.2.5 I compiti della scuola	54

CAPITOLO 4. LA RICERCA: LO SVILUPPO DELLE SOFT SKILL DURANTE LE ESPERIENZE DI PCTO. LE PERCEZIONI DEGLI STUDENTI NELLE SCUOLE DI LUGO.....	56
4.1 Finalità e obiettivi della ricerca.....	56
4.2 Contesto della ricerca.....	56
4.3 Metodologia e strumenti della ricerca.....	57
4.3.1 Lo strumento: Il questionario.....	57
4.3.2 Raccolta e analisi dei dati.....	64
4.4 Partecipanti.....	64
4.5 I Risultati.....	65
4.5.1 Caratteristiche dell'esperienza.....	65
4.5.2 Il ruolo dei tutor.....	73
4.5.3 Ricadute dell'esperienza di PCTO percepite.....	79
CONCLUSIONI.....	85
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	91
SITI INTERNET CONSULTATI.....	98
ALLEGATO 1, IL QUESTIONARIO.....	100

INTRODUZIONE

Per il prossimo futuro, molti studiosi hanno previsto uno scompiglio sociale che potrebbe protrarsi per diversi decenni (Harris, Kimson, Schwedel, 2018).

Questa condizione ha aperto la strada ad una questione, cioè a come poter preparare i giovani per far fronte ai cambiamenti sociali e lavorativi che ne derivano, soprattutto in riferimento alla richiesta, sempre più urgente, dello sviluppo di competenze trasversali, che, come verrà spiegato in seguito, non vengono insegnate, ma si possono soltanto acquisire e sviluppare. Un altro aspetto molto rilevante riguarda il metodo utilizzato per valutare queste competenze, avendo esse stesse un forte impatto nel mondo del lavoro e nella vita sociale, tanto da farle divenire il fulcro per la realizzazione di una cittadinanza consapevole, evidenziando la loro importanza, oltre che nel mercato del lavoro, per il raggiungimento della realizzazione degli individui (Cinque, 2016).

In base a questa premessa, il mio lavoro di ricerca ha voluto analizzare la relazione tra giovani, formazione e futuro professionale, che, in Italia, si sta creando attraverso l'obbligatorietà per gli studenti di prendere parte ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), previsti nell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado. Nel dettaglio, questo lavoro vuole indagare in quale misura le varie dimensioni che costituiscono i PCTO influiscono nell'acquisizione e nello sviluppo di soft skill negli studenti, tenendo sempre in considerazione che la progettazione in sinergia il tra mondo della scuola ed il mondo del lavoro rappresenta una sfida educativa che deve mettere al primo al posto le persone e le relazioni (Malvasi, 2017).

Da qui deriva l'importanza di approfondire questa tematica, ormai divenuta fondamentale, per garantire agli studenti la possibilità di acquisire competenze che saranno utili nell'affrontare lo scenario attuale e futuro, sempre più contraddistinto da molteplici complessità, sostenendo l'opportunità di sperimentare apprendimenti significativi che, diventano efficaci solo se coltivati all'interno del contesto scolastico, per essere poi rafforzati con l'esperienza nel mondo reale. L'acquisizione di soft skill negli studenti, come verrà spiegato nei prossimi capitoli, li faciliterà anche nel superamento di un'altra condizione che sta caratterizzando la nostra società, cioè quella del fenomeno dei NEET, acronimo di Not in Education, Employment or Training.

In Europa la media di NEET, in età tra i 15 e i 29 anni, si stima attorno al 13,1%, mentre in Italia arriva al 23,1%, riguardando due milioni di giovani e non solo.

La scuola però, ancora oggi, chiede in maniera ferma, di esercitare l'apprendimento su conoscenze astratte, che si scostano dall'esperienza concreta (Bertagna, 2014), alimentando un ritardo nel consolidarsi delle tecniche di alternanza formativa.

La motivazione che ha generato questo percorso di tesi, è nata, infatti, dal presupposto che i giovani hanno bisogno di un reale supporto per stare al passo con le continue evoluzioni che caratterizzano la nostra società ed il ruolo ricoperto dalla scuola è sempre più cruciale per l'attivazione di processi di lifelong learning e di presa di consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Si tratta di elementi che, associati all'acquisizione di soft skills, diventano fondamentali per contrastare il mismatch delle competenze tra domanda e offerta e di conseguenza, contrastare il fenomeno della disoccupazione giovanile (World Economic Forum, 2020).

L'Istat (2023) ha esaminato la situazione in Italia, paragonando il periodo compreso tra novembre 2022 e gennaio 2023, con quello compreso tra agosto ed ottobre 2022 ed ha evidenziato una crescita degli occupati del +0,5%, collegata alla riduzione degli individui in cerca di lavoro, che scendono del -1,0% e degli inattivi, pari al -0,9%.

Ecco perché la ricerca per questa tesi è stata condotta proponendo un questionario anonimo agli studenti, frequentanti l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, che hanno vissuto più esperienze di PCTO, avendo avuto anche la possibilità di elaborare e valutare le ripercussioni di queste esperienze all'interno del contesto scolastico, maturando un'opinione consapevole e riflessiva sull'argomento.

Questo lavoro si articola in cinque capitoli e per svilupparli ho raccolto e analizzato i riferimenti teorici presenti in letteratura, estrapolando gli elementi più significativi ed attinenti con l'argomento della mia tesi e li ho elaborati per la stesura dei primi tre capitoli e per la realizzazione del questionario che ho somministrato agli studenti dell'IPS "E. Stoppa" di Lugo (Ra).

Nel dettaglio, il primo capitolo racconta delle soft skill, spiega cosa sono, le elenca e le illustra, indica da dove ha avuto origine il termine ed il significato che ricopre oggi, oltre ad analizzare come è nata l'attenzione per questo concetto, sempre più diffuso. Viene inoltre analizzato il ruolo svolto dalla scuola per facilitare questi processi di acquisizione, attraverso i cambiamenti avvenuti nei confronti delle nuove forme di apprendimento e di insegnamento. Il secondo capitolo, invece, inizia introducendo il termine di Mismatch delle competenze, che riguarda una situazione in cui il livello o il tipo di competenze del lavoratore non corrisponde a quello richiesto per lo svolgimento di una determinata mansione. Questo fenomeno rappresenta un elemento importante di riflessione, in quanto è una condizione

molto diffusa in questi ultimi anni. Il capitolo prosegue spiegando e analizzando la situazione europea e internazionale in materia di sistemi duali di apprendimento, approfondendo le dinamiche e la storia del Work-based learning e del Work-related learning, arrivando ad esaminare ed osservare, quello che è l'argomento centrale della tesi, cioè, in quale misura le varie dimensioni che costituiscono i PCTO possono facilitare l'acquisizione delle soft skill negli studenti.

Il terzo capitolo esamina brevemente il valore formativo delegato al lavoro ed affronta poi la parte normativa, iniziando dagli albori dell'alternanza scuola-lavoro e passando all'analisi della trasformazione che ha sostenuto il passaggio ai PCTO. In queste pagine viene esaminato cosa è stato introdotto dalle prime normative, attraverso un confronto con ciò che è stato modificato, mantenuto ed introdotto, di volta in volta, rispetto alle normative precedenti, ponendo l'attenzione sulle due leggi portanti per questi percorsi, cioè la legge 28 marzo 2003, n. 53, in riferimento all'alternanza scuola-lavoro e la legge 145 del 30 dicembre 2018 in materia di PCTO.

Il quarto capitolo illustra la motivazione che ha portato a scegliere quei determinati studenti per la somministrazione dei questionari e le tempistiche utilizzate ed espone come si è arrivati alla realizzazione delle dimensioni di analisi e delle rispettive domande, per proseguire con l'indagine delle risposte, attraverso la realizzazione di grafici e tabelle con l'utilizzo di Excel. Prendendo come riferimento la domanda di ricerca che ha portato alla realizzazione del lavoro, l'analisi dei dati ha avuto come obiettivo quello di rilevare la percezione degli studenti sul ruolo svolto da ciascuna delle varie dimensioni analizzate nell'acquisizione delle Soft Skills.

L'elaborato termina con le conclusioni, ripercorrendo brevemente i vari passaggi sostenuti durante il lavoro di studio, per arrivare a rispondere alla domanda di ricerca sulla quale si è costruito la tesi, cioè, in quale misura l'esperienza di PCTO ha favorito negli studenti l'acquisizione di soft skill e la presa di coscienza sulle proprie eventuali scelte in riferimento all'orientamento futuro. La ricerca si è sviluppata attraverso una serie di riflessioni che sono partite dalla testimonianza degli studenti, in riferimento alla percezione avuta durante lo svolgimento del PCTO, riguardo alle caratteristiche dell'esperienza, al ruolo svolto dal tutor scolastico e dal tutor aziendale e alle ricadute dell'esperienza in riferimento alla soddisfazione percepita degli studenti.

Le riflessioni sono avvenute sull'analisi delle risposte e hanno permesso di avere una visione della funzione che è stata svolta dai PCTO ed i cambiamenti che possono aver sollecitato e determinato nel campione di studenti intervistato.

CAPITOLO 1. LE SOFT SKILL

1.1 Le origini dell'attenzione per le soft skill

L'attuale dibattito socioeconomico e istituzionale vede il mondo del lavoro radicalmente mutato rispetto al recente passato, di conseguenza, un obiettivo prioritario delle politiche educative e del lavoro deve essere quello di ridurre il divario tra la formazione acquisita attraverso i percorsi scolastici e le competenze richieste dal mercato occupazionale. Si tratta di un mismatching tra domanda e offerta che ha focalizzato l'attenzione non tanto sulle competenze hard quanto sulle competenze trasversali (Tino, 2018).

L'introduzione del termine Soft Skill può essere fatta risalire all'esercito americano che, tra il 1968 e il 1972, eccelleva nell'addestrare i soldati, sul piano tecnico, a sparare, a usare l'artiglieria o a orientarsi. Con lo scorrere del tempo però, i vari componenti dell'esercito, si sono accorti che non erano questi i fattori che portavano i soldati alla vittoria ed in seguito a questa scoperta, l'esercito iniziò a studiare le competenze dei soldati, rendendosi conto che il successo militare era riconducibile a competenze personali, come il saper prendere decisioni e non alle competenze insegnate tradizionalmente ai soldati, come saper leggere una mappa. Risultò chiaro, allora, che ciò che rendeva vittorioso un gruppo di soldati era il modo in cui il gruppo stesso veniva guidato (Xhaet, Derchi, 2018). In seguito a questa scoperta, l'esercito iniziò a studiare le nuove competenze individuate, cercando un metodo per esaminare il modo in cui queste conoscenze venivano acquisite. Paul G. Whitmore (1974), assieme al suo team, ha individuato il termine soft skill, per identificare appunto, quelle competenze morbide, che non potevano essere apprese in maniera accademica, differenziando il concetto da quello di hard skill, che rappresentava invece le competenze specifiche del militare, le uniche che l'esercito stava insegnando ai soldati. Il suo obiettivo era quello di creare un modo tecnologico per addestrare e misurare le prestazioni delle truppe.¹

Un'ulteriore svolta riguardo il concetto delle competenze avviene negli ultimi anni del '900, determinata da un contributo, proposto dalle istituzioni comunitarie, che delineava il tema della disoccupazione negli Stati dell'Unione Europea e interpretava l'educazione come un importante strumento di politica attiva a sostegno del lavoro, utile al fine di adeguare la

¹ <https://code.joejag.com/2018/the-origin-of-soft-skills.html>

preparazione dei giovani alle mutevoli esigenze di una società sempre più globalizzata (Delors, 1993).

Alla base di ogni azione riguardante la formazione, valorizzare il capitale umano all'interno dell'intero percorso di vita, deve essere il principio di fondo e questo si può realizzare acquisendo quelle competenze che si apprendono in contesti formali, informali e non formali. Infatti, se gli individui si possono formare seguendo questa logica, decade automaticamente il concetto di abilità professionale applicata alla capacità degli individui di eseguire compiti ripetitivi e standardizzati, con mansioni stabili nel tempo e si apre il sipario ad un nuovo concetto di competenza, che significa quindi personalizzazione degli individui e apertura a molteplici aspetti e sfaccettature (Delors, 1996).

Seguendo questo ragionamento, le Soft Skill non sono competenze specifiche per le singole professioni, ma rappresentano un insieme di capacità che si rivelano utili in ogni contesto lavorativo. In italiano, infatti, il termine si traduce con competenze trasversali o, in modo letterale, come precedentemente accennato, con competenze morbide.

Nel 2009, invece, all'interno del Quadro Europeo per le qualifiche dell'apprendimento permanente (EQF), le competenze venivano definite come capacità dimostrata dagli individui di impiegare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche all'interno di contesti lavorativi o di studio e per la crescita professionale e personale (Commissione Unione Europea, 2009), mostrando la natura pratica e trasversale.

Mentre, nel 2016, la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definiva la competenza come combinazione di conoscenze, abilità e capacità appropriate al contesto, necessarie per favorire lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità². Nel documento si fa riferimento a quelle competenze attinenti ai bisogni formativi dei cittadini europei di sapersi adattare, soprattutto in maniera flessibile, ad un mondo sempre più mutevole e caratterizzato da una sempre più forte interconnessione. A questo proposito, risulta basilare il ruolo attribuito alle metacompetenze, considerate come risorse in grado di allenare la capacità del soggetto di sapersi adattare e riadattare, con i propri schemi di conoscenza e di azione in termini *lifelong* (Pepe, 2003)³, rimarcando l'importanza che veniva attribuita a queste risorse, concepite come un'opportunità di trovare contenuti sempre nuovi dell'apprendimento e riconducibili ad una conoscenza che va oltre il solo aspetto disciplinare.

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>

³ <https://ormalavoro.files.wordpress.com/2010/02/le-metacompetenze-nellasocieta-della-conoscenza-1.pdf>.

La metacompetenza dell'*apprendere ad apprendere*, all'interno del documento, riveste un significato fondamentale nella formazione dell'individuo, in quanto, favorisce una conoscenza riflessiva e stimola lo sviluppo di un riadattamento continuo di quanto si è acquisito.

All'interno dei documenti europei, infatti, le indicazioni inerenti al tema delle competenze, rappresentano il risultato di uno sviluppo, dal punto di vista evolutivo, che ha inciso sulle tipologie di abilità richieste alle persone, sempre più verso un tipo di consolidamento della formazione di natura trasversale, segnando, di conseguenza, il contesto in cui viviamo.

L'obiettivo da raggiungere, oggi, "va oltre la semplice dimensione più prettamente prassica e produttiva, ampliandosi in modo circolare e ricorsivo ai processi cognitivi, emotivi, motivazionali degli uomini, dell'organizzazione, dei processi di cambiamento e dell'innovazione" (Costa, 2018, p.9).

Alcuni contributi, come quello offerto da Pellery (2017), evidenziano la rilevanza di quell'insieme di competenze definite personali, rispetto all'esclusivo conseguimento di saperi di tipo disciplinare, confermando l'esigenza di esplorare con maggiore attenzione la dimensione formativa delle competenze trasversali della persona, che influiscono notevolmente sulla preparazione, per entrare e permanere nel mondo del lavoro. Sempre Pellery, rileva come, oggi, sia sempre più complicato riuscire a delineare chiare prospettive di sviluppo professionale, rendendo difficile poter orientare i giovani verso una specifica figura lavorativa: ecco perché è importante promuovere quelle competenze che risultano richieste in maniera trasversale rispetto alle diverse specificità professionali.

Anche i risultati di alcuni recenti studi internazionali (Progetto AHELO, 2010)⁴ si collocano nella stessa direzione, confermando la necessità di investire su una formazione di tipo trasversale, valutando le attuali esigenze delle imprese, che ritengono il possesso di soft skill, rispetto alla sola padronanza di hard skill legate ad una specifica professionalità, una caratteristica predittiva del successo professionale dei futuri candidati.

Le soft skill, infatti, costituiscono risorse strategiche per le persone, soprattutto in considerazione del fatto che, i lavoratori, si troveranno sempre più frequentemente nella condizione di cambiare ambienti lavorativi, dovendo costantemente riorientare la loro professionalità verso nuove mete.

⁴ <https://www.oecd.org/site/ahelo/>; <<https://cae.org/flagship-assessments-cla-cwra/cla/>>

1.1. Cosa sono le soft skill

I processi continui di trasformazione e i repentini cambiamenti di questa società liquida, come la definisce Bauman (2000), impongono di porre l'attenzione non esclusivamente sull'acquisizione di competenze specifiche o hard skill, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di competenze soft, che possano consentire ai soggetti di affrontare nuove sfide, di operare in contesti e con modalità di lavoro flessibili e collaborative (World Economic Forum).

Per poter comprendere a meglio il significato del termine soft skill, come già anticipato nel precedente paragrafo, occorre differenziarlo dal concetto di hard skill, che riguarda le competenze di base, di natura strettamente professionale che vengono fornite presso le scuole o attraverso corsi professionalizzanti e che utilizzano programmi didattici esclusivamente tradizionali. Le soft skill, invece, sono più complesse da identificare ed inizialmente venivano definite come attitudini intrinseche che ogni individuo sviluppa in base alle sole esperienze che può compiere nella vita, derivate, quindi, da situazioni in cui ci si trova direttamente coinvolti e che occorre risolvere, riferendosi alla capacità di lavorare in gruppo, di essere flessibili, creativi e di sapere affrontare l'imprevisto. Si tratta di competenze non direttamente riconducibili ad un ambito di lavoro, ma che caratterizzano il soggetto in quanto aperto ad immettersi in ogni contesto professionale con una adeguata preparazione trasversale, utile ad affrontare le sfide dell'occupabilità (Pellery, 2017).

Le Soft Skill rappresentano quelle risorse che stanno alla base di tutte le azioni messe in atto dalla persona, nel contesto sociale e professionale, e che influiscono sui livelli di sviluppo di tutte le altre tipologie di competenze. Le hard skill di natura più generica, che consentono l'integrazione di conoscenze e abilità e che aiutano il soggetto a leggere, interpretare e adattare la propria azione professionale ai contesti lavorativi e alle sfide presenti, si possono collocare in una posizione intermedia, evocando le competenze riconducibili agli ambiti culturale, linguistico, scientifico e tecnologico.

I costanti cambiamenti che interessano i contesti sociali e di lavoro impongono quindi di porre l'attenzione su quelle skill che i giovani dovrebbero possedere, a conclusione dei loro studi, per potersi inserire con facilità all'interno dei contesti sociali, produttivi e professionali. Oggi, infatti, nei contesti esterni c'è una forte richiesta, nei riguardi delle nuove generazioni, di essere in possesso, oltre che di competenze disciplinari specifiche, di competenze trasversali (Osman, 2012), utili anche a preparare gli studenti, sostenendoli nel processo di lifelong learning.

All'interno del quadro europeo delle competenze professionali risulta sempre più evidente come, soprattutto in virtù dell'accentuata trasferibilità che le caratterizza, le soft skill siano considerate risorse strategiche in un mercato del lavoro sempre più dinamico. Soft skill e metacompetenze sono considerate "le nuove direttive di un processo di formazione che punta all'eccellenza [...] aiutando a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione. [...] Investire in metacompetenze oggi significa prima di tutto non perdere mai di vista la visione d'insieme, non lasciarsi risucchiare dalla spirale dell'iperspecializzazione" (Ciappei, 2013, p.17).

Le competenze, per essere efficaci, devono uscire dal contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui sono nate e nel quale hanno dato prova di sé. Esse necessitano di uscire dall'ambito che le ha create, attraverso un trasferimento che rappresenta il senso della trasversalità delle competenze (Bertagna, 2009).

Non esiste ancora una definizione univoca, visto che gli studi su queste tematiche sono ancora recenti, ma l'importanza di sviluppare abilità sociali e relazionali è confermata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che, nel documento Life skills in schools del 1993, definisce le abilità per la vita come un insieme articolato di risorse personali, fondamentali per promuovere il benessere psico-fisico e relazionale della persona, ribadendo l'importanza di considerarle come competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità (Boda, 2001). La mancanza di tali skill socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi in risposta a stress, mentre un loro pieno possesso può aiutare non solo a mantenere e coltivare le relazioni significative ma anche a saper interrompere i rapporti in maniera costruttiva (Dall'Aglio, Marmocchi, Zannini, 2004).

Le life skills individuate dall'OMS sono state racchiuse in tre macroaree:

1. *Competenze emotive*, che al loro interno ritrovano: *autocoscienza*, cioè capacità di conoscere sé stessi, le proprie potenzialità e i propri limiti, *gestione delle emozioni*, ossia capacità di saper riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri e *gestione dello stress*, quindi essere capaci di governare le tensioni, riconoscendo le possibili fonti di stress nella vita.
2. *Competenze relazionali*, che riguardano: *comunicazione efficace*, capacità di sapersi esprimere in modo congruo, sia sul piano verbale, sia sul piano non verbale, *capacità di relazioni interpersonali*, ovvero essere in grado di attivare e mantenere nel tempo

relazioni positive con gli altri, che aumentano il benessere psico-fisico della persona ed *empatia*, capacità di comprendere l'altro.

3. *Competenze cognitive*, come: *decision making*, che è la capacità di prendere decisioni, *problem solving*, che è la capacità di risolvere i problemi, *pensiero creativo*, cioè la capacità di saper affrontare con flessibilità molteplici situazioni e *pensiero critico*, quindi la capacità di analizzare informazioni, esperienze e situazioni in maniera obiettiva, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e dai propri pregiudizi.

La mancanza di queste competenze socio-emotive, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, fa sì che i ragazzi non riescano a mettersi in relazione con gli altri, trovando difficile affrontare le incertezze, le pressioni e lo stress quotidiano.

Si può quindi affermare che queste competenze rappresentino una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche, che si accompagnano a valori etici, consentendo agli individui di adattarsi e di comportarsi positivamente per poter affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale.

Oggi, le definizioni di soft skill introdotte sono svariate, ma sia che si riferiscano alle abilità che consentono alle persone di esprimere prestazioni di qualità nei diversi contesti di lavoro, sia che descrivano competenze spendibili e necessarie in ogni contesto di vita, sono accomunate dalla capacità di supportare ogni soggetto a fronteggiare sfide diverse, trattandosi di competenze che evidenziano la qualità del fare e dell'essere in relazione alle diverse situazioni (Tino, 2018).

In tale prospettiva, la natura delle soft skills può quindi essere sintetizzata in ciò che Hurrell, Scholarios e Thompson (2013) descrivono come una conoscenza combinata con le risposte, apprese attraverso l'esperienza, agli stimoli offerti dall'ambiente e con la volontà di compiere determinati sforzi per l'identificazione di risposte originali a situazioni particolari.

Anche il Ministero italiano dell'istruzione, con il regolamento attuativo sul nuovo obbligo di istruzione del 22 agosto 2007, ha declinato le competenze chiave di cittadinanza rispondenti ad abilità di carattere trasversale:

- a) **Imparare ad imparare**: ogni soggetto dev'essere capace di organizzare il proprio apprendimento nel rispetto dei tempi disponibili, attraverso risorse e modalità diverse;
- b) **Progettare**: capacità di elaborazione e realizzazione di progetti relativi ad attività di studio e di lavoro, definendone obiettivi e strategie;

- c) Comunicare: capacità di trasmettere o comprendere messaggi di genere diverso veicolati utilizzando linguaggi, strumenti e conoscenze diverse;
- d) Collaborare e partecipare: capacità di interagire in gruppo, valorizzando le proprie e le altrui idee e capacità e gestendo la conflittualità con la finalità di raggiungere il risultato collettivo;
- e) Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo, consapevole e responsabile nella vita sociale;
- f) Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche individuando risorse e soluzioni adeguate;
- g) Individuare relazioni e collegamenti: sviluppare argomentazioni coerenti, identificando relazioni tra eventi, situazioni e concetti, anche se appartenenti a diversi ambiti disciplinari;
- h) Acquisire ed interpretare le informazioni: acquisire ed interpretare in modo critico le informazioni ricevute (A questo proposito sono consultabili l'Allegato 1 e 2 dell'archivio della Pubblica Istruzione)⁵.

Come evidente, si tratta di competenze non cognitive, che difficilmente possono essere apprese con tradizionali apprendimenti scolastici: per essere acquisite, infatti, queste skill, non richiedono una mera trasmissione di conoscenza, ma hanno bisogno di essere stimolate ad emergere, oltre che essere valorizzate ed allenate. Tutto questo è fattibile solo attraverso l'azione, nell'apprendimento realizzato in situazioni reali, con il supporto della riflessione sull'esperienza vissuta. L'azione, infatti, proprio in virtù della sua duttilità, permette alla persona di vivere, con coscienza, molteplici situazioni, anche molto diverse tra loro, riguardo la propria vita sia professionale che privata (Massagli, 2017).

Questo comprova la rilevanza delle abilità sociali e la funzione strategica che rivestono sia le interazioni, che le attività di gruppo e la collaborazione, permettendo di cogliere la problematicità che esiste nell'affrontare questa condizione sociale e culturale complessa, se manca la cooperazione tra soggetti e organizzazioni.

Oggi, la richiesta nei riguardi delle nuove generazioni di possedere specifiche competenze trasversali utili a prepararsi e a darsi sostegno nel processo di lifelong learning è molto forte, come ad esempio per le abilità cognitive, per la gestione delle informazioni e per la capacità di leggere la trasformazione dei contesti, che costituiscono elementi in grado di promuovere nei soggetti la disponibilità e quindi la consapevolezza dell'importanza di imparare ad imparare.

⁵ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml

La scuola si deve inserire in questo contesto in modo da poter aiutare a tirare fuori il meglio dagli studenti e poter quindi fornire al mondo del lavoro, in futuro, personale sempre più in grado di adattarsi alle esigenze aziendali.

Durante il percorso scolastico, è importante che le ragazze ed i ragazzi acquisiscano un modo di pensare e di agire innovativo, che li aiuti nel processo di integrazione sociale, entrando nella prospettiva di comprendere il fenomeno del multiculturalismo, rispettandolo, come occorre rispettare le scelte altrui, senza sopraffarle, comunicando con chiarezza le proprie emozioni.

Infatti, l'acquisizione delle soft skill aiuta ogni individuo, anche attraverso una funzione di supporto, nel processo di maturazione, soprattutto nei confronti dei più giovani, nei quali incoraggia la nascita di lavoratori consapevoli, perché in grado di dare quel valore in più alla propria attività, obiettivo che, oggi più che mai, occorre realizzare attraverso ogni genere di supporto disponibile.⁶

In riferimento a quanto detto sulla condizione sociale che stiamo attraversando, è importante sottolineare che non è sufficiente definire cosa sono le competenze trasversali, ma occorre anche comprendere come realizzarle all'interno delle esperienze scolastiche, senza dimenticare che gli ultimi anni, a causa della pandemia da Covid 19, hanno visto scuole e insegnanti cimentarsi con la Didattica a Distanza, incontrando talvolta forti difficoltà nel coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse.

Le competenze sono, infatti, il frutto di una costruzione personale, che si realizza attraverso l'interazione tra chi apprende e il contesto nel quale avviene questo apprendimento. Saper formulare un progetto, fondato sullo sviluppo delle competenze trasversali, indica la capacità di individuare la natura autopoietica del discente e quindi il suo ruolo attivo all'interno di questo percorso, che deve fornire continue occasioni di "ricerca-azione", senza limitarsi ad un trasferimento di nozioni, per acquisire consapevolezza dei propri comportamenti e dei possibili orizzonti di senso, per poter orientare i propri comportamenti. Questo passaggio si può realizzare solo se il soggetto in formazione viene posto nelle condizioni di essere co-costruttore e fautore della propria conoscenza individuale, mediante un graduale percorso di consapevolezza metacognitiva (Nocera, 2011).

La società della conoscenza, con la sua complessità, porta le organizzazioni a doversi scontrare con nuovi bisogni, come i progressi in ambito tecnologico, la grande quantità di dati da gestire, le nuove sfide sociali e le nuove forme di impiego che caratterizzano la

⁶ <https://www.scuola.net/news/536/le-soft-skill-cosa-sono-quali-sono-e-perche-e-importante-insegnarle-gia-ai-piu-piccoli>.

dinamicità del mercato del lavoro. Queste trasformazioni richiedono nuove competenze che i lavoratori e le nuove leve potrebbero non avere.

La consapevolezza dell'evoluzione improvvisa, sia dei contesti organizzativi, che dei bisogni ad essa concernenti, accompagnata alla cognizione di quanto velocemente le conoscenze delle persone possono divenire obsolete, ha portato studiosi e ricercatori a riflettere sull'importanza di rialzare e favorire lo sviluppo di quelle competenze trasversali che trovano la loro potenzialità nel poter essere trasferite da un contesto ad un altro, ma soprattutto nella capacità di portare i soggetti ad affrontare positivamente le situazioni multiformi ed i mutamenti derivati da esse (Tino, 2018).

1.2. Il ruolo della scuola

Negli anni '90 iniziano ad emergere il concetto di learning society, una società che apprende o in apprendimento, e quello di lifelong learning come apprendimento lungo tutto l'arco della vita: il termine formazione inizia finalmente a riprendere forza e centralità.

Questi anni aprono la strada a termini come "risorse umane" e "capitale umano", intesi a valorizzare l'apporto strategico che le persone rappresentano nei diversi processi produttivi, sospinti dall'imminente sviluppo tecnologico del ventennio successivo, anche in conseguenza di un'importanza sempre crescente, riferita al mondo del lavoro.

Di conseguenza si perde l'orientamento privilegiato scuola-centrico, in quanto tutti i fenomeni e i contesti sociali rendono necessario e possibile vivere processi di apprendimento, e si fa largo la consapevolezza che la formazione si realizza sia in ambito formale, che non formale e informale (Frasson, 2011).

Si realizza quindi una seconda svolta, che dà il via ad un passaggio decisivo, favorendo il concetto di una formazione come logica di continuità, che già Comenio aveva espresso come necessaria: «l'uomo ha bisogno di imparare dal grembo della madre alla tomba» (cit. in Frasson, 2011, p.17)

Negli anni '70 e primi anni '80 del secolo scorso, il termine lifelong learning, o formazione continua, diviene necessità di un'intera società che si va scontrando con l'emergere di nuovi stili di vita ed esigenze di tutta la collettività. È qui che si fa strada il principio della competizione in cui i concetti learning society e lifelong learning favoriscono entrambi un orientamento concettuale e politico che punta sulla prospettiva dell'apprendimento per interpretare in modo uniforme il fenomeno educazione-istruzione-formazione,

contestualizzando al tempo stesso il tutto nella logica globalizzante della società della conoscenza, detta anche knowledge society (Frasson, 2011, p.192).

Sia a livello di UNESCO, sia nei diversi ambienti nazionali istituzionali e soprattutto in Europa, il dibattito trova il suo fulcro nel 1995, quando si giunge alla stesura del Libro Bianco "White paper on education and training – Teaching and learning Towards the learning society" (Cit. in Pavan, 2003).

Nel 1996 si arrivò anche alla proclamazione dell'anno europeo della formazione continua ed apparve indispensabile ideare, progettare e perseguire la realizzazione di modelli formativi che potessero meglio adattarsi alle caratteristiche alla vita degli individui e delle imprese del ventunesimo secolo.

Diventò sempre più forte la necessità di riconsiderare, in modo strategico, la persona e le sue competenze, oltre alle sue potenzialità, e da questa esigenza, J. Delors ideò il famoso Rapporto del 1996 dal titolo: *The treasure within learning*. All'interno di questo rapporto che ha rappresentato una pietra miliare per la formazione, vengono espressi e valorizzati con pragmatismo i quattro pilastri della formazione e dell'educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere assieme, imparare ad essere. Sulla spinta di queste prospettive e di questi rapporti che si sono susseguiti alla fine del diciannovesimo secolo, il lifelong learning è entrato nel linguaggio corrente, come espressione utilizzata per identificare l'approccio e la filosofia della formazione che è necessario adottare nella società della conoscenza (Margiotta,2017).

I rapporti dell'UNESCO e i lavori delle commissioni europee sull'educazione e l'istruzione, susseguitesi dal 1996 ad oggi, hanno evidenziato come si debba aggiungere, a lifelong learning anche il termine wide, con il significato di ampio, largo o esteso, perché l'apprendere è da intendersi non solo lungo la dimensione tempo, ma anche nella dimensione spazio. Sono sempre più numerosi i luoghi dove apprendere, le situazioni ed i modi in cui ogni persona, nel suo quotidiano, può fare esperienza di apprendimento e la scuola è solo uno di questi (Pavan, 2008).

Oggi è riscontrabile, come sia possibile distinguere tra formazione formale o scolastica, formazione non formale, cioè ogni altro tipo di formazione anche non scolastica e in genere professionale o di tipo generico, e quella formazione informale che si realizza nei vari contesti della vita di ognuno. Così allora i termini lifelong e wide learning oppure lifewide learning, diventano la sintesi che spiega tutti gli apprendimenti possibili formali, non formali e informali (Frasson, 2011).

Partendo allora dall'immagine che la nostra società si trova inserita all'interno di quella che è definita l'età della globalizzazione, essendo caratterizzata dall'innovazione in ogni settore della tecnica e della scienza, dal progresso e dalle trasformazioni dei mezzi di comunicazione, (che sono sempre più fluidi, ambigui e causa di incertezze), il mondo dell'istruzione si trova a dover sostenere con forza sempre maggiore le persone, e soprattutto le nuove generazioni, nello sviluppo di competenze che consentano di navigare efficacemente in questi meandri della complessità.

La scuola, in quanto istituzione centrale nel ruolo di favorire la crescita degli individui, oggi più che mai, deve saper contribuire a formare soggetti resilienti, capaci di fronteggiare le sfide quotidiane, e di trovare soluzioni creative ai problemi, gestendo sé stessi, le relazioni e le continue sfide imposte dalla realtà sempre più mutevole. A sua volta l'educazione dovrà svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale, emergendo come uno dei mezzi principali per garantire un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle abilità ed essendo soprattutto un mezzo per produrre lo sviluppo personale e per costruire rapporti tra individui e gruppi (Tino, 2018).

La didattica tradizionale che è stata fondata sulla trasmissione dei saperi, da chi sa, cioè il docente, a chi non sa, cioè lo studente, è stata l'unica presente all'interno dei contesti formali dell'istruzione, ma oggi non trova più interesse, in quanto non registra risultati efficaci tra gli studenti. Il fenomeno dell'abbandono scolastico, che interessa il 17,6% dei giovani contro una media europea del 12,8% (Dato tratto dal resoconto del progetto 'OrientaDropOut') ne è una chiara dimostrazione, accompagnata dal drammatico dato, riferito al fatto che in Italia solo tre giovani su dieci si iscrivono all'università e di questi uno su sei abbandona dopo il primo anno di corso (Galliani, 2014). Si tratta di una condizione su cui tutti i livelli di istruzione sono chiamati a riflettere e ad assumersi delle responsabilità, privati da ogni giustificazione o alibi, evitando ulteriori rinvii o fasulli tentativi di cambiamento. In uno scenario occupazionale contrassegnato dalla richiesta di una costante innovazione si tratta allora di sostenere le capacità progettuali della persona, compito rispetto al quale la scuola è direttamente chiamata in causa: compete prima di tutto ad essa, poi al mondo del lavoro, promuovere, per i giovani, una formazione trasversale, che permetta di favorire un inserimento pieno e soddisfacente, sia che si osservi dal punto di vista professionale o da quello sociale (Simeone, 2010).

La scuola è chiamata a contribuire alla formazione integrale delle giovani generazioni attraverso la trasmissione di saperi disciplinari e attestando una raccolta di valori e criteri di condotta in vista della crescita umana di ciascuno.

L'apprendimento del sapere e della cultura non possono configurarsi come unici, anche se fondamentali, obiettivi educativi: le istituzioni scolastiche devono rendere possibile un'interpretazione dinamica del sapere, scoprendo attitudini e vocazioni degli studenti per lo sviluppo di competenze pratiche da spendere nel mercato del lavoro e nella propria vita (Tino, 2018).

Partendo dall'immagine che l'educazione di base deve essere estesa e garantita per risolvere l'abbandono scolastico, occorre andare anche oltre, mirando a sviluppare il desiderio di imparare per tutta la vita. Per garantire possibilità di crescita e miglioramento a tutte le studentesse ed a tutti gli studenti, la scuola deve allora contribuire investendo nella nascita del desiderio e del piacere per l'apprendimento.

La scuola secondaria di secondo grado si trova a gestire un target di utenza che affronta la complessità dell'età adolescenziale e deve cercare di essere il giusto mezzo tra educazione primaria e lavoro o educazione universitaria, cercando di aiutare le studentesse e gli studenti a capire cosa realmente vogliono fare, iniziando da una presa di coscienza delle proprie capacità e competenze ed aiutandoli a svilupparle con soddisfazione. L'educazione dovrebbe consentire all'individuo di sviluppare la coscienza di sé stesso e del suo ambiente e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo nel lavoro e nella comunità. Ognuno deve maturare un senso di responsabilità che porti a partecipare in modo costruttivo e produttivo alla società (Delors, 1996).

L'azione orientativa costituisce oggi per i giovani una preziosa opportunità di costruzione del proprio futuro, oltre ad un impegno e ad una responsabilità irrinunciabili per le istituzioni scolastiche, che devono svolgere, in stretta sinergia con le diverse agenzie educative presenti sul territorio, un ruolo cruciale nel supportare gli studenti verso la realizzazione dei loro progetti personali e professionali⁷.

Oggi l'orientamento assume un valore permanente nell'esistenza di ciascuna persona avendo il compito di garantire lo sviluppo e il sostegno ai processi di scelta individuale ed è indirizzato al perseguimento di finalità molto più complesse rispetto al giudizio orientativo che gli studenti ricevevano al termine di ogni ciclo scolastico.

Questo scenario, porta a riflettere sulla relazione negativa tra didattica tradizionale e bisogni formativi attuali, in quanto "la trasmissione sterile di saperi non è più funzionale a sostenere né i cambiamenti né le persone che li vivono, rendendo necessario, da parte dei giovani, il recupero del senso dell'apprendere, il valore dell'impegno e della responsabilità, la possibilità di identificarsi con i tempi che vivono e i luoghi che abitano, attraverso la

⁷ http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf

sperimentazione diretta di una ‘sorta di costellazione di apprendimenti diversi’ per imparare a reagire ai condizionamenti che la società globale quotidianamente ci presenta, ritrovando in tal modo il fil rouge tra la loro vita dentro la scuola e quella fuori di essa e costruendo una trama di senso del loro progetto di vita” (Tino, 2018, p.96).

Ne deriva che i processi di cambiamento e le repentine trasformazioni che interessano tutti i contesti di vita e di lavoro, hanno portato a spostare il focus su un cluster di competenze diverse da quelle, tradizionalmente, ritenute più rilevanti, con la consapevolezza che oggi il soggetto competente non è colui che riproduce in maniera univoca e rigida i saperi, ma è colui che sa utilizzare le conoscenze apprese in maniera creativa e flessibile, adattandosi alle diverse situazioni e identificando soluzioni creative ai nuovi problemi. Acquisire consapevolezza di questo scenario rientra in quella che è la responsabilità educativa, poiché la finalità dell’educazione è la formazione integrale della persona e perseguire tale mandato richiede lo sforzo di conoscere e comprendere i nuovi bisogni educativi e formativi degli studenti, che necessitano di essere supportati nell’inserimento dei contesti sociali e di lavoro. Sempre molto importante è un altro compito dell’educazione, che riguarda l’assunzione di responsabilità comune per lo sviluppo sia personale che professionale delle nuove generazioni, per incoraggiare il coinvolgimento degli attori del contesto educativo e sociale (Hurrel, 2013).

La scuola deve acquisire consapevolezza, evidenziando la necessità di una presa di coscienza più ampia riguardo l’impatto che hanno lo sviluppo e i cambiamenti della conoscenza, della ricerca scientifica e delle tecnologie sulla società, cioè che il cambiamento deve portare con sé una consapevolezza continua della necessità di formare persone attive.

Oggi assistiamo ad un’accelerazione dei saperi e ad un maggior interesse verso di essi e stiamo andando sempre più verso una cultura dell’innovazione, dotata di creatività e rinnovamento e le società devono accogliere la sfida di riconciliazione tra cultura dell’innovazione e visione a lungo termine, rendendo sempre più evidente che le politiche, le teorie e le pratiche educative devono compiere uno sforzo maggiore verso un’elaborazione di consapevolezza per far avanzare la cultura del progetto politico dell’apprendimento continuo e dotarlo di senso e di consapevolezza (Pavan, 2013).

Proprio il continuo cambiamento, l’innovazione e la flessibilità che caratterizza i contesti in cui le persone sono chiamate ad operare, porta a riflettere non tanto sull’importanza di promuovere *hard skills*, cioè quelle competenze di tipo tecnico-professionali che sono specifiche di ogni settore disciplinare e lavorativo, quanto sulla necessità di promuovere la

crescita delle *soft skills*, riconosciute come “abilità a sostegno di comportamenti adattivi e positivi che rendono capaci gli individui ad affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana” (WHO, 1993, p.1).

L’educazione è un bene pubblico e deve essere a disposizione di tutti; quindi, tutte le scelte devono seguire il principio di uguaglianza delle opportunità. Per favorire l’acquisizione di queste capacità, oggi viene richiesto alla scuola di progettare percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali e l’orientamento (PCTO, ex-ASL), in dialogo con gli attori di un territorio, sia per portare all’interno della scuola problemi reali da risolvere in una logica di dialogo costante con l’esterno e la realtà, sia coinvolgendo gli studenti all’interno di comunità di pratica diverse, dove chi apprende, non solo può avere l’opportunità di agire in contesti autentici, di sperimentare le proprie abilità, ma anche di apprendere da un sapere esperto, sia tacito sia esplicito, grazie alla costruzione sociale della conoscenza (Tino, 2018).

La scuola deve, allora, aiutare gli studenti ad orientarsi nel mondo del lavoro, quindi deve insegnare ad essere reattivi, a saper sopportare la pressione, a sviluppare creatività e con un’ottima capacità di relazionarsi con gli altri, per poter affrontare la vita sia all’interno della società, sia in funzione delle future occasioni provenienti dal mondo del lavoro. Questa possibilità si attua attraverso la costruzione di legami tra il sistema educativo-formativo e quello economico-produttivo, con l’obiettivo di creare un modello formativo integrato, che valorizzi le esperienze formali e informali di apprendimento, seguendo un processo basato sul lavoro di team, che appartiene alla capacità di condividere, di confrontarsi e di osservarsi, di fare scelte e prendere decisioni in base all’obiettivo da raggiungere insieme (Tino, 2015).

Queste caratteristiche non possono essere più pensate come predisposizioni intrinseche di una persona, ma come quelle attitudini che i ragazzi devono sviluppare al meglio per avere successo nella vita e l’insieme di queste caratteristiche si chiama *soft skills*. Il termine racchiude tutte quelle parole chiave che si concretizzano nelle qualità che sono sempre più richieste nel curriculum vitae, documento fondamentale che apre le porte al mondo del lavoro.

Questo è l’insieme delle competenze trasversali sulle quali i docenti dovrebbero concentrare le loro attenzioni, prendendole in considerazione, in maniera intenzionale, all’interno della progettazione dei percorsi di PCTO (ex-ASL), prevedendo l’identificazione e la pianificazione di momenti di confronto con i partner sia esterni che interni e con gli studenti stessi, oltre alla progettazione di attività finalizzate allo sviluppo, delineando fasi di monitoraggio e di valutazione delle stesse (Tino, 2018).

È attraverso l'alternanza scuola-lavoro, che rende possibile progettare percorsi di apprendimento utili a creare ponti tra teoria e pratica, tra saperi disciplinari e, soprattutto, saperi trasversali, sempre più spendibili nei contesti reali di vita e di lavoro, che si può realizzare questo prospetto. Agli insegnanti spetta però il compito di aggiornarsi su come sviluppare al meglio tutte queste capacità trasversali dei ragazzi, rivedendo il loro modo di pensare in maniera convenzionale e affidandosi alla consapevolezza che insegnare agli alunni a essere persone consapevoli e competenti per la vita e il lavoro rappresenta la maniera più proficua sulla quale investire per garantire loro un'occasione di spendibilità più ampia. Prima di concludere la propria esperienza scolastica, anche ai fini dell'orientamento lavorativo, è bene proporre agli studenti un bilancio delle proprie competenze personali per renderli consapevoli della propria preparazione ad affrontare ulteriori studi o ad entrare nel mondo del lavoro.⁸

Qui entra in gioco il sistema formativo che, in maniera responsabile, si deve prendere carico anche di queste competenze, verificandone nel corso degli anni i progressi, con il costante aiuto degli insegnanti, per elaborare, nel corso dell'intero periodo educativo, uno scheletro di prospettiva di vita, in sintonia con progetti a più breve termine di studio e di preparazione al lavoro. Senza dimenticare però il ruolo degli studenti stessi all'interno delle aule scolastiche, al fine di sviluppare apprendimenti profondi e significativi, come ci ricordano alcuni dei più importanti pedagogisti italiani quali Montessori, Codignola, Lodi e Don Milani, che hanno sostenuto in vario modo il protagonismo dei bambini e dei ragazzi. Purtroppo, va rilevato che spesso tali esperienze pedagogiche non hanno avuto larga diffusione nella scuola, dove, ancora oggi, continua a prevalere una visione adulto-centrica, che tende ad ignorare del tutto il punto di vista di coloro che, come afferma Cook-Sather (2013) a livello internazionale, rappresentano i componenti meno ascoltati della comunità scolastica, ossia gli studenti (Tino & Grion, 2018).

È necessario che i ragazzi vengano considerati come parte imprescindibile delle comunità scolastiche, attraverso l'acquisizione di un ruolo che dia loro valore: prima di tutto devono essere ascoltati e presi in considerazione costantemente, all'interno di quei processi di progettazione e innovazione scolastica che rappresentano il tema centrale del dibattito, oggi sempre più emergente anche nel nostro paese. Infatti, secondo i ricercatori ispirati a questa prospettiva, assicurare legittimazione e autorevolezza alla voce degli studenti, all'interno delle comunità scolastiche, rappresenta un processo che conduce sia al miglioramento necessario delle attività d'insegnamento e apprendimento, come dimostrano Flutter &

⁸ <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sviluppare-le-soft-skill-a-scuola-cosi-ci-si-prepara-al-lavoro-del-futuro/>

Rudduck, (2004), sia elemento portante nella realizzazione della scuola come comunità realmente democratica (Fielding, 2012; Grion, De Vecchi, 2014).

Il compito della scuola e del mondo pedagogico, oggi, è quello di ripensare a quell'esclusione e considerare le studentesse e gli studenti come individui competenti e come affermano Rudduck & Flutter, come "testimoni esperti", (2004, p. 4), valorizzando conoscenze e interessi, e coinvolgendoli nella realizzazione di obiettivi educativi e di metodi di apprendimento.

Gli studenti, come affermano Smyth e McInerney (2012), rappresentano la più importante, chiave d'accesso per capire realmente e profondamente ciò che avviene nella scuola, e soprattutto ciò che si potrebbe fare per il miglioramento dei processi formativi.

Qualsiasi riforma scolastica dovrebbe essere collegata alle "aspirazioni, al modo di vivere e ai bisogni dei giovani" (Smyth, 2006, p. 288).

Anche in Italia, l'attenzione inizia a rivolgersi sul fatto che gli allievi rappresenterebbero punti di vista "unici" rispetto a ciò che accade nelle classi, costituendo perciò preziose fonti d'informazione (Grion & Manca 2015), in grado di offrire analisi attente e costruttive riguardo alle attività didattiche.

CAPITOLO 2. LA PROMOZIONE DELLE SOFT SKILL DURANTE LE ESPERIENZE DI PCTO

2.1 Il mismatch delle competenze

Come affermato dalla Commissione Europea (2013), e ribadito nel precedente capitolo, il momento storico nel quale ci troviamo a vivere è profondamente segnato dagli effetti della crisi economica e dall'alto tasso di disoccupazione giovanile, e per questo motivo, è necessario creare una più proficua e sinergica relazione tra istruzione e mondo del lavoro. Questa collaborazione è indispensabile per consentire e favorire lo sviluppo di quelle abilità e di quelle attitudini necessarie ai giovani per entrare a far parte, in maniera attiva, del mercato del lavoro, gestendo positivamente le transizioni che promuovono la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva dell'Europa (EC, 2010). Lo skill mismatch rappresenta la testimonianza concreta di questo fenomeno (ECB, 2015), che si sta diffondendo sempre più nella nostra condizione economica e rappresenta una situazione in cui il livello o il tipo di competenze del lavoratore non corrisponde a quello richiesto in una mansione o perché più alto, over-skilling, o perché più basso, under-skilling.

A conferma di quanto affermato, il rapporto di Manpower (2012) rileva che "in the global economy, around one in three employers (34%) continue to experience difficulties filling vacancies due to lack of available talent" (p. 4).

Lo Skill mismatch coincide, infatti, con la mancata corrispondenza tra le competenze tecniche, umane e sociali, acquisite, in modo particolare, dai giovani in cerca di occupazione, e quelle richieste in ambito lavorativo dalle aziende.

Anche a livello mondiale si discute ormai da anni del problema del mismatch tra domanda e richiesta di competenze e, a tal proposito, il World Economic Forum (2020) evidenzia come il mismatch delle competenze sia uno dei quesiti principali da affrontare per risolvere il problema della disoccupazione e afferma che questa condizione si può risolvere portando in prima linea il mondo dell'istruzione che deve contribuire allo sviluppo delle competenze di base di ciascun individuo. Anche se la scuola non ha ancora una mission esplicita nel preparare i giovani lavoratori è inevitabile che il mismatch tra competenze in uscita, dal sistema educativo, e quelle in entrata, nel mondo del lavoro, venga ricondotto ad essa, considerando l'alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO) come l'unico antidoto per curare tale mismatch (Pisanu, 2016).

Una delle richieste, sempre più in aumento, che proviene dal mercato del lavoro, riguarda il possesso delle competenze trasversali e, spesso, le imprese lamentano nei neodiplomati e nei neolaureati, la mancanza di queste. In tal senso, per poter ridurre il mismatch tra domanda e offerta di lavoro, risulta fondamentale una valida partnership tra mercato del lavoro e settore dell'istruzione e della formazione che possa portare gli individui a sapersi destreggiare all'interno dei contesti lavorativi, ad essere maggiormente flessibili e più adattabili.

Alcuni studi condotti da CEDEFOP (2015, citato da Galeotti, 2016), asseriscono che le cause del mismatch di competenze possono essere di diversa natura, come la diffusione delle nuove tecnologie, i cambiamenti nell'organizzazione del lavoro, il job design, gli sviluppi di carriera, e la formazione continua ormai insufficiente. Queste difficoltà risultano molto evidenti in Italia e, la nostra penisola, risulta essere tra i quattro Paesi OCSE con le percentuali più alte di lavoratori sotto-qualificati. Per contrastare questa condizione è fondamentale assicurare una formazione che permetta ai giovani di acquisire le competenze prima di entrare nel mercato del lavoro: occorre quindi che la formazione degli studenti sia affiancata da efficaci strumenti che possano aiutare l'incontro tra domanda e offerta, rafforzando la relazione tra scuola, formazione e mondo del lavoro, contrastando l'invecchiamento e la carenza delle competenze (Galeotti, 2016).

Il report di Boston Consulting Group "Fixing the Global Skills Mismatch" (2016), afferma che la mancanza di competenze adeguate a soddisfare il mercato del lavoro riguarda 1,3 miliardi di persone nel mondo e continua a crescere, prevedendo per il 2030, che il numero crescerà arrivando ad interessare 1,4 miliardi di persone.

Già prima della pandemia del Covid-19, molti Paesi hanno dovuto affrontare lo skill mismatch, ma la crisi ha peggiorato il problema, aggravando potenzialmente le mancanze di produttività⁹. Infatti, più aumenta lo skill mismatch, più diminuisce la prestazione di un paese e, in questa già grave condizione, la pandemia ha creato un impatto notevole, causando un mutamento delle modalità di lavoro, che non è stato compensato dallo sviluppo, da parte dei giovani, delle competenze necessarie a farvi fronte.

Diventa fondamentale intervenire velocemente perché questa mancanza non si riversi sul Pil¹⁰. Per far fronte a questa situazione, la strategia che risulta più importante è investire sullo sviluppo delle competenze trasversali che aiutano gli individui ad entrare e permanere nel mercato del lavoro. Le soft skill sono ritenute sempre più essenziali nella costruzione di

⁹ https://asnor.it/it-schede-577-skill_mismatch

¹⁰ <https://www.hr-link.it/skills-mismatch-con-la-pandemia-emerge-con-forza-il-gap-delle-competenze/>

nuovi percorsi, sia di vita, che di lavoro, anche imprenditoriali o fondati sullo spirito di iniziativa, per favorire lo sviluppo di atteggiamenti proattivi e la flessibilità necessaria per fronteggiare i cambiamenti, a cui immancabilmente, i giovani incorrono durante la loro carriera. Dal punto di vista dell'istruzione, rileggere i fondamenti della relazione tra scuola e mondo del lavoro, significa ideare un nuovo dialogo per valorizzare l'integrazione tra soggetti diversi, servendosi di differenti professionalità e dell'innovazione dei metodi didattici. Questo servirà a favorire l'acquisizione delle soft skill, ripensando le forme e le modalità di valutazione degli apprendimenti acquisiti anche attraverso l'esperienza (Galeotti, 2016).

Nell'ultimo decennio, l'interesse per lo studio e l'analisi dell'apprendimento connesso al lavoro è molto aumentato, soprattutto per quanto riguarda lo studio dei processi di apprendimento basati sul lavoro e sul posto di lavoro (Meister & Willyerd, 2010) e dei processi di apprendimento attraverso il lavoro (Billett, 2015).

Ad oggi sono molti gli studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di Work-Based Learning (WBL) o Work-Related Learning (WRL) che dimostrano il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro, documentando quindi l'efficacia di questi programmi, che permettono la collaborazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, creando ambienti di apprendimento.

In Italia, grazie alle normative recentemente introdotte, possiamo contare sulle esperienze dei Percorsi per le competenze trasversali (PCTO) che offrono agli studenti la possibilità di vivere occasioni di apprendimento situato e facilitano la conoscenza del mondo del lavoro, favorendo lo sviluppo di competenze professionali e trasversali, utili per sviluppare l'inclusività dei luoghi di lavoro e per apprendere per tutta la vita (Worldwide, 2009). Queste forme di apprendimento, considerando la totalità della persona, possono garantire la partecipazione ad un insieme di attività che comprende la presenza dell'ambiente fisico, psicologico e culturale in cui l'individuo, l'attività svolta ed il contesto sociale si fondono vicendevolmente (Lave & Wenger, 1991). Queste forme di apprendimento contrastano, quindi, una acquisizione di nozioni decontestualizzata, rendendo le persone capaci di generalizzare le proprie conoscenze, sostenendo l'acquisizione di capacità, competenze e strategie, attraverso la partecipazione a una comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991).

2.2 Gli strumenti a disposizione

2.2.1 Tra istruzione e mondo del lavoro

Come precedentemente accennato, la validità svolta dalla cooperazione tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro nel creare ambienti di apprendimento e nel favorire lo sviluppo di una conoscenza sul mondo esterno, sullo sviluppo di competenze trasversali e sulla realizzazione di relazioni significative con il mondo del lavoro, sono dimostrate da molti studi condotti su esperienze di *Work-Based Learning* e *Work-Related Learning* (Tino, 2018). In riferimento alla connessione tra gli ambienti scuola, mercato e istituzioni, un contributo importante arriva dalla Teoria dell'attività di terza generazione, che afferma che non esistono apprendimenti singoli o individuali, ma soltanto apprendimenti interconnessi: quindi gli studenti apprendono insieme alle organizzazioni e le istituzioni apprendono attraverso processi di interconnessione continua, all'interno di un sistema a rete (Engeström, 2001; Thuomi-Gröhn, 2007).

Akkerman e Bakker (2011) affermano che gli studenti hanno la necessità di sperimentare ambienti diversi, perché è all'interno di essi che imparano a riconcettualizzare gli apprendimenti, interiorizzando e acquisendo la capacità di organizzare e integrare conoscenze e saperi che derivano da altri contesti. Spetta allora alla scuola, alle imprese e alle istituzioni, il compito di interagire come sistema all'interno del quale tutti i partecipanti possono condividere lo stesso obiettivo e le metodologie necessarie per supportare gli studenti nella costruzione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, permettendo loro di collocarsi all'interno dei contesti sociali di appartenenza. Si tratta di un cambiamento necessario sia nei programmi didattici, che nelle metodologie di insegnamento, oltre che nell'uso di nuovi strumenti e di nuove applicazioni tecnologiche (Cavaletto, Berra 2019) che richiede agli insegnanti il ripensamento e la riorganizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, tenendo conto del fatto che l'insegnamento è più efficace se gli apprendimenti vengono vissuti in modo concreto e significativo, superando l'idea dei contesti scolastici tradizionali dell'apprendimento.

Proprio lo sviluppo delle *soft skills* riguarda un processo che ha bisogno non della semplice trasmissione di informazioni, da una mente che sa ad una mente che non sa, ma richiede di ripensare alla modalità in cui creare ambienti di apprendimento situato entro i quali gli studenti possano fare esperienza di compiti autentici, superando i confini tra la vita, la scuola e le discipline. (Berra, 2019).

Alcune pratiche che possono favorire questi processi di trasformazione sono identificate nel contesto internazionale come Work-Based Learning (WBL) e Work-Related Learning, mentre nel contesto italiano, come PCTO, argomento della mia ricerca.

2.2.2 Il Work-Based Learning

Il Work-Based Learning, trova un'ampia descrizione nella letteratura. Yasso (2000), afferma che il WBL comprende diverse tipologie di programmi, come esperienze brevi e periodi più lunghi, che possono comprendere tirocini, apprendistato e formazione nel luogo di lavoro. Harvey (2004), identifica il WBL come un elemento indispensabile del processo di apprendimento, che permette la messa in pratica della teoria nel contesto autentico di lavoro. Mentre Sweet (2011, citato da Fedeli & Tino, 2017) lo propone come un insieme di attività di apprendimento che si differenziano da quelle school-based e si realizza nei luoghi di lavoro, a prescindere dal fatto che i destinatari siano giovani, adulti, studenti, impiegati o disoccupati e che siano persone pagate o non pagate (Cit. in Tino, 2018)

Un'altra interpretazione vede nel WBL l'acquisizione di conoscenze e abilità che si compie attraverso lo svolgimento e la riflessione sui compiti e sulle attività da svolgere, all'interno dei contesti professionali o all'interno degli ambienti di lavoro o degli istituti di istruzione e formazione professionale (Cedefop, 2011).

La Commissione Europea (European Commission, 2013) afferma che il WBL rappresenta un procedimento efficace per sviluppare negli individui la professionalità, le abilità e le competenze, che risultano rilevanti per una particolare professione o per uno specifico posto di lavoro, quindi di quelle capacità specialistiche, tra le quali troviamo le competenze tecniche e le conoscenze tacite. Lo sviluppo di abilità tecniche e di conoscenze relative all'attività svolta, progredisce con l'acquisizione di conoscenze tacite, know-how e conoscenze procedurali, proprie di ogni occupazione, grazie al legame esistente tra l'apprendimento, le attività lavorative reali e la natura dei meccanismi che stanno alla base dei processi di WBL, cioè apprendere tramite l'osservazione e la pratica.

Il WBL ha iniziato ad attirare l'attenzione su di sé all'interno dei luoghi di lavoro, dove le organizzazioni produttive hanno capito che soltanto l'apprendimento poteva stare al passo con i cambiamenti, dando valore al fatto che, il livello di apprendimento, deve essere uguale o superiore al livello di cambiamento.

Infatti, perché un luogo di lavoro possa diventare spazio di apprendimento occorre che riesca a "coniugare teoria e pratica, conoscenza ed esperienza, ma l'elemento chiave

diventa quell'azione riflessiva che i practitioners esercitano sulla maestria delle loro pratiche e che consente di sviluppare quel nuovo sapere, derivante dalla conoscenza e competenza condivisa, da quel dialogo che incoraggia e genera apprendimento tra le persone, che permette di fronteggiare l'implacabile pervasività dei cambiamenti" (Fedeli & Tino, 2015, p.219).

Sono tre gli elementi considerati fondamentali per il WBL: in base al primo, l'apprendimento si interiorizza durante l'azione e si applica al compito più vicino da svolgere, per il secondo, che lo sviluppo e l'utilizzo della conoscenza si compiono come attività collettive, dove il lavoro reale di ciascuno diventa l'apprendimento e, il terzo, secondo il quale, gli individui che fanno parte del processo di WBL dimostrano la capacità di imparare ad imparare e, questo, li rende liberi e capaci di mettere in discussione le argomentazioni coinvolte alla pratica (Raelin, 2008).

La Commissione Europea, invece, nel 2013, ha individuato tre principali modelli nel sistema WBL (European Commission, 2013):

1. Il primo modello è quello dell'apprendistato o degli schemi di alternanza: questi prevedono di far trascorrere agli studenti lunghi periodi all'interno delle aziende, per far sperimentare una totale integrazione nel contesto aziendale. Le forme di rapporto formativo e professionale si regolano attraverso un contratto con il datore di lavoro, prevedendo una forma di retribuzione. Si tratta di intervalli complementari, che si alternano, su rotazione settimanale, mensile o annuale, all'istruzione scolastica. Questi modelli di alternanza o di apprendistato sono soprattutto conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni, come Austria, Svizzera e Danimarca, con il termine di sistema duale. Gli studenti, all'interno di questi progetti, devono occupare una cospicua quantità di tempo nelle aziende, per la formazione, mentre, nei momenti scolastici gli apprendisti conquistano conoscenze teoriche di base e tecniche che si vanno ad aggiungere alle competenze pratiche.

2. Il secondo modello si riferisce al sistema di istruzione e formazione professionale e comporta fasi di formazione all'interno delle aziende, cioè tirocini e work-placement, generalmente previsti dai programmi formativi secondari e universitari. Questi programmi sono obbligatori per gli studenti e corrispondono all'incirca al 25-30% dell'intero programma di studi da svolgere e sono considerati principalmente come meccanismi efficaci di passaggio scuola-lavoro, che permettono ai giovani di prendere confidenza e di avvicinarsi al mondo del lavoro, facilitando il raggiungimento di una vita partecipe all'interno del contesto sociale.

3. Il terzo modello corrisponde invece alle forme di apprendimento basato sul lavoro. Queste sono molteplici e si trovano integrate nel programma di formazione: l'uso di laboratori, cucine, workshop e simulazioni dell'ambiente imprenditoriale e professionale, per creare ambienti di lavoro e di vita il più possibile reali e stabilendo contatti di cooperazione con le aziende.

Le forme di apprendimento basate sulla pratica, mostrano plurimi vantaggi e contribuiscono a sviluppare le abilità rilevanti per il mercato del lavoro, apportando benefici alle imprese, ai loro lavoratori, e all'intera economia e alla società. Infatti, secondo la European Training Foundation (2013), il WBL presenta numerosi benefici, sia per il discente che per il datore di lavoro e può essere attivato a tutti i livelli d'istruzione, sia iniziale, che post-secondaria o terziaria, come anche nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale continua.

Infatti, visto dalla prospettiva dell'impresa, il grande vantaggio del WBL riguarda:

- l'aumento della produttività. I datori di lavoro spesso assumono studenti che hanno partecipato a programmi di WBL, affermando che questi dipendenti necessitano di una minore formazione, che le loro prestazioni sono migliori e le loro competenze maggiori rispetto a quelle possedute dalle altre persone assunte;
- la possibilità per gli stessi datori di lavoro di capire se i partecipanti sono in possesso delle caratteristiche necessarie per lo svolgimento del lavoro;
- il carattere di strategia efficace per rispondere al problema dell'inadeguatezza delle abilità e per assicurare la disponibilità di lavoratori competenti attraverso l'investimento nella forza lavoro futura (Perotti, 2015);

la possibilità per gli studenti che prendono parte a percorsi di WBL di sviluppare la loro professionalità attraverso l'acquisizione di abilità tecniche, di competenze personali e sociali, ma anche attraverso la socializzazione sul posto di lavoro che permette di sviluppare le citate competenze trasversali (European Commission, 2013). Questo dimostra che il WBL raffigura un metodo efficace per lo sviluppo della professionalità, delle abilità e delle competenze fondamentali per una determinata professione e per uno specifico posto di lavoro e si riferisce non soltanto ad un processo di acquisizione di competenze sul luogo di lavoro, ma a qualsiasi forma o programma di apprendimento che integri una dimensione lavorativa ad una esperienziale nel percorso educativo e formativo (Balduini, Fiacco e Violi, 2016).

2.2.3 IL Work-Related Learning

Il Work-Related Learning riveste un ruolo importante tra i modelli che sottolineano l'importanza di creare una relazione generativa di scambi tra gli individui ed il mondo del lavoro (Dirkx, 2011). Nella letteratura australiana, viene definito anche Work-Integrated Learning (Cooper, Orrell, & Bowden, 2010), collegandosi con gli stage e i tirocini, le work experience, l'alternanza scuola-lavoro e tutte le esperienze di cooperazione con il contesto sociale, che fanno parte dell'ambito della cooperative education o del service learning (Coll & Zegward, 2011).

Il WRL, come affermano Coll, Eames, Paku, & Lay (2008) si riferisce ad un periodo trascorso all'interno di un ambiente professionale, con l'obiettivo di far accrescere l'orientamento, lo studio, lo sviluppo di competenze trasversali o tecnico-specialistiche, l'esplorazione di forme di sviluppo di carriera e di opportunità professionali ed è rivolto a studenti della scuola secondaria di secondo grado, universitari o in generale ad individui adulti, che possono così beneficiare di un incontro diretto e socializzante con il mondo del lavoro (Frison, 2016).

Il modello WRL fa riferimento alla teoria esperienziale che rappresenta un importante riferimento per la modalità di apprendimento duale ed era stata avvicinata da molti ricercatori, come Dewey, Lewin, Piaget, Jung, Freire e Rogers e, negli ultimi anni del secolo scorso, anche da Kolb (1984) che ha affermato: "Learning is a continuous process grounded in experience. Knowledge is continuously derived and tested out in the experience of the learner" (Kolb, p.27). Già nel 2001, Dirkx affermava: "name an emotion or feeling they experienced during and assignment or classroom meeting" (p.16), sottolineando come un'emozione, se associata ad un'attività vissuta concretamente nel proprio bagaglio di esperienze, genera maggiormente consapevolezza e apprendimento. Mentre Fenwick (2003), aggiunge l'aspetto della dimensione della collaborazione e della comunità di pratica, che garantiscono all'apprendimento la possibilità di generarsi con gli altri e attraverso un processo riflessivo: "participating in a community of practices", "reflecting on a concrete experience" (p.38).

Analizzando queste parole, si può intuire che l'apprendimento acquisisce significato per gli studenti se si basa su un'esperienza situata e svolta in un contesto condiviso e all'interno di una comunità, utilizzando metodi che sviluppano la riflessività degli studenti, dando valore alle relazioni e alle emozioni.

Quindi, tra gli strumenti efficaci per limitare il mismatch delle competenze possiamo considerare il Work Related Learning (Fedeli, Grion & Frison, 2016), interpretandolo come

un evento educativo, che comprende una serie di missioni, un insieme di attività, una raccolta di argomenti e un repertorio di stili di insegnamento e di apprendimento (Huddleston & Stanley, 2012).

Il WRL, dal 2004 al 2012, è stato parte integrante e obbligatoria del curriculum scolastico inglese, inserito al key stage 4, per studenti di età compresa tra i 14 ed i 16 anni ed è proprio all'interno dei contesti istituzionali inglesi che sono nate le definizioni di WRL. Infatti, il Department for Education and Skills (DfES, 2004) lo ha definito come “un’attività pianificata che utilizza i contesti di lavoro per sviluppare conoscenze, abilità utili per il lavoro” (p.4) e, in seguito, è stato definito, dal Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2008), come la modalità utile non solo per conoscere il mondo del lavoro, ma per imparare attraverso ad esso.

Il WRL permette di comprendere il mondo del lavoro e di allargare le abilità per il lavoro e per la vita, perché la vita professionale e quella personale dei singoli individui, non possono essere separate ed il contesto lavorativo rappresenta lo spazio di apprendimento per tutta la vita (in Fedeli & Tino, 2017).

Le finalità del WRL, viste in questa prospettiva, sono molto simili a quelle del WBL e la differenza che li contraddistingue è che il Work-Based Learning è un modello nato nei contesti di lavoro e si è spostato in seguito nei luoghi dell’istruzione, mentre il WRL è stato considerato prima dagli organismi educativi, per creare alleanze con i contesti produttivi e per favorire l’apprendimento, individuando gli studenti come principali destinatari (Tino & Fedeli, 2015).

2.3 Le esperienze di PCTO

2.3.1 La situazione di partenza

L’alto tasso di disoccupazione, in Italia ed in Europa, rappresenta un problema diffuso della nostra epoca, ma non è il solo da tenere in considerazione. Osservando anche il numero elevato di NEET (acronimo inglese di “Not in Education, Employment or Training”) si percepisce la condizione lavorativa dei giovani, che evidenzia la crescente quota di ragazzi tra i 16 e i 24 anni inoccupati, che non seguono corsi di formazione o di aggiornamento professionale.

La condizione di NEET rappresenta, per i giovani, il rischio di incorrere in una marginalizzazione all’interno del mercato del lavoro (OCSE, 2016) e, a partire dal 2007, il

numero di NEET è aumentato, soprattutto nei paesi con mercati del lavoro più fragili, come Grecia, Irlanda, Spagna e Italia. L'unico mezzo per contrastare questo fenomeno è preparare i giovani ad un ruolo sociale attivo, che si acquisisce, attraverso il lavoro e la sollecitazione della partecipazione dell'individuo nella società.

Il concetto di lavoro può essere sviluppato però, anche da un punto di vista pedagogico, interpretandolo come la promozione della dimensione educativo-formativa che è propria del lavoro, cioè come una riflessione sul valore formativo-apprenditivo dell'esperienza professionale, all'interno delle sue diverse sfaccettature (Alessandrini, 2012).

Già dagli studi di Dewey (1916) ed arrivando a quelli di Rey (2003), è emerso che solo l'attivazione cosciente degli studenti, considerata come parte centrale del processo educativo, garantisce lo sviluppo delle competenze. L'attivazione degli studenti può avvenire solo attraverso l'inserimento in un contesto specifico che li possa indurre alla ricerca di una soluzione di un problema, attivando strategie, processi e conoscenze che sono già presenti all'interno del proprio bagaglio interiore, e vanno integrate con l'uso della creatività.

I sistemi educativi, come afferma Pellery (2006), sviluppano la loro professionalità grazie all'acquisizione di abilità tecniche, di competenze personali e sociali, ma anche alla socializzazione sul posto di lavoro. Si tratta della realizzazione di percorsi formativi utili sia ad aumentare la employability dei giovani, sia a sviluppare le competenze di cittadinanza, come già raccomandato anche dal Parlamento Europeo (2006). Lo stesso Pellery (2017), afferma che l'approccio che appare più idoneo a garantire lo sviluppo delle competenze è quello di basare l'azione educativa sull'empowerment, consentendo allo stesso tempo di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative ed essendo quindi pronti ad affrontare le sfide sia nel mondo del lavoro che nel contesto sociale e personale. Occorre dunque garantire ai giovani l'esperienza situata per favorire l'interiorizzazione delle conoscenze e l'acquisizione di abilità, proprio perché le soft skills non si possono trasmettere, ma solo apprendere e sviluppare. Così, come evidenzia Felder (1996), le esperienze di apprendimento attivo hanno maggiore probabilità di promuovere conoscenze approfondite e di lunga durata rispetto a quei percorsi dove gli studenti hanno un ruolo passivo. Come afferma Jonassen (2000) gli ambienti di apprendimento attivi promuovono negli studenti autonomia, collaborazione, competenze sociali e comunicative. L'educazione al lavoro va allora concepita come educazione alla socialità e può essere realizzata, come educazione alla cittadinanza attiva, se lavoro, apprendimento e formazione

saranno sempre più intrecciati tra di loro, all'interno della società della conoscenza (Alberici, 2002; Alessandrini, 2004; Di Rienzo, 2014).

Savickas (1997), ha utilizzato l'espressione di adattabilità professionale, che è diventata un elemento centrale per la psicologia dell'orientamento, e l'ha definita come l'inclinazione che ognuno di noi ha ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi e quindi partecipare al proprio ruolo lavorativo, adattandosi alle nuove richieste che derivano dai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative. Savickas, la definisce anche come la caratteristica psico-sociale che consente agli individui di utilizzare le proprie risorse personali per affrontare e superare i momenti di transizione. Se i percorsi di alternanza scuola-lavoro fossero basati chiaramente sullo sviluppo dell'adattabilità professionale degli studenti, il vantaggio sarebbe più ampio per l'intera società (Cfr. Pisanu, 2016).

Infatti, le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi di apprendimento duale, in aula e sul lavoro, vanno osservate sia per quanto gli studenti apprendono, ma soprattutto per le caratteristiche dei processi cognitivi che riusciranno ad attivare, per le modificazioni del rapporto con le proprie conoscenze e per la partecipazione al processo di costruzione dei significati. I concetti di riflessività, trasformazione e centralità del soggetto sono quindi individuabili in una dimensione formativa di apprendimenti caratterizzati da pratiche miste di teoria e pratica, conoscenza e azione, nella scuola e nell'impresa (Margiotta, 2017). Occorre evidenziare che non è formativo solo quello che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma ciò che rende "significante" azioni rivolte alla creazione di valore. Quindi, formare significa realizzare un fare che mentre fa, "inventa il modo di fare" (Pareyson, 1974, p.18).

La Commissione Europea (2018), in riferimento alle esperienze di transizione dalla scuola al lavoro, afferma che tali esperienze comportano un duplice vantaggio: da una parte, i discenti, attraverso i percorsi di alternanza, possono acquisire le abilità e le competenze in modo maggiormente efficace, mentre dall'altra parte, avendo già eseguito un primo passo nel mercato del lavoro, i discenti saranno favoriti, considerando che i datori di lavoro sono alla ricerca dei candidati migliori.

2.3.2 L'acquisizione di competenze attraverso il PCTO

Il valore dei percorsi di alternanza tra scuola e mondo del lavoro, si evidenzia già nelle parole di Ajello (2002), quando afferma che è all'interno di un contesto che dà opportunità ai giovani

di agire per sperimentare e applicare un sapere che si può riuscire a trasformare l'abilità in competenza.

Le soft skill non possono, quindi, essere apprese attraverso lezioni tradizionali (Tino, 2018), ma solamente rendendo gli studenti protagonisti attivi, attraverso un processo di trasformazione, che a sua volta trasformi il soggetto secondo un continuum significativo, come già affermava Dewey (1938). Ma anche se l'argomento delle soft skills è presente in maniera vasta e completa in letteratura, sono pochissimi gli studi che analizzano lo sviluppo delle stesse all'interno del "terzo spazio trasformativo", cioè il PCTO (Tino & Grion, 2018). Certo rimane il presupposto che le opportunità di apprendimento basate su esperienze di lavoro, devono impegnare il mondo dell'istruzione in una sfida per costruire una partnership con il territorio e la comunità. Ecco, allora, l'importanza di promuovere ambienti educativi, volti a favorire lo sviluppo delle competenze, necessarie, ad acquisire la capacità di affrontare con successo un compito, consentendo agli individui di utilizzare in modo concreto le proprie conoscenze ed abilità, in ruoli occupazionali reali e creando vite lavorative che rispecchiano le proprie aspettative (Brown, 2005).

Nel 2009, anche il Worldwide ha identificato, nell'integrazione tra apprendimento e lavoro, la possibilità di vivere e sperimentare importanti opportunità di apprendimento situato. Questo apprendimento facilita i giovani nel processo di conoscenza del mondo del lavoro e nello sviluppo delle competenze professionali e trasversali che risultano utili, oggi più che mai, soprattutto per i giovani che dovranno sviluppare l'attitudine ad apprendere per tutta la vita.

In Italia, i primi cambiamenti significativi arrivano con il Piano Nazionale della Scuola Digitale, (legge 107/2015, la c.d. "buona scuola") che introduce le soft skills nei documenti ministeriali ufficiali ed il concetto di sviluppo delle competenze trasversali è riproposto più volte negli articoli di legge e nei piani attuativi dei PON (piani operativi nazionali) che stanno finanziando la formazione dei formatori, in quanto, per sviluppare le competenze trasversali negli alunni occorre ripensare la formazione e riprogettare l'approccio educativo, lasciando alle spalle la lezione frontale per abbracciare le nuove tecniche.

Nel 2018, con la legge 145, è poi avvenuta la trasformazione della alternanza scuola lavoro in percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO). I PCTO rappresentano una vera e propria attività formativa, che collega in modo coerente la formazione in aula con l'esperienza pratica e trattandosi di un percorso scolastico, è soggetto alla certificazione della competenza e non si limita ad essere una validazione di saperi informali e non formali (Da Re, 2018).

Anche le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente attribuiscono un ruolo fondamentale al tema delle competenze trasversali e orientative, dedicando particolare attenzione alla necessità di rafforzare quell'insieme di metodologie educativo-didattiche che possono favorirne l'implementazione.

L'alternanza scuola-lavoro, ora denominata PCTO, viene riconosciuta come quella metodologia didattica che ha una forte valenza orientativa ed è capace di attivare processi di apprendimento, che valorizzano le potenzialità dei giovani e favoriscono un atteggiamento proattivo nelle relazioni sociali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014).

Se si aumentano le occasioni di apprendimento sul campo e si incrementa lo sviluppo di un insieme di competenze specifiche, attraverso una preparazione che comprenda atteggiamenti, informazioni e competenze trasversali, si può ampliare la capacità degli individui di orientare le proprie scelte in modo autonomo (Pombeni, 2007)¹¹.

Il cambiamento è ormai l'elemento centrale del nostro contesto sociale, e costituisce una parte primaria della pianificazione e dell'attuazione di ogni progetto di vita. Questa situazione comporta la necessità di adottare nuove modalità educative che vedano l'orientamento come un servizio accessibile a tutti, volto nella direzione di consentire ad ognuno di vivere e lavorare attivamente all'interno della società della conoscenza. Diventa allora fondamentale che i giovani imparino a conoscersi, ad avere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, per poter individuare le proprie aree di miglioramento, investendo su di esse, con la consapevolezza che le competenze trasversali e orientative si possono e si devono potenziare in maniera continuativa (Commission of the European Communities, 2000).

Il punto di inizio per aiutare le nuove generazione a prendere consapevolezza delle proprie capacità e competenze sta nel sostenere gli studenti, attraverso una promozione dei processi che portano a prendere coscienza di sé e a decidere consapevolmente del proprio futuro. Gli individui vanno spronati a conoscere le potenzialità formative di ciascuno, identificando la domanda formativa intrinseca ed espressa e incrementando la motivazione ad apprendere per tutta la vita (Bagioli, 2012).

In questo senso si può spingersi l'ipotesi che i PCTO, grazie alla loro struttura connettiva, riescano a preparare i giovani ad affrontare la vita lavorativa, a vivere in un mondo globalizzato e in comunità di pratiche riflessive, in cui ci si può esprimere attraverso forme

¹¹ <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2007%20pombeni2007_0.pdf>.

di partecipazione e di discussione ed esercitando forme di cittadinanza attiva. (Cfr. Sicurello, 2016).

Le esperienze di alternanza facilitano gli studenti nell'acquisizione della flessibilità utile a trasformare i problemi in opportunità e a sviluppare quelle competenze trasferibili da un contesto ad un altro. Queste esperienze incoraggiano inoltre la nascita di nuove occasioni per rivedere le proprie competenze, le employability skills, il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, consentendo agli studenti di mettersi alla prova nella risoluzione di problemi reali e seguendo modalità educative utili a far emergere i propri talenti, in sintonia con le inclinazioni e i desideri di ogni partecipante (Morselli & Costa, 2014).

I percorsi duali, se analizzati secondo una prospettiva pedagogico-didattica, racchiudono le potenzialità di una strategia di apprendimento trasformativo, realizzabile secondo l'approccio del *learning by doing*, che è in grado di coniugare non solo saperi diversi, ma di promuoverne dei nuovi, attraverso un percorso di 'ibridazione tra teoria e pratica' che crea 'conoscenza e innovazione' (Costa, 2018).

Prendendo parte a questi progetti, come afferma Fabbri (2010), si può provare un'esperienza situata di apprendimento, che permette di mettersi alla prova, all'interno dei contesti sociali di vita e di lavoro, dove la partecipazione degli studenti alle comunità di pratica, attribuisce, all'apprendimento che ne deriva, una caratteristica astratta e dinamica. La partecipazione degli studenti al processo stesso si manifesta attivando una relazione tra colui che apprende e ciò che dev'essere appreso, tra l'ambiente in cui si sviluppa la conoscenza e l'attività che viene svolta.

Il modo in cui si realizzano le esperienze, e che si attua all'interno di questi percorsi, permette la realizzazione di una didattica che rende i soggetti protagonisti attivi che apprendono e, insieme all'ambiente in cui si svolge l'attività, diventano co-costruttori della conoscenza e, allo stesso tempo, promotori del proprio apprendimento. Si realizza così una relazione inscindibile e dinamica tra soggetto, ambiente e attività, che porta a riflettere sulla possibilità di progettare azioni formative intenzionali, per valorizzare l'apprendimento degli studenti, attraverso la pratica, con la consapevolezza che, formare soggetti competenti comporta la creazione di legami tra apprendimento e lavoro e tra vita personale e professionale (Tessaro, 2014).

Il compito della scuola è allora anche quello di realizzare questi processi di apprendimento, pensando alle possibili modalità di attuazione e rimanendo in dialogo con gli attori di un determinato territorio, proprio per proporre agli studenti problemi reali da risolvere e pensando ad un continuo dialogo tra l'esterno e la realtà. All'interno di comunità di pratiche

che garantiscono, a chi apprende, l'opportunità di sperimentare le proprie capacità, gli studenti vengono coinvolti all'interno di contesti autentici, avendo però anche la possibilità di imparare da un sapere esperto, tacito o esplicito, che si realizza, grazie alla costruzione sociale della conoscenza. In una comunità di pratiche, per raggiungere l'obiettivo, i membri che la costituiscono devono seguire un processo basato sul lavoro di team che racchiuda in sé la capacità di condividere, di confrontarsi e di osservarsi, di fare scelte e prendere decisioni (Tino, 2018). In tal senso, la comunità di pratiche diventa il luogo privilegiato dove apprendere e fare esercizio di abilità trasversali. Questo mostra come le soft skills non possono essere immaginate in modo distaccato dalle pratiche sociali e culturali all'interno delle quali vengono sperimentate, apprese e utilizzate e non possono essere considerate come contenuti da apprendere durante una lezione frontale. Questa relazione tra soft skills e pratica sociale permette di identificare i PCTO come lo spazio favorito e più produttivo per agevolare lo sviluppo dello studente, evidenziando il suo protagonismo, la sua partecipazione attiva nelle comunità di pratiche e garantendo la messa in atto, ma anche lo sviluppo, di abilità trasversali.

La consapevolezza raggiunta riguardo l'importanza del ruolo svolto dall'acquisizione delle soft skill, evidenzia quanto sia rilevante includerle nelle progettazioni educative e formative degli studenti, nonostante siano state poche, finora, le esperienze orientate a promuovere lo sviluppo delle soft skills negli studenti di scuola secondaria di secondo grado.

L'apprendimento e lo sviluppo delle competenze trasversali ricercano, infatti, un sistema di apprendimento che vada oltre la tradizionale cultura scolastica, sia nella formazione iniziale dei docenti sia nella formazione lifelong.

Zadra (2020) afferma che all'interno dei PCTO, l'elemento principale per lo sviluppo delle competenze trasversali è rappresentato dagli ambienti di apprendimento che facilitano lo sviluppo delle stesse e favoriscono un maggior coinvolgimento di tutti gli stakeholder, in un processo partecipato che interessa gli apprendimenti formali e informali.

Attraverso i PCTO le studentesse e gli studenti diventano più autonomi e autodiretti e possono inserire il loro progetto formativo nella pratica comunitaria (Wallnöfer & Zadra, 2021), scatenando un cambiamento sociale proattivo: scuola, società e studenti, possono costruire nuove connessioni per diventare una comunità in trasformazione.

Le attività svolte nei PCTO devono quindi essere finalizzate all'acquisizione delle competenze tipiche dell'indirizzo di studi prescelto, ma anche delle competenze trasversali, che devono trasferirsi in compiti e ambienti diversi, rilevando il livello di consapevolezza personale posseduto dallo studente.

L'obiettivo che si devono porre i PCTO riguarda la possibilità di favorire la motivazione all'apprendimento degli studenti, guidandoli alla scoperta dei loro interessi e delle loro potenzialità, assumendo quindi anche uno scopo e un valore orientativo, che faccia emergere le vocazioni personali degli studenti, indirizzandoli verso il percorso universitario o lavorativo più idoneo.

Le Linee guida sui PCTO (2018)¹², affermano infatti che è attraverso il protagonismo attivo dei soggetti in apprendimento che si sviluppa la capacità di operare scelte consapevoli e si sviluppano un'attitudine ed un "abito mentale", oltre ad una padronanza sociale ed emotiva (p. 8).

Le esperienze di PCTO devono favorire negli studenti l'acquisizione di consapevolezza riguardo alle proprie caratteristiche personali, portandoli alla costruzione di una propria identità, attraverso la sperimentazione di rapporti interpersonali autentici, in una visione che possa permettere loro di proiettarsi nella prospettiva di un proprio progetto di vita, attraverso la costruzione di significati e mediante un impegno costante nelle attività da svolgere. Il processo formativo e di apprendimento deve essere orientato non solo a sviluppare le singole capacità, ma principalmente alla crescita della persona e alla sua autorealizzazione, che si raggiunge rendendo il soggetto protagonista nel realizzare ciò che desidera, proponendo nuove idee e soluzioni progettuali per gli ambienti di apprendimento, attraverso una progettazione collaborativa (Marcarini, 2022).

¹² www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf

CAPITOLO 3. LA NORMATIVA SCOLASTICA TRA ASL E PCTO

3.1 Il valore formativo del lavoro

Le riforme dell'ultimo secolo hanno visto la scuola, seguendo l'onda delle teorie di Benedetto Croce (1921) e di Giovanni Gentile (1920), distinguersi in modo netto tra il mondo dell'istruzione ed il mondo del lavoro e hanno introdotto una diversificazione tra teoria e pratica che distingue gli ambienti scolastici da quelli extra-scolastici, anche se, come cita la Costituzione Italiana, all'articolo 1, "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro" (1946)¹³.

Considerando come eccezione gli istituti professionali, considerati ormai come una scappatoia per la parte meno diligente degli studenti, nell'ultimo secolo è aumentata la separazione, con un conseguente allontanamento, del mondo dell'istruzione dal reale contesto societario, escludendo il valore educativo del lavoro e accantonando l'idea che gli apprendimenti sono più efficaci se guidati da una conoscenza profonda, sia della società che dell'ambiente (Gentili, 2018).

Negli ultimi dieci anni, sono avvenuti importanti sviluppi nella normativa scolastica italiana volti a rafforzare la collaborazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro e queste riforme si distinguono in due direzioni: la prima, volta a valorizzare l'apprendistato è stata attuata con il Decreto legislativo n. 81 del 2015 (attuativo della Legge n. 183 del 2014, denominata Jobs Act); la seconda, riguarda il rafforzamento dell'offerta formativa all'interno dell'alternanza scuola lavoro, che era già stata istituita con la legge n.196 del 1997 ed è stata rafforzata e considerata con la legge n. 107 del 2015 (Galeotti, 2016).

Anche la Comunità Europea ha ribadito la necessità di premere sull'apprendimento e sulla formazione di tutta la collettività e per la durata dell'intera vita, evidenziando come l'istruzione e la formazione professionale, che sono purtroppo state lasciate in disparte, ricoprono, assieme alla formazione continua, un ruolo fondamentale per lo sviluppo omogeneo della società intera (Gentili, 2018).

Il mercato del lavoro, definito come un *luogo* di incontro tra la domanda e l'offerta, oltre ad indicare l'insieme i meccanismi che disciplinano l'incontro tra disponibilità e richieste lavorative, determinando i salari spettanti (Accornero & Pirro, 2013), negli ultimi anni è contraddistinto sempre più da termini come flessibilità, precarietà e transizione condizionano la sfera professionale e privata delle persone, ma anche quella privata,

¹³ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>

altalenando momenti di crisi e di ripresa sia nell'attività lavorative che nella vita privata (Reyneri & Pintaldi, 2013). I dati sull'istruzione e sulla disoccupazione evidenziano quanto sia difficile acquisire una cittadinanza occupazionale, ma anche mantenerla, e questa condizione si ripercuote sui bisogni di autorealizzazione e di riconoscimento sociale dei giovani, per i quali, l'ingresso nel mondo del lavoro è costellato da lunghi percorsi, precariato e mancanza di contestualizzazione, oltre a discontinuità e frammentazione (Lodigiani, 2010). Ecco perché il contesto sociale si trova caratterizzato da sempre maggiori disuguaglianze e, conseguentemente, da una definizione del significato del lavoro in continua evoluzione, che fa emergere la necessità di intervenire per salvaguardare la formazione e l'occupazione dei giovani e delle politiche che devono accompagnare le transizioni lavorative, garantendo la possibilità di sviluppare profili professionalizzanti che si basino sulle reali competenze dei giovani e che siano quindi contestualizzabili all'interno della propria biografia. Per sostenere questo obiettivo è necessario porre l'attenzione sulle strategie d'azione utili a combattere la dispersione scolastica e a favorire il successo formativo di ogni singolo individuo e dell'intera collettività. Occorre allora riesaminare sia la formazione degli insegnanti che quella degli studenti, per prevenire e combattere il divario tra scuola e lavoro ridefinendo le politiche formative perché possano garantire una formazione di qualità per tutti, incontrando bisogni, caratteristiche e progetti dei giovani, permettendo loro di mettere in pratica forme di cittadinanza attiva (Margiotta, 2012).

Oggi, grazie alla messa in pratica delle dinamiche duali di formazione e lavoro che costituiscono i PCTO, viene messa in rilievo l'importanza che il lavoro ricopre dal punto di vista pedagogico, portando a identificarlo come il contesto che riesce a favorire lo sviluppo e la crescita personale degli individui coinvolti in queste esperienze. Infatti, la preparazione degli studenti verso l'ingresso attivo in società si può realizzare solo attraverso lo sviluppo di un pensiero pedagogico diretto a promuovere la dimensione educativa e formativa caratteristica del lavoro stesso (Marcone, 2016).

3.2 Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO: normativa in Italia

3.2.1 L'alternanza Scuola-Lavoro

Il metodo di insegnamento tradizionale, che prevede un apprendimento teorico di conoscenze sui banchi di scuola da mettere in pratica nel mondo del lavoro, ha fatto parte del sistema scolastico italiano per più di un secolo, ma le riforme degli ultimi anni, per fortuna, hanno

impostato un cambiamento, anche culturale, che ha dimostrato come questa tecnica non sia più valida. La situazione italiana, caratterizzata dall'alto tasso di disoccupazione e dall'elevato fenomeno dei NEET, è una dimostrazione lampante di questa inefficacia, anche se, le ricerche degli ultimi anni, hanno dimostrato che questi fenomeni possono essere contrastati, facilitando i processi di transizione dalla scuola al mondo del lavoro, come richiesto anche dalla Strategia Europea e dalle Politiche Europee sul VET (2012), attraverso l'attuazione dei sistemi di apprendimento duali.

In Italia, l'alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO) ha origine con la legge n.196 del 1997¹⁴ (Norme in materia di promozione dell'occupazione), che aveva mostrato la necessità di avere a disposizione regole per tutelare le occasioni di alternanza tra studio e lavoro, con l'obiettivo di aiutare, attraverso esperienze dirette nel mondo del lavoro, gli studenti nelle scelte riguardanti il futuro professionale, realizzando così un metodo di transizione, che, come un ponte, potesse collegare il mondo della scuola e il mondo del lavoro.

Questa possibilità di supporto si attuava già con tirocini pratici e stage, diretti ai soggetti che avevano assolto l'obbligo scolastico (legge 31 dicembre 1962, n. 1859, art. 18¹⁵, Tirocini formativi e di orientamento), ma con la legge n.425 del 1997¹⁶, vengono introdotti il termine competenza e la sua certificazione, facendo riferimento al nuovo esame di Stato, da svolgere al termine del corso di istruzione secondaria superiore.

L'identificazione dell'alternanza scuola lavoro come metodo di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo di istruzione, spetta però alla legge 28 marzo 2003, n. 53, che la definisce come una metodologia didattica in grado di fare acquisire apprendimenti, agli studenti che hanno almeno quindici anni di età, sperimentando una formazione alternata tra momenti di studio e momenti di lavoro, senza vincolare enti ed aziende, non sussistendo la necessità di realizzare rapporti individuali di lavoro, perché la responsabilità degli studenti rimane alla scuola. Questi progetti sono garantiti da convenzioni con associazioni di rappresentanza, camere di commercio o enti, pubblici e privati e del terzo settore, che ospitano i ragazzi per i tirocini (art. 4)¹⁷.

Nell'alternanza scuola-lavoro viene identificata una modalità innovativa di apprendimento, definita dalla nuova norma, con la finalità prioritaria di realizzare apprendimenti flessibili, volti a facilitare il collegamento tra l'apprendimento scolastico e l'esperienza pratica e che possano accrescere la formazione acquisita a scuola con l'apprendimento di competenze

¹⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/07/04/097G0227/sg>

¹⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg>

¹⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/12/12/097G0460/sg>

¹⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>

utilizzabili nel mondo del lavoro. Questa nuova possibilità è costituita da un suo procedimento e da un sistema atto a favorire la realizzazione di un percorso coerente e finito, attraverso l'integrazione di attività formative in aula con laboratori ed esperienze pratiche all'interno della realtà concreta del mondo del lavoro (Nicoli, 2011; Massagli, 2015). Con l'art. 2 del d.lgs. 15 aprile 2005, n. 77¹⁸, l'alternanza scuola lavoro viene inoltre definita come un'esperienza in grado di favorire l'orientamento dei giovani verso la valorizzazione delle proprie vocazioni, degli interessi e degli stili di apprendimento, attraverso la realizzazione di un collegamento della scuola con il mondo del lavoro che si realizza correlando l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio, attraverso una modalità di tirocinio che, per gli studenti rimane opzionale, ma è prevista come offerta formativa dal sistema scolastico. Si va così delineando un'attività formativa, volontaria, proposta dalla scuola e tutelata dalla legge, che consente l'utilizzo di questa opportunità a tutti gli studenti e le studentesse che lo richiedono e fa assumere all'alternanza una connotazione didattica che si esprime con una sinergia rafforzata tra istruzione e mondo del lavoro.

Il decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*, convertito con modificazioni dalla legge 8 novembre 2013, n. 128¹⁹, ha consolidato ancora di più la tecnica dell'alternanza, facilitando l'orientamento degli studenti e creando nuove prospettive di definizione dei diritti e dei doveri dei ragazzi impegnati nei percorsi.

La valorizzazione dell'aspetto formativo e dell'importanza ricoperta dall'alternanza scuola-lavoro, sono da attribuire però alla legge *Buona Scuola* del 13 luglio 2015 n. 107²⁰, intitolata Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione che, all'art 33, definisce i luoghi ed i tempi di realizzazione di questa esperienza, aumentando il monte ore di formazione e rivolgendo questa esperienza anche agli studenti dei licei. La legge stabilisce infatti che i percorsi di alternanza siano attuati negli Istituti tecnici e professionali per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno di studio, di 400 ore, mentre nei licei per un periodo di 200 ore nel triennio.

Con la Legge 107, l'innovazione, (Balsamo, 2015), è data dalla possibilità, per gli studenti, di imparare lavorando, attraverso l'integrazione di apprendimenti teorici e apprendimenti pratici, che vanno a realizzare un modello didattico che può accompagnare l'attuale

¹⁸https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazionale=005G0101

¹⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/11/11/13G00172/sg>

²⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

trasformazione del lavoro, portando le politiche educative ad avvicinarsi alle politiche produttive (Gentili, 2016).

Il percorso in alternanza, con la legge 107/15, infatti, diventa parte integrante della valutazione complessiva dello studente ed incide sui risultati di apprendimento raggiunti nel secondo biennio e nell'ultimo anno del corso di studi.

Viene inoltre introdotta la terza prova scritta agli esami di Stato, che ha l'obiettivo di rafforzare l'esperienza dell'ASL e quindi la formazione acquisita on the job, facendole diventare materia d'esame, con il coinvolgimento della valutazione del tutor aziendale che ha accompagnato lo studente durante l'esperienza di alternanza. Questa legge ha aggiunto, tra le altre novità, anche la possibilità di svolgere l'alternanza scuola-lavoro durante il periodo di sospensione delle attività didattiche, e sia in Italia che all'estero, includendo nel programma di formazione anche corsi inerenti salute e sicurezza sul posto di lavoro.

Il MIUR (2016), inoltre, definisce l'Alternanza scuola-lavoro come un metodo didattico autentico che permette agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di compiere un percorso formativo, all'interno di imprese o enti, diventando uno strumento che accosta la preparazione scolastica a modalità di apprendimento pratico e che facilita negli studenti la possibilità di acquisire conoscenze, abilità e competenze validi per lo sviluppo della propria professionalità.

L'Alternanza si può allora definire come un apprendimento in situazione, perché presuppone una rotazione tra lavoro e studio che permette agli allievi di lavorare e di acquisire competenze all'interno di un contesto lavorativo, ma aggiungendo la possibilità, tornati a scuola, di rivedere con gli insegnanti le competenze apprese dal punto di vista teorico-formale e avendo l'occasione di riflettere sulla propria esperienza dandole un senso personale.

Se osservata da un punto di vista pedagogico, l'ASL è fondata su un paradigma che individua l'apprendimento situato come momento fondamentale, accompagnato dalla partecipazione attiva dello studente, che evidenzia l'importanza della centralità del soggetto in apprendimento (Lave e Wenger, 1991. Cit. in Salatin, 2016).

Un ulteriore cambiamento è stato apportato dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale*, che va ad inserirsi nell'insieme delle politiche europee e nazionali volte a ridurre la disoccupazione, il tempo di transizione tra scuola, università e mondo del lavoro e a migliorare la qualità delle posizioni lavorative giovanili, con l'obiettivo di innalzare il tasso di occupazione per avvicinarsi alle linee dell'Unione Europea, alle proposte della Strategia di Lisbona e ad Europa e Italia 2020.

La riforma degli istituti professionali, realizzata con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, ha portato al passaggio da 6 a 11 indirizzi di studio, innovando i profili, per connetterli con la modalità di lavoro italiana ed ha introdotto un modello didattico costruito sulla personalizzazione, utilizzando i laboratori ed integrando competenze, conoscenze ed abilità degli studenti, per renderli consapevoli verso il proprio orientamento (Sicurello, 2020).

L'alternanza scuola-lavoro, coinvolgendo diversi soggetti, come studenti, docenti e tutor, e diverse istituzioni, come scuola, impresa e contesti territoriali, promuove un apprendimento partecipativo, attivando processi di consapevolezza e cambiamento e diventa sperimentazione partecipativa per tutti i soggetti coinvolti (Wenger, 2006). Inoltre, realizzata in questo modo, l'Alternanza concretizza un tipo di apprendimento per competenze, cioè favorisce l'acquisizione di conoscenze e abilità e accresce l'attitudine ad utilizzarle e trasferirle nei diversi contesti, impegnando le capacità personali di adattamento alle situazioni, rendendo gli individui fautori del cambiamento. Questo circuito genera una nuova conoscenza e rappresenta un luogo di apprendimento non formale dove nascono le competenze e si realizzano occasioni di partecipazione attiva degli studenti (Costa, 2018). Occorre allora, un impegno sempre maggiore, da parte delle istituzioni scolastiche, per facilitare lo sviluppo delle competenze trasversali all'interno dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, incrementando le riflessioni tra docenti e tra docenti e studenti, sottolineando il ruolo fondamentale che le soft skills svolgono nella vita quotidiana e lavorativa. L'obiettivo diventa quello di diffondere il concetto che l'ASL rappresenta un momento formativo carico di intenzionalità, che aiuta gli studenti a sviluppare sia hard skills che soft skills, all'interno di un processo che ha inizio con la co-progettazione, passa dalla realizzazione e termina con la co-valutazione, creando un circuito che parte dall'interno e si muove verso l'esterno e viceversa. Il ruolo degli studenti e dei docenti in aula, infatti, deve essere ripensato e messo in discussione, quanto le metodologie utilizzate per realizzare gli apprendimenti, così da creare una vera progettazione, per lo sviluppo delle soft skills. Questa progettazione deve creare continuità tra la modalità di apprendimento che si realizza nei contesti reali e quella che si realizza nei processi attivati dagli studenti all'interno di contesti formali e deve considerare una metodologia didattica che era centrata sul docente, ma deve arrivare a centrarsi sullo studente. Solo mettendo in discussione il riferimento scolastico passato si può compiere un cambiamento di questa portata, per arrivare a considerare l'Alternanza Scuola-Lavoro come parte fondamentale del proprio curriculum e non come un'esperienza da accostare ad esso (Tino, 2018).

Come afferma Gentili (2016), l'alternanza rappresenta il metodo formativo che permette agli studenti di allenarsi, in maniera intenzionale, a considerare le proprie conoscenze e abilità come competenze utili a risolvere problemi reali e, nella stessa misura, dove le competenze professionali, acquisite per imitazione ed esperienza diretta, diventano l'occasione per riflettere e per approfondire le conoscenze e le abilità che contengono e che le giustificano sul piano operativo. Ecco perché è importante che il lavoro entri a far parte, in modo concreto, dei processi formativi e che la scuola sia sempre più connessa alla vita reale, permettendo a competenze e conoscenze di cooperare all'interno dei processi di apprendimento.

Gentili (2016) afferma anche che la possibilità di sperimentare un lavoro accresce, negli studenti, la motivazione e li facilita nell'orientamento verso la scoperta delle proprie vocazioni, potendo acquisire una visione globale dei processi lavorativi e sviluppando una reale cultura di impresa. L'opportunità, per gli studenti, di essere inseriti all'interno di una comunità di pratiche, favorisce l'individuazione di nuove sfaccettature della conoscenza, derivate dalla relazione con gli altri, dal contesto sociale e dal mondo dell'impresa e della produzione.

Il cambiamento più importante, introdotto dalla nuova alternanza scuola-lavoro obbligatoria, riguarda però, la trasformazione da un concetto quantitativo ad un concetto qualitativo dell'insegnamento, all'interno del quale, lo studente viene considerato come un individuo che sa sviluppare competenze, valutando l'alternanza come un'occasione formativa che segna il punto di incontro tra la dimensione del lavoro ed il percorso scolastico.

Dal punto di vista organizzativo, per garantire la continuità tra la formazione scolastica e quella aziendale, viene scelto, tra i docenti, un tutor didattico che segue lo svolgimento del percorso in Alternanza Scuola-Lavoro, per aiutare gli studenti prima e dopo l'esperienza, oltre ad un tutor aziendale, che deve supportare gli studenti nell'inserimento aziendale e garantire la verifica da parte della scuola delle attività svolte.

L'alternanza scuola-lavoro, in questo modo vuole facilitare gli studenti nello sviluppo delle competenze trasversali, realizzando un'esperienza da sperimentare in prima persona, in una realtà che esce dai confini scolastici, favorendo l'apprendimento di metodi, strumenti, contesti e comportamenti volti a favorire l'autonomia degli studenti, mettendoli alla prova con nuove responsabilità e comportamenti per incrementare lo sviluppo di competenze e talenti.

Ecco che la scuola si apre al mondo esterno e diventa così l'occasione per apprendere in modo permanente, consentendo un approccio verso nuovi percorsi formativi che

accompagneranno gli studenti per tutta la vita, in una prospettiva a lungo termine, seguendo la logica del lifelong learning. In questa prospettiva, la scuola diventa un paradigma pedagogico, capace di restituire unicità al sapere, coniugando teoria e pratica all'interno di un processo circolare che supera la paideia della separazione che afferma che pensare e agire, essere e fare, studio e lavoro, siano dimensioni separate (Bertagna, 2011, cit. da Tino, 2018).

L'alternanza scuola-lavoro crea un'esperienza di apprendimento situato, che si realizza dentro contesti di vita e di lavoro, dove gli studenti, partecipando alle comunità di pratiche, riescono ad attribuire un carattere dinamico all'apprendimento, diventando essi stessi protagonisti attivi nella collaborazione fra l'ambiente nel quale nasce la conoscenza e l'attività che la concretizza, diventando promotori del proprio apprendimento (Tino, 2018).

L'ASL rappresenta quindi la strategia adeguata a promuovere e rilevare le soft skills negli studenti, se accompagnata da progettazioni educative e formative che siano in grado di renderla uno strumento efficace per far collaborare il mondo della scuola e il mondo del lavoro, considerando i diversi bisogni e le diverse prospettive per dialogare e arricchendosi reciprocamente (Friso, 2014).

3.2.2 I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

La situazione occupazionale attuale ha riaperto la discussione in tema del cambiamento verso la modalità in cui si realizza la formazione in Italia, prendendo come esempio gli altri paesi europei, per quel che concerne l'innovazione curricolare e didattica fondata, su elementi di imprenditorialità, nei confronti dell'imparare ad imparare, dell'acquisizione delle competenze trasversali e dell'orientamento al lavoro, puntando alla costruzione di solide relazioni sociali e territoriali per favorire il trasferimento di conoscenza e per diminuire il dislivello tra le qualifiche possedute dei giovani ed il fabbisogno del mercato economico. In questa prospettiva, la transizione tra mondo della scuola e mondo del lavoro è stata ulteriormente regolamentata dalla legge n.145 del 30 dicembre 2018²¹, riguardante il *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e il bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* che, all'articolo 1, modifica l'Alternanza Scuola-Lavoro, mentre il Decreto ministeriale 4 settembre 2019, n. 774, pubblica le Linee guida relative ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'orientamento, muovendo l'attenzione verso il valore ricoperto

²¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>

da queste esperienze per lo sviluppo di nuove competenze trasversali, oltre che per favorire negli studenti una dimensione orientativa, al termine delle esperienze stesse.

Questa nuova normativa garantisce la possibilità agli studenti di incontrare e sperimentare ambienti professionali, lavorativi e di ricerca, che potranno integrare le competenze acquisite a scuola, orientando e motivando, in previsione degli studi futuri o dell'eventuale ingresso lavorativo, verso scelte ponderate e consapevoli (Sicurello, 2020).

Le linee guida indicate dal Governo per attuare i PCTO, definiscono un quadro di riferimento per sviluppare e rafforzare le competenze trasversali di base, oltre a quelle rivolte a far accrescere gli individui, con l'obiettivo di promuovere le competenze trasversali legate anche agli aspetti del carattere e della motivazione degli studenti.

Queste Linee Guida stabiliscono un riferimento per le competenze trasversali di base e per quelle orientative, che risultano indispensabili nella valorizzazione degli individui e della loro capacità di realizzare scelte consapevoli e appropriate per tutta la durata della vita.

3.2.2.1 Progettualità e tipologie

La progettualità, in riferimento ai PCTO, deve realizzarsi seguendo una prospettiva pluriennale e rimanendo in linea con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa di ogni istituto scolastico, che deve essere in grado di prevedere diverse modalità collaborative con i vari enti territoriali, come ad esempio visite aziendali, incontri con personale esperto, project-work con l'impresa, progetti di imprenditorialità e tirocini in molteplici contesti e su diverse fasi.

Personalizzazione e flessibilità sono le componenti che devono caratterizzare la progettazione delle attività di alternanza, rispettando lo sviluppo personale degli studenti, valutando l'età, gli obiettivi formativi dei percorsi scolastici e le capacità dei soggetti e devono contenere tre dimensioni fondamentali: curriculare, esperienziale ed orientativa.

Queste dimensioni si devono completare, all'interno di un percorso armonico, guidando gli studenti verso lo sviluppo di competenze trasversali e tecnico-professionali, utili nello studio, ma anche nelle scelte della vita. I momenti di incontro in classe, si devono allora trasformare in parti fondamentali dell'esperienza di alternanza, caratterizzati da momenti di scambio e riflessione fra gli studenti, per arrivare a concludersi con la valutazione dell'attività da parte del tutor esterno e del tutor interno (MIUR, 2018).

L'introduzione dei PCTO ha inoltre portato una modifica del monte ore delle attività e dei temi di svolgimento nel corso del triennio scolastico. Le ore sono state stabilite, lasciando

libera la possibilità ad ogni istituzione scolastica di organizzare le esperienze anche per un periodo più lungo, nel caso lo ritenga utile, in questa misura minima:

- 90 ore per i licei
- 150 per gli istituti tecnici
- 210 per gli istituti professionali

Un altro aspetto molto complesso fa riferimento alla personalizzazione dei PCTO, in quanto, la realizzazione dei progetti, da sviluppare nel periodo di svolgimento delle lezioni, può avvenire anche nei momenti in cui le attività didattiche sono sospese, soprattutto se si tratta di esperienze che si collocano in strutture che si occupano di attività stagionali.

Inoltre, gli studenti possono partecipare ai PCTO, in base alle esigenze organizzative degli enti ospitanti, sia singolarmente o in gruppo, seguendo anche i loro stili cognitivi e le loro attitudini.

3.2.2.2 I tutor

La scuola, prima dell'avvio l'esperienza all'interno del contesto lavorativo, deve garantire una preparazione degli studenti, caratterizzata dalla partecipazione di personale esperto, per illustrare l'attività che verrà svolta, il rapporto esistente tra l'attività e la scuola e l'organizzazione della struttura ospitante: questo è il contesto nel quale emergono la funzione e la potenzialità trasformativa del tutor scolastico, identificato come la figura professionale capace di creare collaborazione e co-azione tra le varie discipline ed i diversi ambiti professionali, indirizzati alla formazione di nuovi orientamenti educativi (Eraut, 2011) ed incaricandolo del ruolo di figura chiave, in grado di collocarsi in una mansione di *boundary spanner* (Tino, 2018, citato da Zadra, 2020).

Il tutor interno deve anche sostenere la valutazione riguardo l'efficacia e la coerenza dell'esperienza svolta dallo studente, aggiornando gli organi scolastici ed il Consiglio di classe riguardo lo svolgimento dei percorsi.

Tra i compiti del tutor scolastico rientra anche quello di sostenere il Dirigente Scolastico nella compilazione delle schede di valutazione in riferimento alle strutture che ospitavano le attività convenzionate, per mettere in risalto il potenziale educativo e formativo, ma anche le criticità emerse nei momenti di collaborazione.

Al pari del tutor scolastico, riveste un ruolo di rilievo anche il tutor esterno, scelto dall'ente ospitante e con lo scopo di agevolare lo studente nel suo ingresso nel mondo dell'impresa. Questa figura diventa un riferimento, che deve mantenere collaborazione con il tutor

scolastico, con il quale progetta, organizza e valuta il percorso svolto dagli studenti, oltre a trasmettere le informazioni riguardo alle attività da svolgere in struttura, per il buon funzionamento dell'organizzazione dell'azienda.

L'accoglienza degli studenti in azienda rappresenta un momento molto delicato per i tutor scolastici e aziendali, rappresentando un momento determinante per la riduzione dello stress e della paura di sbagliare, ma anche per facilitare lo sviluppo di senso di appartenenza e accettazione nello studente (Hellmer, 2007).

Terminata la fase dell'accoglienza, il ruolo del tutor si concretizza guidando lo studente nell'esecuzione delle attività, incoraggiandolo, facilitandolo e sostenendolo nella conquista degli obiettivi formativi prefissati, passando poi ad attivare momenti di collaborazione, fondati su comunicazione e feedback relativi all'esperienza svolta, per iniziare un reale processo di riflessione riguardo ai successi ottenuti, ma anche sulle difficoltà e sulle tecniche messe in atto per la risoluzione dei problemi (Gessler, 2017).

Il tutor aziendale deve inoltre aiutare gli studenti a costruire una propria valutazione riguardo l'esperienza, che sia utile per la realizzazione di un proprio profilo di apprendimento e di orientamento, il tutto, comunicando in maniera costante con la scuola, in riferimento a quali obiettivi ogni studente ha raggiunto (Berzog, 2008).

Al termine dell'esperienza, i due tutor dovranno poi testimoniare le esperienze svolte dagli studenti, identificando le competenze acquisite, indicando, fra gli elementi emersi, le caratteristiche dell'esperienza che la rendono capitalizzabile e riproducibile (Zadra, 2020).

3.2.2.3 Valutazione e certificazione delle competenze

L'innovazione introdotta dai PCTO nel sistema scolastico è rappresentata dagli strumenti di verifica e dalle modalità di valutazione e di certificazione, che permettono agli studenti di ottenere informazioni sulle proprie inclinazioni, chiarendosi su cosa più li interessi e valutando i propri stili di apprendimento per potersi meglio orientare ed evidenziando le competenze utili nel mercato del lavoro.

I risultati delle esperienze dei PCTO, all'interno delle scuole, vengono verificati attraverso modalità strutturate e con l'utilizzo di strumenti riutilizzabili, come schede di osservazione, diari di bordo e portfolio digitale, sempre in riferimento al Decreto interministeriale 30 giugno 2015 e al Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 ed entro lo scrutinio per l'ammissione all'esame di Stato.

Concluso l'anno scolastico, i docenti del Consiglio di classe valutano gli apprendimenti, considerando le attività di osservazione svolte dal tutor interno e, ove previsto da quello esterno, utilizzando gli strumenti stabiliti durante la progettazione.

L'articolo 8 dell'Ordinanza Ministeriale 205/2019, al comma 5, prevede che i PCTO concorrano alla valutazione delle discipline alle quali sono attinenti, oltre a quelle comportamentali, contribuendo al completamento del credito scolastico e rappresentando un prerequisito essenziale per l'accesso all'Esame di Stato. Secondo l'art. 17 del decreto 62/2017 (ripreso nell'art. 2 del decreto ministeriale 37/2019 e nell'art. 19 dell'OM 205/2019), il colloquio d'esame è costituito da una sezione dedicata alla spiegazione delle esperienze dei percorsi da parte dello studente, attraverso l'utilizzo di modalità scelte individualmente e personalizzabili, per favorire una riflessione orientativa sul significato e sulle opportunità di studio e di lavoro post-diploma e determina parte del punteggio complessivo. Spetta però al Consiglio di classe, per agevolare le commissioni d'esame nella redazione del documento finale, descrivere le attività svolte durante i PCTO, includendo atti e certificazioni inerenti i percorsi svolti (art. 14 del DM 37/2019). In questo modo le commissioni avranno a disposizione il materiale e la documentazione necessari per predisporre la seconda parte della seconda prova scritta.

La modalità valutativa introdotta aiuta la mobilità, sia per eventuali passaggi tra i vari sistemi educativi, sia nel mondo del lavoro, promuovendo l'autovalutazione e l'auto-orientamento, che permettono di conoscere, condividere e partecipare in modo dinamico al raggiungimento dei risultati (Savorani, 2021).

I PCTO aiutano a ridurre la distanza tra scuola e mondo del lavoro, creando relazioni stabili tra scuola e impresa e consentendo un inserimento delle nuove generazioni più efficace nel mondo del lavoro, in quanto le aziende sono più facilitate nel reperire le figure professionali di cui necessitano.

Questa nuova modalità di apprendimento, trasformativo ed esperienziale, ha bisogno di considerare il contesto in cui si realizza, perché l'educazione non deriva da un modello ideale, ma è collegata alla società in cui avviene (Ribolzi, 2012).

3.2.2.4 Finalità dei PCTO

Le finalità dei PCTO si differenziano dalle finalità preposte nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro e sono sintetizzabili come segue:

- permettere agli studenti di apprendere e trasferire le competenze acquisite a scuola in un contesto lavorativo e in senso contrario;
- garantire agli studenti possibilità per consolidare le competenze sociali all'interno di contesti lavorativi, che si differenziano da quelli scolastici;
- facilitare l'avvicinamento tra mondo scolastico e mondo lavorativo con le relative problematiche;
- procurare agli studenti la possibilità di sperimentare contesti di esperienza che possano favorire la sua conoscenza interiore per potersi orientare e realizzare scelte consapevoli e ponderate.

Il decreto legislativo n.77/2005, art.2, integra, nei nuovi percorsi, due principali dimensioni: quella orientativa e quelle delle competenze trasversali.

Per quanto riguarda la dimensione orientativa, le linee guida dei PCTO, affermano che queste esperienze devono contribuire ad evidenziare il valore formativo dell'orientamento situato, fornendo agli studenti l'occasione per accrescere la consapevolezza sulle proprie vocazioni, in vista della realizzazione del proprio progetto personale e sociale e partendo dalle caratteristiche dei singoli studenti, li accompagni al raggiungimento ed allo sviluppo delle proprie potenzialità

Per le competenze trasversali, il Decreto ribadisce che le attività svolte nei PCTO devono avere come obiettivo quello di favorire l'acquisizione delle competenze che caratterizzano l'indirizzo degli studi frequentato, ma anche favorire lo sviluppo delle competenze trasversali, già descritte nei precedenti capitoli.

Il Decreto Ministeriale 774/2019, stabilendo le Linee guida dei Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, individua quattro competenze trasversali ritenute fondamentali:

- Competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare: si concretizza nella capacità di auto-riflessione, di gestione del tempo efficace, delle informazioni, di saper lavorare in modo costruttivo all'interno di un team, e di saper dirigere apprendimento e carriera. Questa competenza riguarda il saper affrontare la perplessità e le difficoltà, ma anche l'imparare ad imparare, favorendo il proprio benessere fisico ed emotivo e mantenendo la salute fisica e

mentale, soprattutto per poter condurre la propria vita stando attenti alla salute e con un orientamento positivo verso il futuro, per saper gestire le situazioni di conflitto in contesti favorevoli e inclusivi.

- Competenza in materia di cittadinanza: riguarda la capacità di agire in modo responsabile e pieno alla vita sociale, comprendendo strutture e concetti economici, giuridici e politici e della sostenibilità.
- Competenza imprenditoriale: si tratta del saper agire per raggiungere la realizzazione di idee e opportunità, trasformandole in valori. Questa competenza è centrata su creatività, pensiero critico e risoluzione di problemi, oltre che sull'iniziativa, sulla perseveranza e sulla capacità di lavorare in gruppo per programmare e gestire progetti con valore culturale, sociale o finanziario.
- Competenza riguardo la consapevolezza e l'espressione culturale: fa riferimento alla comprensione ed all'attenzione nel rappresentare idee e concetti in modo creativo. Questa competenza osserva la volontà di capire dello studente e di narrare le proprie idee, dando senso alla propria funzione ed al proprio ruolo all'interno della società.

3.2.2.5 I compiti della scuola

I PCTO permettono di valorizzare l'autonomia scolastica attraverso l'attuazione dell'offerta formativa della scuola, elaborando i progetti in modo coerente con quanto anticipato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) di ogni istituto scolastico.

Anche il Patto educativo di corresponsabilità, approvato durante l'iscrizione, dallo studente e dalla famiglia, contiene riferimenti ai PCTO.

Ricoprendo il ruolo di attore indispensabile per la comunità educante, la scuola, ha la necessità di estendere un'azione didattica integrata, migliorando e potenziando i collegamenti tra gli apprendimenti formali, informali e non formali, oltre alla valorizzazione dell'aspetto emotivo e relazionale dell'apprendimento, che ricopre il ruolo basilare nei processi di apprendimento, facilitando, all'interno del processo educativo, le occasioni di partecipazione, di comunicazione, di socializzazione e di condivisione e di sperimentazione e scoperta, assicurando l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (C. E., 2018).

La nuova normativa delinea i compiti della Scuola:

- favorire una ricognizione dei bisogni formativi territoriali, definendoli sulla base della conoscenza del territorio e del cambiamento del mondo del lavoro;
- individuare le strutture con le quali collaborare, assumendo accordi su vasta scala e realizzando convenzioni operative e specifiche
- redigere i PCTO, stipulando impegni con le strutture ospitanti.²²

Seguendo le linee di questo nuovo Decreto, gli studenti vengono supportati nella realizzazione del Piano di Formazione Individuale da un tutor individuato dal Dirigente Scolastico in accordo con il Consiglio di classe. Rientrando tra gli approcci ed i dispositivi orientativi, il PFI rappresenta uno strumento per la formalizzazione del percorso verso l'acquisizione di competenze professionalizzanti utili a migliorare l'occupabilità sul mercato del lavoro, anche verso un auto-orientamento. Questa nuova modalità didattica si pone come una sfida organizzativa, per scuole e docenti, relegando un ruolo chiave all'orientamento scolastico, che viene posizionato al centro dei PFI, sostenendo tutti gli studenti e spronando quelli che mostrano segni di abbandono dei percorsi di istruzione e formazione, in quanto si presenta come un'occasione di conoscenza interiore e della realtà esterna (Biagioli, 2014), divenendo un mezzo in grado di contrastare dispersione e fallimento formativo (Pombeni, 2007).

²² <https://www.orizzontescuola.it/ptco-ex-alternanza-scuola-lavoro-scarica-esempio-di-regolamento/#:~:text=La%20legge%20145%20del%2030,anche%20sull'auto%2Dorientamento.>

CAPITOLO 4. LA RICERCA: LO SVILUPPO DELLE SOFT SKILL DURANTE LE ESPERIENZE DI PCTO. LE PERCEZIONI DEGLI STUDENTI NELLE SCUOLE DI LUGO

4.1 Finalità e obiettivi della ricerca

Mentre nei precedenti capitoli ho presentato i riferimenti teorici e normativi e la letteratura analizzata per l'elaborazione del lavoro di tesi, in questo capitolo vengono presentati la metodologia della ricerca adottata e i risultati ottenuti.

Come già affermato nei capitoli precedenti, Scuola e mondo del Lavoro rappresentano realtà importanti e necessitano di continue occasioni di dialogo che si stanno realizzando, con l'accostamento di saperi e azioni, nell'attuazione delle esperienze di PCTO. Queste forme di apprendimento favoriscono la nascita di nuovi punti di vista e nuove prospettive, rendendo le forme di apprendimento duale un'opportunità formativa concreta. I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) costituiscono la realizzazione di esperienze che facilitano nel conseguimento delle competenze trasversali e nello sviluppo di attitudini per orientarsi nella vita personale e nella realtà sociale e culturale (Marcarini, 2022).

La ricerca vuole allora indagare in quale misura, queste esperienze, favoriscono l'acquisizione di competenze trasversali e di capacità di orientamento, con maggiore consapevolezza, verso le scelte future.

Analizzando la letteratura di riferimento sono state identificate tre dimensioni di analisi e le domande del questionario mirano ad individuare la percezione degli studenti in riferimento ad ogni item individuato.

4.2 Contesto della ricerca

Il contesto della ricerca è dell'IPS "E. Stoppa" di Lugo (Ra), che fa parte del Polo Tecnico Professionale di Lugo, assieme all'ITCG Compagnoni, all'IPSIA Manfredi e all'ITIS Marconi, dislocati sul territorio comunale di Lugo. L'IPS offre la possibilità di scegliere fra due indirizzi di studio, che sono i Servizi Commerciali ed i Servizi Socio-Sanitari (tipologia presente solo in questo istituto per tutta la provincia di Ravenna), offrendo corsi di studio della durata di cinque anni, suddivisi in due bienni e con un quinto anno conclusivo, che attraverso l'esame di Stato, permette di conseguire il Diploma di Istruzione Professionale.

Gli studenti ai quali è stato somministrato il questionario, per l'esattezza 73, frequentano le classi quinte dell'IPS "E. Stoppa" di Lugo (Ra), dove due classi sono ad indirizzo *servizi commerciali* e due ad *indirizzo socio-sanitario*. Gli studenti appartenenti a queste quattro classi, nel mese di dicembre 2022, hanno svolto PCTO della durata di 120 ore, all'interno del territorio dei Comuni della Bassa Romagna. La scelta di questo specifico gruppo di ragazzi, oltre ad essere generata dalla localizzazione nel territorio concomitante con la mia sede di lavoro, è derivata dalla considerazione che, quel determinato percorso di studi, porta gli studenti della classe quinta ad avere già svolto più esperienze di PCTO, acquisendo un baglio personale di esperienze più ricco rispetto a quello di studenti che frequentano un altro tipo di scuola.

Inoltre, i questionari sono stati consegnati all'inizio del mese di maggio 2023, quattro mesi dopo la conclusione del percorso, in modo tale da concedere agli studenti il tempo per riflettere sull'esperienza svolta, individualmente ed in presenza del tutor, all'interno del contesto scolastico ed avendo modo di rielaborare le conoscenze apprese, potendosi orientare con consapevolezza verso il proprio futuro.

4.3 Metodologia e strumenti della ricerca

4.3.1 Lo strumento: Il questionario

I questionari, impiegati come strumento di indagine per la mia ricerca, raccolgono i dati in forma anonima e sono stati realizzati, estrapolando i riferimenti dagli elementi chiave individuati durante la raccolta del materiale, con l'obiettivo di indagare, in quale misura, le dimensioni prese in analisi, influiscono sull'acquisizione delle soft skill e nella presa di consapevolezza riguardo la capacità di orientarsi verso le proprie scelte future, attraverso la raccolta delle percezioni degli studenti che hanno svolto le esperienze di alternanza.

Il questionario è stato costruito realizzando una tabella che racchiude le dimensioni da indagare e gli autori che ne hanno parlato in letteratura e da questi elementi si sono sviluppate le domande.

- la parte iniziale contiene le domande di carattere generale, rilevando i dati degli studenti;
- la prima dimensione riguarda le domande attinenti alle caratteristiche dell'esperienza, chiedendo agli studenti di focalizzare la propria attenzione sull'esperienza di PCTO che ritengono essere stata più significativa e la percezione del loro vissuto;

- la seconda dimensione riguarda la relazione con il tutor scolastico ed il tutor aziendale;
- la terza, punta ad analizzare la riflessività degli studenti ed eventuali cambiamenti di opinioni.

La modalità di risposta alle domande è mista tra risposte aperte (2) o a scelta multipla (2) per quanto riguarda la parte generale, altre 2 domande aperte e 9 a scelta multipla, all'interno della dimensione che riguarda le caratteristiche dell'esperienza, mentre le risposte rimanenti (14) sono tutte chiuse, a scelta multipla, volendo ricercare il grado di soddisfacimento degli studenti in riferimento alle categorie e fornendo la possibilità rispondere agli item scegliendo tra quattro opzioni: *molto, abbastanza, poco e per niente*. Gli studenti, informati al momento della consegna dei questionari riguardo alle tempistiche previste, hanno avuto 12 giorni a disposizione per rispondere alle domande, ma nonostante le sollecitazioni espresse dalla docente preposta, su un totale di 73 studenti, hanno risposto al questionario solamente 62 di essi.

Di seguito, riporto, nella Tabella 1, i riferimenti teorici, estrapolati dalla letteratura esaminata, utilizzati per l'individuazione delle dimensioni da analizzare e delle domande che le compongono.

Tabella 1

Letteratura e riferimenti teorici utilizzati per la costruzione del questionario

DIMENSIONE	TEORIA	AUTORE	DOMANDA
PARTE GENERALE			1.SESSO
			2.ETA'
			3.QUALE CLASSE STAI FREQUENTANDO?
			4.QUANTE ESPERIENZE DI PCTO HAI VISSUTO?
CARATTERISTI CHE ESPERIENZA			5.DA QUANTE ORE DI FREQUENZA OBBLIGATORIA ERA COSTITUITA L'ESPERIENZA DI PCTO ALLA QUALE FAI RIFERIMENTO?

			6. IN QUALE ENTE HAI SVOLTO IL PCTO?
			7. DI QUALE TIPOLOGIA DI UTENZA SI OCCUPAVA?
	Teoria dell'attività di terza generazione: non esistono apprendimenti singoli o individuali, ma soltanto apprendimenti interconnessi: quindi gli studenti apprendono insieme alle organizzazioni e le istituzioni apprendono attraverso processi di interconnessione continua, all'interno di un sistema a rete	Engeström, 2001; Thuomi-Gröhn, 2007	8. IN QUALE MISURA L'INTERCONNESSIONE TRA MONDO DEL LAVORO E SCUOLA HA FAVORITO IN TE L'ACQUISIZIONE DI NUOVE COMPETENZE?
	Linee Guida PCTO	Miur, 2018	9. QUALI COMPETENZE RITIENI DI AVER SVILUPPATO IN QUESTA ESPERIENZA? (RISPOSTA CON ELENCO COMPETENZE DA SCEGLIERE)
	Importanza di creare ambienti educativi, volti a favorire lo sviluppo delle competenze necessarie ad acquisire la capacità di affrontare con successo un compito, consentendo agli individui di utilizzare in modo concreto le proprie conoscenze ed abilità	Brown, 2005	10. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA COLLABORAZIONE TRA L'AMBIENTE SCOLASTICO ED IL CONTESTO LAVORATIVO TI ABBAIA CONSENTITO DI UTILIZZARE CONCRETAMENTE LE TUE CONOSCENZE ED ABILITÀ?
	Gli studenti hanno la necessità di sperimentare ambienti diversi, perché è all'interno di essi che imparano a riconcettualizzare gli apprendimenti, interiorizzando e acquisendo la capacità di organizzare e integrare conoscenze e saperi che derivano da altri contesti. Spetta allora alla scuola, alle imprese e alle istituzioni, il compito di interagire come sistema all'interno del quale tutti i partecipanti possono condividere lo stesso	Akkerman e Bakker (2011)	11. IN QUALE MISURA LA POSSIBILITÀ DI SPERIMENTARE AMBIENTI LAVORATIVI DIVERSI HA FAVORITO LA COSTRUZIONE DI COMPETENZE SPENDIBILI NEL MERCATO DEL LAVORO?

	<p>obiettivo e le metodologie necessarie per supportare gli studenti nella costruzione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, permettendo loro di collocarsi all'interno dei contesti sociali di appartenenza.</p>		
	<p>Ripensamento e riorganizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, considerando che l'insegnamento è più efficace se gli apprendimenti vengono vissuti in modo concreto e significativo, superando l'idea dei contesti scolastici tradizionali dell'apprendimento.</p>	<p>Cavaletto, Olagnero & Parisi, 2013; Berra 2017</p>	<p>12. IN QUALE MISURA RITIENI CHE METTERE IN PRATICA CONCRETAMENTE, NEL MONDO DEL LAVORO, GLI APPRENDIMENTI AVVENUTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, ABBIAMO RESO GLI STESSI APPRENDIMENTI PIÙ EFFICACI?</p>
	<p>Grazie alla sinergia tra teoria (scuola) e prassi (azienda) si generano processi continui di trasformazione cognitiva, apprenditiva e bio-psico-sociale in una dimensione condivisa, dove tutti sono protagonisti del processo di apprendimento della comunità, oltre che del proprio. In questo senso, lo sviluppo del sé risulta strettamente connesso all'interazione con gli altri.</p>	<p>Cooley (1902)</p>	<p>13. IN QUALE MISURA RITIENI CHE L'INTERAZIONE CON ALTRI SOGGETTI ESPERTI APPARTENENTI AL MONDO DEL LAVORO ABBIAMO FAVORITO UNA MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA DI TE E DELLE TUE CAPACITÀ?</p>
	<p>Lo sviluppo delle soft skills riguarda un processo che ha bisogno non della semplice trasmissione di informazioni, da una mente che sa ad una mente che non sa, ma richiede di ripensare alla modalità in cui creare ambienti di apprendimento situato entro i quali gli studenti possano fare esperienza di compiti autentici, superando i confini tra la vita, la scuola e le discipline.</p>	<p>Berra, 2019</p>	<p>14. IN QUALE MISURA AVER FATTO ESPERIENZA DI COMPITI AUTENTICI, ALL'INTERNO DI UN AMBIENTE LAVORATIVO REALE, TI HA PERMESSO DI ACQUISIRE COMPETENZE CHE RITIENI TI POTRANNO FAVORIRE NELL'INGRESSO DEL MONDO DEL LAVORO?</p>

	È all'interno di un contesto che dà opportunità ai giovani di agire per sperimentare e applicare un sapere che si può riuscire a trasformare l'abilità in competenza.	Ajello, 2002	15. IN QUALE MISURA RITIENI CHE POTER SPERIMENTARE ED APPLICARE CONCRETAMENTE NEL MONDO DEL LAVORO, IL SAPERE APPRESO A SCUOLA, TI ABBAIA AIUTATO A TRASFORMARE LE TUE ABILITÀ IN COMPETENZE?
RUOLO DEI TUTOR	<p>I tutor sono di importanza fondamentale perché assumono il ruolo di figure specializzate in grado di attivare forme di negoziazione di significato che consentono allo studente di apprendere dall'esperienza. Possono inoltre fungere da "ponte" tra le due comunità, scuola e lavoro, attraverso la progettazione condivisa e la realizzazione di artefatti che consentono lo scambio di linguaggi e saperi in un processo di mutua trasformazione.</p> <p>Nello specifico, la relazione che si crea tra lo studente e il tutor presente in azienda è molto importante per quanto concerne l'attaccamento alla realtà lavorativa e il progresso percepito nelle competenze acquisite</p>	Sicurello, 2016	<p>16. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA FIGURA DEL TUTOR AZIENDALE ABBAIA SOSTENUTO IL TUO APPRENDIMENTO MEDIANTE L'ESPERIENZA?</p> <p>17. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA RELAZIONE CON IL TUTOR AZIENDALE TI ABBAIA AIUTATO A PERCEPIRE UN PROGRESSIVO SVILUPPO DI COMPETENZE?</p>
	Grazie all'azione di guida che il tutor svolge, al feedback che offre, alla sua capacità di proporre compiti sfidanti ma superabili, consente una adeguata assunzione di autonomia, evitando così il rischio di demotivazione	Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014	18. IN QUALE MISURA LA FIGURA DEL TUTOR AZIENDALE HA SVOLTO UN'AZIONE DI EMPOWERMENT, CONSENTENDOTI UNA PROGRESSIVA ASSUNZIONE DI AUTONOMIA?

	<p>le funzioni e le potenzialità trasformative del tutor scolastico, riconosciuto come profilo professionale chiave, capace di porsi in una funzione di boundary spanner e di saper tessere una rete di collaborazione e co-azione al confine tra discipline e ambiti professionali che forzano aperture cognitive e scientifiche e nuovi orientamenti educativi.</p>	<p>Tino, 2018; Eraut, 2011</p>	<p>19. IN QUALE MISURA IL TUTOR SCOLASTICO, HA SUPPORTATO IL TUO PROCESSO DI APPRENDIMENTO?</p> <p>20. IN CHE MISURA L'ESPERIENZA DI PCTO HA MODIFICATO LA TUA RELAZIONE CON IL TUTOR SCOLASTICO?</p>
	<p>Le attività di accoglienza in azienda rappresentano una fase molto sensibile da gestire da parte dei tutor scolastici e aziendali: si tratta di un momento decisivo per ridurre lo stress, le paure di fallimento e rendere possibile lo sviluppo da parte dello studente di un senso di appartenenza e accettazione, nonostante l'esperienza di tirocinio rimanga spesso al confine dell'intera struttura aziendale. Ma proprio questo rimanere al confine del sistema permette di guardarlo con occhi diversi e di considerarlo al contempo ambiente di lavoro e di apprendimento</p>	<p>Hellmer, 2007</p>	<p>21. IN QUALE MISURA, LA PREPARAZIONE AVVENUTA CON IL TUTOR SCOLASTICO, TI HA AIUTATO A RIDURRE STRESS E PAURA DI FALLIMENTO, FACILITANDO ACCETTAZIONE DELL'ESPERIENZA DI PCTO?</p>
	<p>È solo nel momento della riflessione, nel dialogo riflessivo con il tutor interno e con la classe che gli aneddoti e i dettagli improvvisamente risuonano, mettono in relazione con le esperienze e consentono di esplorarle e comprenderle, di averne una visione globale e di includerle nella propria traiettoria di crescita, permettono il passaggio necessario dall'experience into learning.</p>	<p>Boud, Keogh, Walker, 1985</p>	<p>22. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA POSSIBILITÀ DI DISCUTERE IN CLASSE, CON IL TUTOR, DELL'ATTIVITÀ SVOLTA TI ABBAIA AIUTATO A TRASFORMARE L'ESPERIENZA VISSUTA IN APPRENDIMENTO?</p>
	<p>La riuscita dei percorsi di alternanza è attribuita al rapporto di forte interazione tra tutor scolastico e tutor aziendale. L'interazione deve</p>	<p>Salatin, 2018</p>	<p>23. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA COLLABORAZIONE TRA TUTOR SCOLASTICO E</p>

	farsi carico dell'organizzazione e dell'impostazione didattica dell'esperienza che deve avere una valenza orientativa, ma soprattutto anche delle strategie di sviluppo di competenze trasversali.		TUTOR AZIENDALE ABBA FAVORITO LA BUONA RIUSCITA DEL TUO PERCORSO DI PCTO, DANDOLE VALORE ORIENTATIVO E FORMATIVO?
RICADUTE DELLA ESPERIENZA DI PCTO PERCEPITE	Le soft skill non possono, quindi, essere apprese attraverso lezioni tradizionali, ma solamente rendendo gli studenti protagonisti attivi	Tino, 2018	24.IN QUALE MISURA DURANTE L'ESPERIENZA DI PCTO TI SEI SENTITO PROTAGONISTA ATTIVO?
			25.IN QUALE MISURA RITIENI CHE IL PROTAGONISMO ABBA FAVORITO SOPRATTUTTO L'ACQUISIZIONE DI COMPETENZE TRASVERSALI?
	Diventa allora fondamentale che i giovani imparino a conoscersi, ad avere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, per poter individuare le proprie aree di miglioramento, investendo su di esse, con la consapevolezza che le competenze trasversali e orientative si possono e si devono potenziare in maniera continuativa	Commission of the European Communities, 2000	26.IN QUALE MISURA RITIENI CHE METTERTI IN GIOCO, ALL'INTERNO DELL'ESPERIENZA DI PCTO TI ABBA AIUTATO AD ACQUISIRE MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA DEI TUOI PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA?
	Particolarmente significativo è il ruolo dell'orientamento che traspare all'interno dei PCTO in quanto è un processo che implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione delle opportunità formative e lavorative disponibili, quindi, in quanto forma di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte professionali adeguate	Biagioli, 2012	27.RITIENI CHE IL RUOLO DI ORIENTAMENTO SVOLTO DALL'ESPERIENZA DI PCTO ABBA FAVORITO UN'AUTOVALUTAZIONE DELLE TUE POTENZIALITÀ PERSONALI DA GUIDARTI IN SCELTE PROFESSIONALI ADEGUATE A TE? 28.IN CHE MISURA RITIENI CHE IL PCTO ABBA

			SVOLTO UN'AZIONE SIGNIFICATIVA PER IL TUO ORIENTAMENTO FORMATIVO/PROFESSIONA LE? 29.IN CHE MISURA L'ESPERIENZA DI PCTOHA MODIFICATO LE SCELTE PER IL TUO FUTURO PROFESSIONALE?
--	--	--	---

4.3.2 Raccolta e analisi dei dati

I questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma di Google Moduli e trascorsi i 12 giorni prestabiliti dalla consegna dei questionari è iniziato il processo di raccolta dei dati anonimi.

L'attività di rilevazione è iniziata inserendo le risposte su fogli di Excel e realizzando tabelle che hanno fornito i dati totali per essere trasformati in valori percentuali, utilizzati per la realizzazione di grafici e accompagnati dalle relative interpretazioni.

Le risposte sono state elaborate in base alla dimensione di appartenenza e sono state raggruppate in modo da poter calcolare la media/percentuale delle risposte per ciascuna dimensione, dando un'indicazione relativa alla percezione degli studenti riguardo a quali aspetti dell'esperienza di PCTO hanno maggiormente favorito l'acquisizione delle Soft Skill.

4.4 Partecipanti

I dati raccolti, riferiti alla parte generale del questionario, mostrano che il 77% degli studenti che ha partecipato al sondaggio è di sesso femminile e che il 52% di essi ha 18 anni di età, il 29% ne ha 19, il 15% ne ha 20, il 3% ne ha 21 e il 2% ha 22 anni. (Tab.2).

Tabella 2

Rapporto fra età e genere degli studenti intervistati

GENERE	ETA'					TOTALE
	18	19	20	21	22	
F	44%	23%	8%	2%	2%	77%
M	8%	6%	6%	2%	0%	23%
TOTALE	52%	29%	15%	3%	2%	100%

La Tabella 3 riguarda la correlazione tra l'età degli studenti ed il numero di esperienze di PCTO svolte, mostrando che il 53% degli studenti ha svolto almeno 2 esperienze di PCTO e di questi il 26% ha 18 anni, mentre chi ha svolto più di due esperienze ricopre la percentuale del 24%.

Tabella 3

Relazione tra età degli studenti e quantità di esperienze svolte

ETA'	NUMERO ESPERIENZE SVOLTE					
	18	19	20	21	22	TOTALE
1	13%	2%	8%	0%	0%	23%
2	26%	19%	6%	2%	0%	53%
3	10%	6%	0%	2%	2%	19%
4	3%	2%	0%	0%	0%	5%
TOTALE	52%	29%	15%	3%	2%	100%

4.5 I Risultati

4.5.1 Caratteristiche dell'esperienza

In questa parte sono contenute le risposte alle domande inerenti alla tipologia di esperienza svolta e alle caratteristiche proprie della contestualizzazione dell'attività.

La tabella 4 evidenzia che la maggior parte degli studenti, con esattezza il 66% di essi, utilizzerà, come riferimento per rispondere alle domande del questionario, l'esperienza svolta al quinto anno di scuola, indicando la durata di 120 ore per l'esperienza ritenuta più significativa.

Tabella 4

Durata dell'esperienza di PCTO ritenuta più significativa

DURATA IN ORE DELL'ESPERIENZA DI PCTO	% STUDENTI
90	2%
120	66%
160	2%
175	2%
210	6%
220	2%
225	5%
240	2%
300	4%
320	2%
375	5%
non mi ricordo	2%
TOTALE	100%

Gli enti nei quali gli studenti hanno svolto le esperienze sono molto diversificati. Come si può notare dalla tabella 5, si evince che NIDO D'INFANZIA è stato l'ente più frequentato, con il 37%, seguito, al secondo posto, con parità di punteggio dalle strutture per anziani e dalle attività commerciali, che riportano rispettivamente il 15% delle adesioni.

Tabella 5

Tipologia di servizio dove si è svolta l'esperienza

Tipologia di servizio	% studenti
Servizio commerciale	15%
Nido d'infanzia	37%
Biblioteca	1,5%
Casa della carità Lugo	1,5%
Casa di riposo	15%
Patronato	8%
Comune	1,5%
Ente privato	5%
Ospedale	11%

Polizia Locale	1,5%
Struttura	3%
Totale complessivo	100%

Rispondendo alla domanda successiva gli studenti dimostrano di ritenere che l'interconnessione tra mondo del lavoro e scuola ha favorito l'acquisizione di nuove competenze, con il 62,5% delle studentesse ed il 71,4% degli studenti che hanno risposto in maniera positiva al quesito, selezionando *abbastanza* come opzione ed il 18,8% delle studentesse ed il 7,1% degli studenti che ha risposto *molto*.

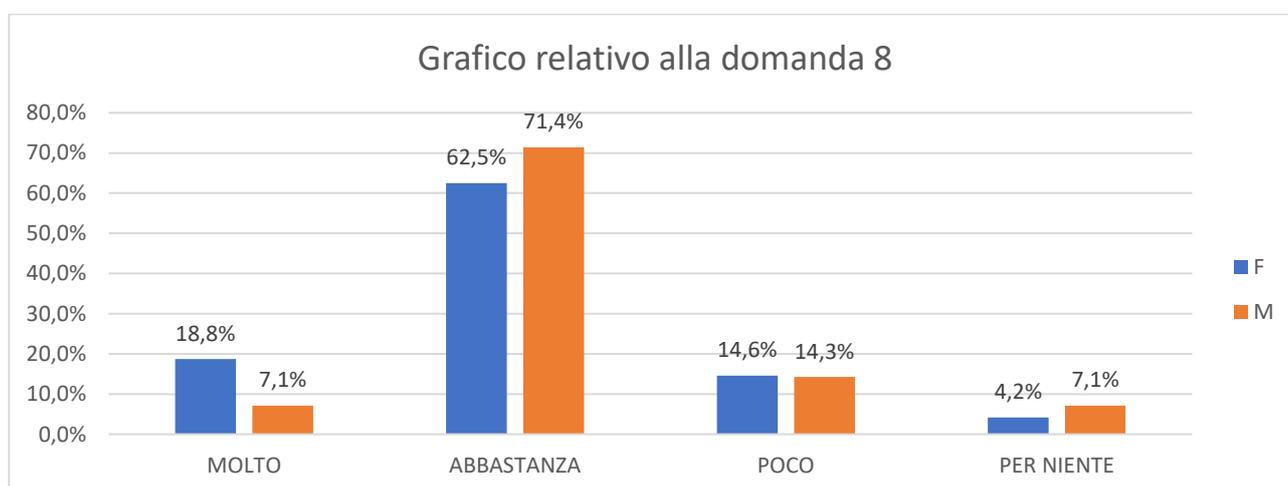


Figura 1. Opinione degli studenti sull'influenza dell'interconnessione tra scuola e lavoro nello sviluppo di nuove competenze in base al genere.

Gli studenti hanno infatti dichiarato di aver sviluppato nuove competenze durante l'esperienza svolta, ma la tipologia di competenza varia in base al genere di appartenenza, come dimostrano le figure 2 e 3.

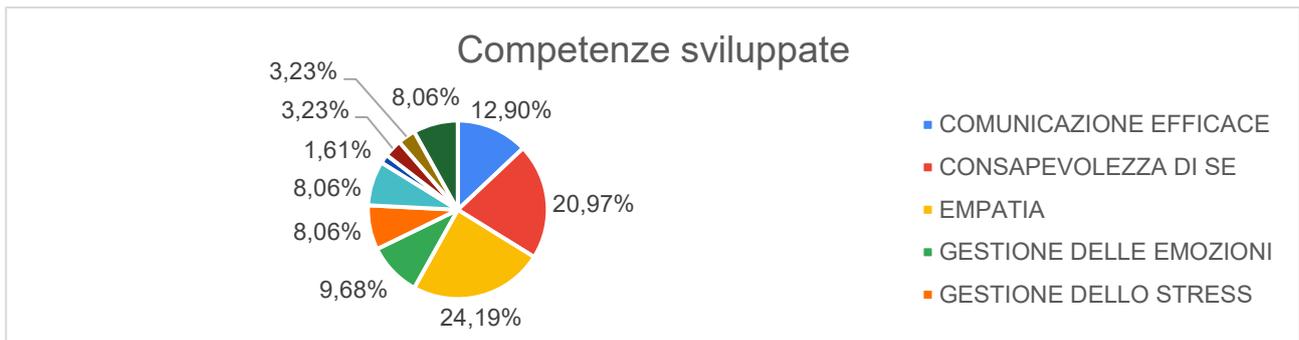


Figura 2. Competenze sviluppate durante il processo di PCTO

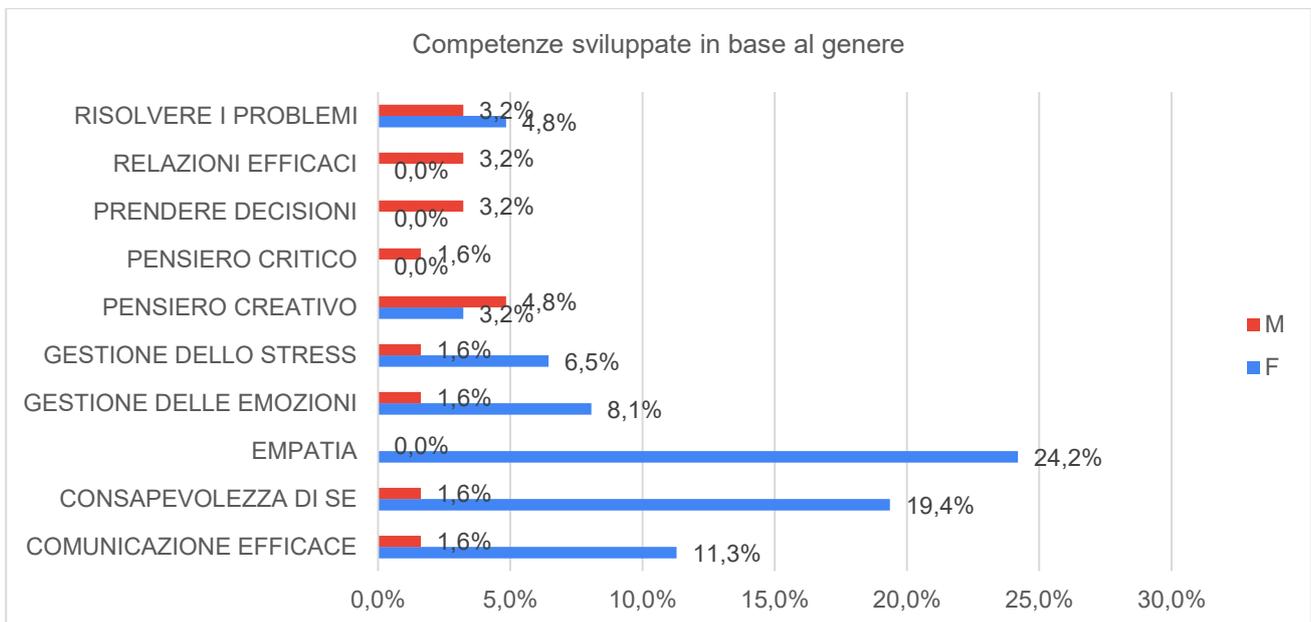


Figura 3. Competenze sviluppate in relazione al genere

La competenza maggiormente sviluppata risulta essere *empatia*, ma solamente dalle studentesse di sesso femminile. Per quanto riguarda gli studenti di sesso maschile, nessuno di loro dichiara di aver sviluppato *empatia*, ma la competenza maggiormente dichiarata è *capacità di risolvere problemi*, con il 4,8% di risposte, che sul totale delle risposte per gli studenti di genere maschile rappresenta 21%.

Tabella 6.

Possibilità di utilizzare concretamente conoscenze e abilità

UTILIZZO DI COMPETENZE E ABILITA'	F	M	TOTALE
MOLTO	13%	7%	11%
ABBASTANZA	48%	57%	50%
POCO	33%	36%	34%
PER NIENTE	6%	0%	5%
TOTALE	100%	100%	100%

In relazione all'influenza esercitata dalla collaborazione tra l'ambiente scolastico ed il contesto lavorativo, nel consentire l'utilizzo concreto delle proprie conoscenze ed abilità, gli studenti hanno risposto positivamente, come si evince dalla tabella 6, con il 61% delle risposte positive, divise nel 50% con risposta *abbastanza* e 11% con risposta *molto*. Queste risposte positive si confermano sia fra gli studenti di sesso femminile che fra quelli di sesso maschile.

La tabella 7 invece mostra che gli studenti ritengono che la possibilità di sperimentare più ambienti lavorativi sia ottimale per lo sviluppo di competenze utilizzabili nel mondo del lavoro, con il 12,9% delle risposte selezionate con *molto* ed il 59,7% selezionate con *abbastanza*. Le risposte selezionate dagli studenti di sesso maschile però trovano il 14,3% di risposte nella casella *per niente*, mentre le studentesse di sesso femminile hanno scelto la stessa risposta con una frequenza del 2,1%.

Tabella 7

Influenza della sperimentazione di più ambienti lavorativi per lo sviluppo di competenze utilizzabili nel mondo del lavoro

Influenza della sperimentazione di più ambienti di lavoro	F	M	Totale
MOLTO	16,7%	0,0%	12,9%
ABBASTANZA	58,3%	64,3%	59,7%
POCO	22,9%	21,4%	22,6%
PER NIENTE	2,1%	14,3%	4,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Le risposte date alla domanda 12 dimostrano che la totalità degli studenti ritiene che mettere in pratica concretamente gli apprendimenti avvenuti nel contesto scolastico, abbia reso gli stessi apprendimenti più efficaci e la Tabella 8 conferma la risposta con il 71% delle opinioni positive.

Tabella 8

Efficacia resa agli apprendimenti in relazione al mettere in pratica concretamente le acquisizioni avvenute nel contesto scolastico

Efficacia degli apprendimenti	F	M	Totale
MOLTO	10,4%	0,0%	8,1%
ABBASTANZA	64,6%	57,1%	62,9%
POCO	12,5%	28,6%	16,1%
PER NIENTE	12,5%	14,3%	12,9%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Anche per quanto riguarda l'interazione con altri soggetti esperti appartenenti al mondo del lavoro nel favorire una maggiore consapevolezza, nei singoli individui e delle proprie capacità, gli studenti hanno risposto in maniera affermativa, come dimostrato dalla Figura 4, nella quale si rileva l'83% di risposte positive per gli studenti di genere maschile ed il 71% di risposte positive per le studentesse di sesso femminile.

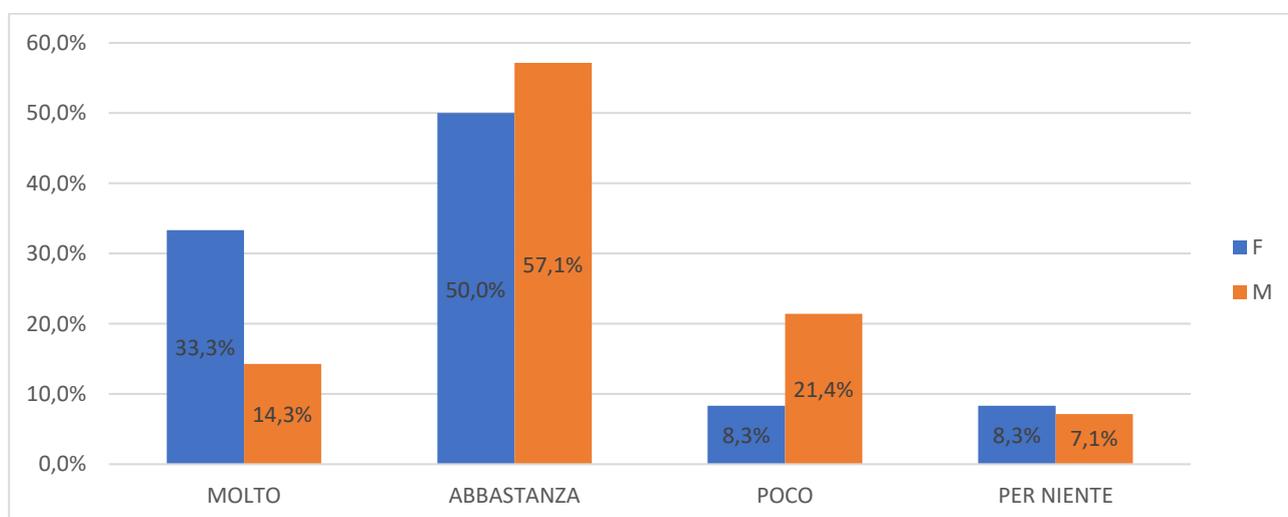


Figura 4. Ruolo svolto dall'interazione con soggetti esperti per favorire la consapevolezza.

Gli studenti ritengono anche che l'aver svolto compiti autentici, all'interno di un ambiente lavorativo reale, ha permesso di acquisire competenze che potranno favorire nell'ingresso del mondo del lavoro, con una positività palese nelle risposte, che ricopre il 79,2% tra le femmine e il 71,4% tra i maschi. Inoltre, per le studentesse di sesso femminile non è stata data nessuna risposta alla voce *per niente*, come si evince dalla figura 5.

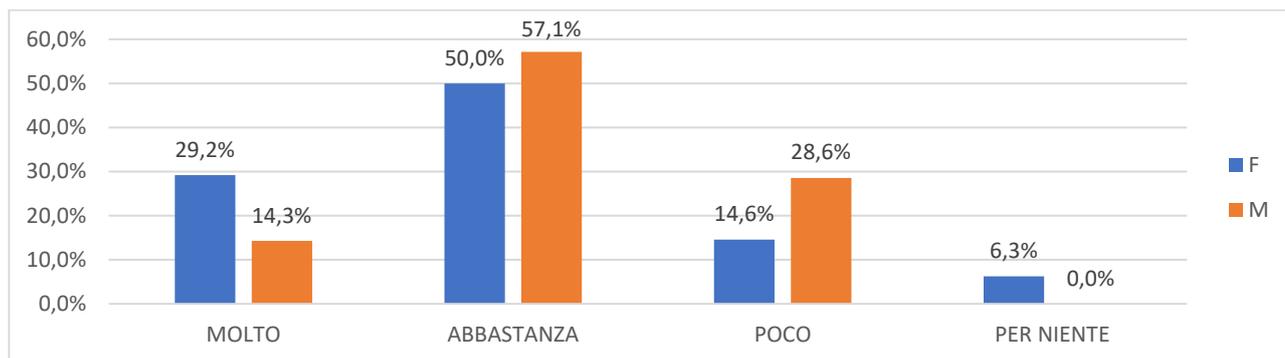


Figura 5. Acquisizione di competenze derivata dallo svolgere compiti in contesti lavorativi reali.

Confermando le opinioni precedenti, gli studenti proseguono reagendo con risposte positive anche al quesito riguardante la componente dello sperimentare ed applicare concretamente nel mondo del lavoro il sapere appreso a scuola, nel compito di trasformare le abilità in competenze, come mostrato dalla tabella 9.

Tabella 9

Possibilità di trasformare le abilità in competenze derivata dalla sperimentazione del sapere appreso a scuola

	F	M	Totale
MOLTO	14,6%	7,1%	12,9%
ABBASTANZA	58,3%	35,7%	53,2%
POCO	16,7%	35,7%	21,0%
PER NIENTE	10,4%	21,4%	12,9%

Elaborando un'analisi di questa prima dimensione di indagine, se si calcola la media delle risposte registrate ad ogni domanda, la Tabella 10, mostra la percentuale totale suddivisa per ogni categoria trovando *abbastanza* come risposta più selezionata con 57,8% delle

preferenze, *poco* al secondo posto con 18,7% dei voti, terza per pochissima differenza la scelta *molto*, con 17% delle selezioni e ultima la voce *per niente* con il 6,5%.

La figura 6 mostra in modo chiaro la netta predominanza della risposta *abbastanza* a tutte le domande e di conseguenza lo dimostra anche la linea della media.

Tabella 10

Media percentuale riferita alla prima dimensione di indagine

	DOM 8	DOM 10	DOM 11	DOM 12	DOM 13	DOM 14	DOM 15	MEDIA
MOLTO	16,1%	11,3%	12,9%	8,1%	29,0%	25,8%	12,9%	16,6%
ABBASTANZA	64,5%	50,0%	59,7%	62,9%	51,6%	51,6%	53,2%	56,2%
POCO	14,5%	33,9%	22,6%	16,1%	11,3%	17,7%	21,0%	19,6%
PER NIENTE	4,8%	4,8%	4,8%	12,9%	8,1%	4,8%	12,9%	7,6%
TOT	100,0%	100%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

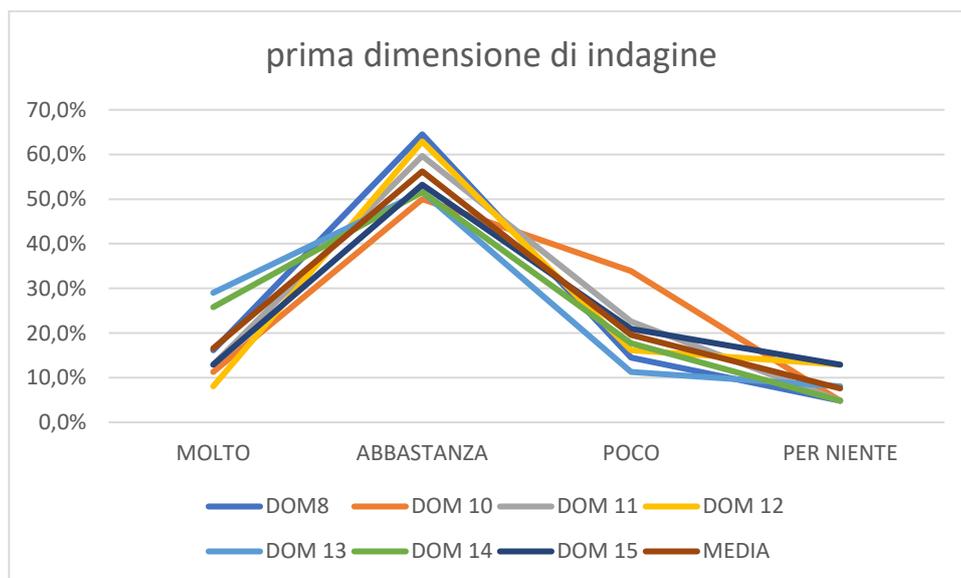


Figura 6. Grafico a linee che dimostra l'andamento medio della percentuale delle risposte

4.5.2. Il ruolo dei tutor

La seconda dimensione che compone il questionario riguarda il ruolo svolto dal tutor scolastico e dal tutor aziendale e l'influenza esercitata sugli studenti da questo ruolo.

Alla domanda 16, che chiede in quale misura la figura del tutor aziendale ha sostenuto l'apprendimento mediante la sua l'esperienza, si nota una considerevole differenza in base al genere degli studenti, nelle risposte *abbastanza*, con il 37,5 di preferenze per le femmine ed il 57,1% per i maschi e *per niente*, con 12,5% selezionato dalle femmine, ma con lo 0,0% dei maschi, come mostra la figura 7.

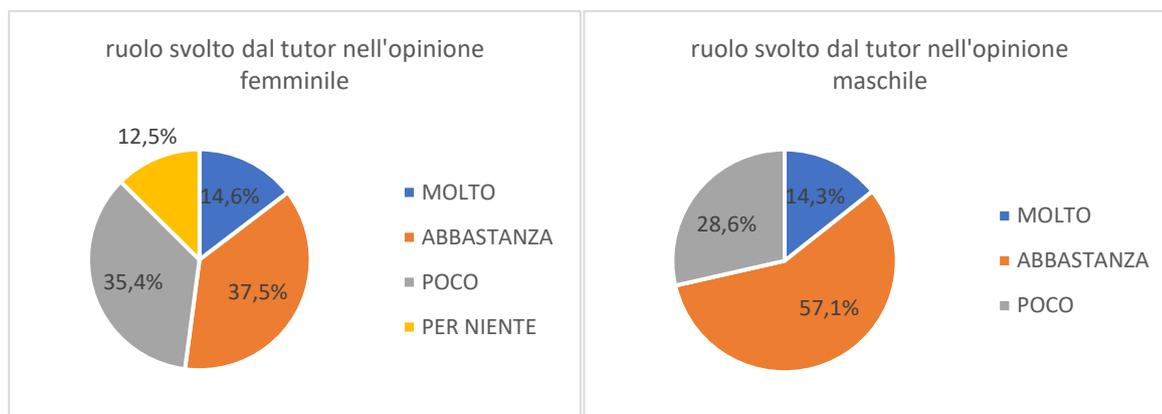


Figura 7. Sostegno esercitato dal tutor scolastico nel sostenere gli apprendimenti in base al genere

La domanda 17 indaga invece la relazione con il tutor aziendale, in particolare riguardo alla percezione dello sviluppo di competenze e anche in questo caso c'è discordanza fra le risposte in base al genere di appartenenza, con il 64,2% di risposte positive per il sesso femminile, contro 43,7% di risposte positive per il sesso maschile, come mostrato dalla figura 8.

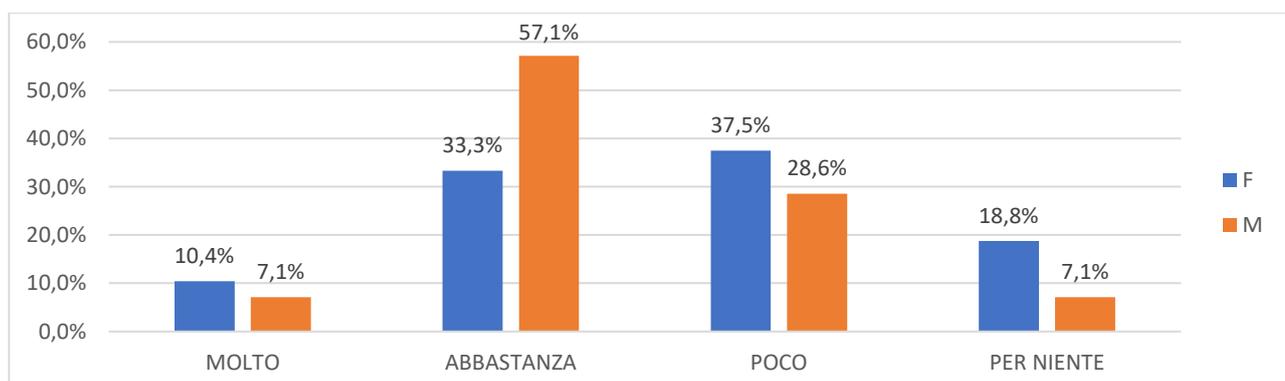


Figura 8. Percezione di sviluppo di competenze derivata dalla relazione con il tutor aziendale

La domanda successiva si occupa dell'acquisizione di autonomia derivata da una funzione di empowerment svolta dal tutor e nell'analisi delle risposte si trova congruenza fra i generi di appartenenza degli studenti, che affermano sul totale delle risposte, di aver percepito *abbastanza*, con il 45,2% delle preferenze e *molto*, con il 16,1%, l'acquisizione di autonomia in relazione al ruolo del tutor (Tabella 11).

Tabella 11

Percezione di acquisizione di autonomia in base all'empowerment svolto dal tutor aziendale

Acquisizione di autonomia	F	M	Totale
MOLTO	16,7%	14,3%	16,1%
ABBASTANZA	41,7%	57,1%	45,2%
POCO	22,9%	21,4%	22,6%
PER NIENTE	18,8%	7,1%	16,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

La domanda 19 sposta l'attenzione sul tutor scolastico, indagando la misura nella quale questa figura ha supportato il processo di apprendimento e gli studenti hanno risposto in egual misura tra le scelte positive e quelle negative, con il 53% di risposte comprese tra *molto* ed *abbastanza* ed il 47% di preferenze suddivise tra *poco* e *per niente*, se si considerano i dati totali. Analizzando le risposte in base al genere, si nota una forte differenziazione tra le scelte, come dimostra la Figura 9, in quanto nessuna studentessa ha selezionato *molto* come risposta, ma rimane la parità di risposte sulla voce *per niente*.

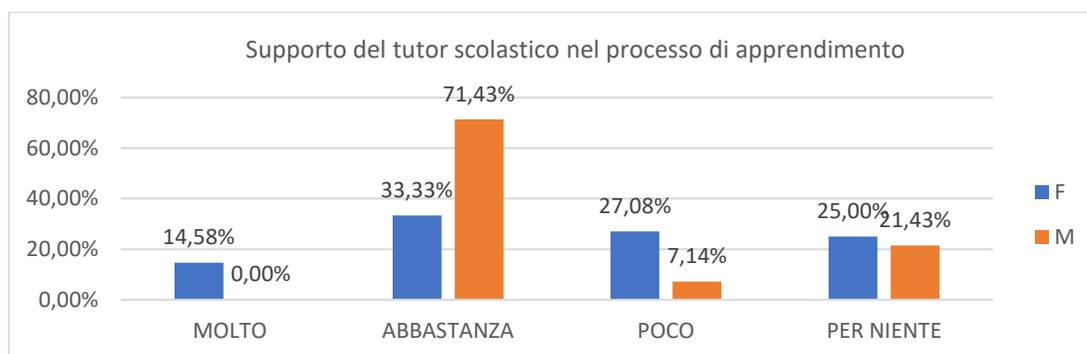


Figura 9. Supporto nel processo di apprendimento da parte del tutor differenziato per genere

Quando si chiede invece agli studenti di riflettere sulla misura nella quale l'esperienza di PCTO ha modificato la relazione con il tutor, gli studenti si schierano su fronti diversi: il 50% degli studenti di sesso maschile ha infatti risposto *per niente*, contro il 21,43 delle studentesse, ma anche per le altre opzioni si trovano discordanze. La scelta *poco* è stata selezionata dal 29,2% degli studenti e dal 43% delle studentesse; *abbastanza* è stato selezionato dal 16,7% delle studentesse e dal 35,7 degli studenti, mentre *per niente* è stato scelto dal 4,72% degli studenti e da nessuna studentessa (Figura 10).

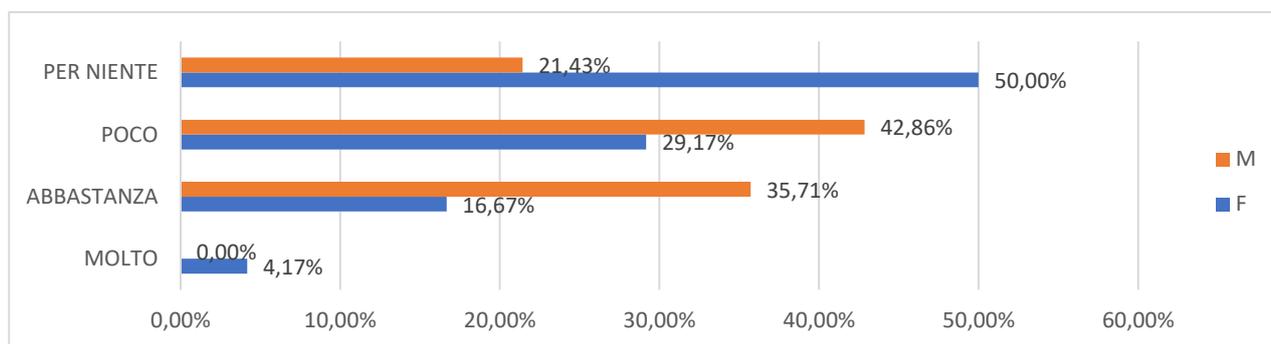


Figura 10. Cambiamento nella relazione con il tutor durante il processo di PCTO

La domanda seguente vuole indagare in quale misura la preparazione avvenuta con il tutor scolastico, ha aiutato gli studenti a ridurre stress e paura di fallimento, facilitando quindi l'accettazione dell'esperienza di PCTO; anche in questo caso si trovano risposte differenti in base al genere di appartenenza, come dimostra la Tabella 12.

Anche se i totali delle risposte rimandano una percentuale più alta nelle opzioni *poco* e *per niente*, con rispettivamente il 30,65% ed il 35,48% delle selezioni, la differenza più grande si individua tra il genere nelle scelte *molto*, dove la percentuale delle risposte è del 10,42 del sesso femminile e dello 0% nel sesso maschile, mentre nell'opzione *abbastanza*, le risposte si dividono fra il 18,75% del sesso femminile ed il 50% del sesso maschile.

Tabella 12

Ruolo ricoperto dal tutor nel preparare gli studenti al PCTO

Preparazione svolta dal tutor	F	M	Totale
MOLTO	10,42%	0,00%	8,06%
ABBASTANZA	18,75%	50,00%	25,81%

POCO	33,33%	21,43%	30,65%
PER NIENTE	37,50%	28,57%	35,48%
Totale	100,00%	100,00%	100,00%

La domanda 22 interroga la misura in cui la possibilità di discutere in classe, con il tutor, dell'attività svolta, abbia aiutato gli studenti a trasformare l'esperienza vissuta in apprendimento e la Figura 11 evidenzia come ci sia una sorta di divisione tra le risposte positive sul 50% per i maschi, anche se nessuno ha risposto *molto*, mentre ci sia una leggera maggioranza tra il sesso femminile tra le scelte *poco* e *per niente*, che arrivano a toccare 56,25% delle selezioni.

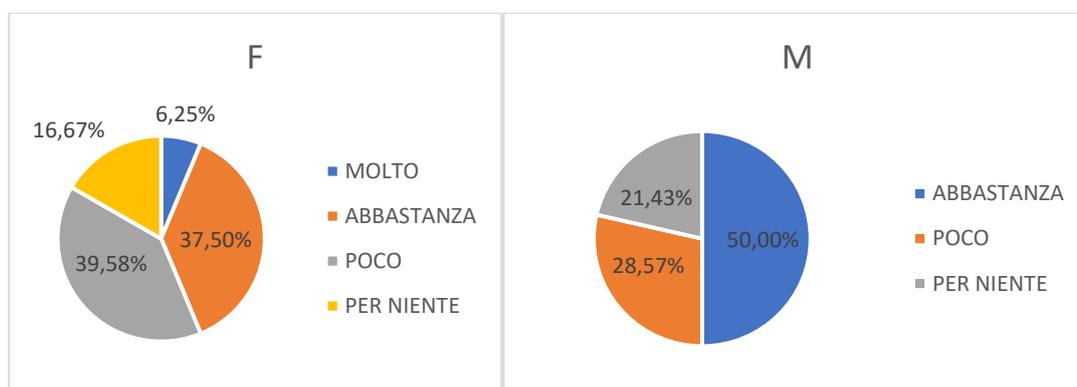


Figura 11. Ruolo svolto dalla discussione in classe, con il tutor, per facilitare la trasformazione dell'esperienza vissuta in apprendimento, diviso per genere

L'ultima domanda di questa dimensione di analisi si focalizza sul rapporto tra tutor scolastico ed aziendale, indagando in quale misura la loro collaborazione abbia favorito la buona riuscita del percorso di PCTO, dandole valore orientativo e formativo e la Tabella 13, mostra che il pensiero degli studenti si trova concorde nell'attribuire una risposta negativa, con il 61,3% delle scelte suddivise tra *poco* e *per niente*, e con una differenza minima di valore tra sesso femminile e maschile. Anche se si può notare, che fra gli studenti di sesso maschile nessuno ha selezionato le opzioni *molto* e *per niente*.

Tabella 13

Collaborazione tra tutor scolastico ed aziendale per dare valore all'esperienza di PCTO

Collaborazione dei tutor per dare valore all'esperienza di PCTO	F	M	Totale
MOLTO	6,3%	0,0%	4,8%
ABBASTANZA	31,3%	42,9%	33,9%
POCO	50,0%	57,1%	51,6%
PER NIENTE	12,5%	0,0%	9,7%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Per analizzare le medie delle risposte riguardo alla seconda dimensione del questionario, si può osservare la Tabella 14 per le risposte delle studentesse e la Tabella 15 per le risposte degli studenti, dalla quale emerge

Tabella 14

Media percentuale delle risposte della seconda dimensione di indagine date dalle studentesse

TOTALI F	DOM 16	DOM 17	DOM 18	DOM 19	DOM 20	DOM 21	DOM 22	DOM 23	MEDIA
MOLTO	14,6%	10,4%	16,7%	14,58%	4,17%	10,42%	6,3%	6,3%	10,43%
ABBASTANZA	37,5%	33,3%	41,7%	33,33%	16,67%	18,75%	37,5%	31,3%	31,26%
POCO	35,4%	37,5%	22,9%	27,08%	29,17%	33,33%	39,6%	50,0%	34,37%
PER NIENTE	12,5%	18,8%	18,8%	25,00%	50,00%	37,50%	16,7%	12,5%	23,98%
TOTALE	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabella 15

Media percentuale delle risposte della seconda dimensione di indagine date dagli studenti

TOTALI M	DOM 16	DOM 17	DOM 18	DOM 19	DOM 20	DOM 21	DOM 22	DOM 23	MEDIA
MOLTO	14,5%	7,1%	14,3%	0,00%	0,00%	0,00%	0,0%	0,0%	4,49%
ABBASTANZA	41,9%	57,1%	57,1%	71,43%	35,71%	50,00%	50,0%	42,9%	50,77%
POCO	33,9%	28,6%	21,4%	7,14%	42,86%	21,43%	28,6%	57,1%	30,13%
PER NIENTE	9,7%	7,1%	7,1%	21,43%	21,43%	28,57%	21,4%	0,0%	14,59%
TOTALE	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Anche i grafici delle figure 12 e 13 mostrano il divario esistente tra le risposte date dal genere femminile e dal genere maschile alle domande di questa dimensione, anche se per le studentesse la maggioranza è costituita dalle opzioni *poco* e *per niente*, mentre per gli studenti di sesso maschile la maggioranza delle risposte si concentra su *abbastanza* e *molto*.

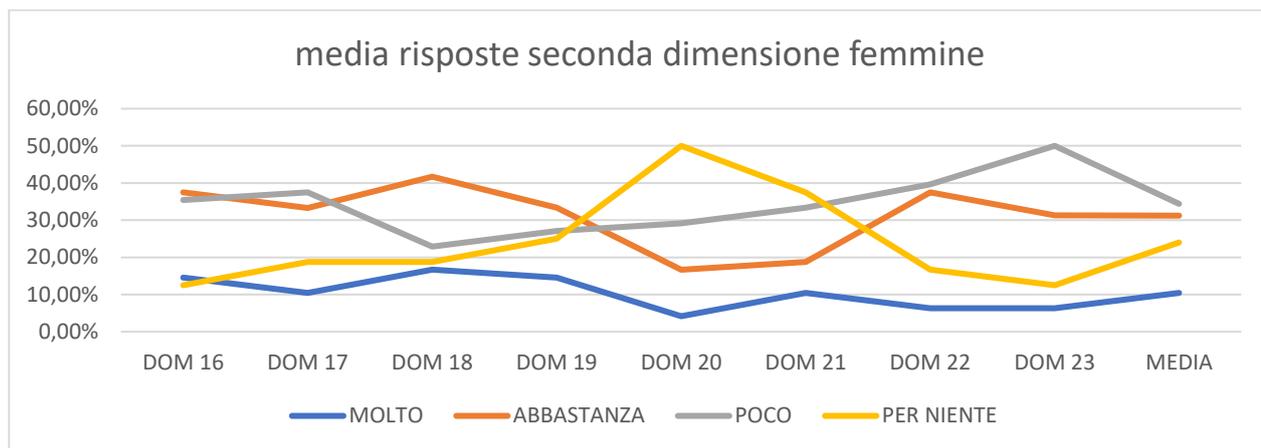


Figura 12. Media percentuale delle risposte date dalle studentesse alle domande della seconda dimensione di indagine

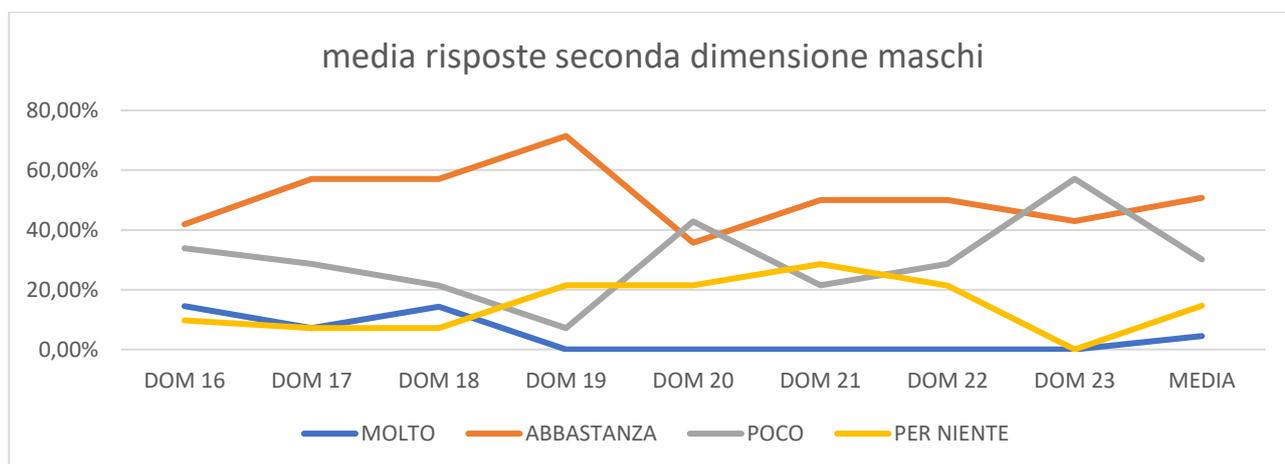


Figura 13. Media percentuale delle risposte date dagli studenti alle domande della seconda dimensione di indagine

La figura 14 mostra invece la media delle preferenze, espresse in percentuale, sul totale delle domande riferite alla seconda dimensione di indagine, ossia quella riguardante il ruolo del tutor. Analizzate nella loro totalità le risposte hanno quasi parità di punteggio fra

abbastanza e *poco*, che superano il 30%, segue *per niente* con il 21,6% delle preferenze per ultima rimane l'opzione *molto*, con il 9,1% della scelta totale.

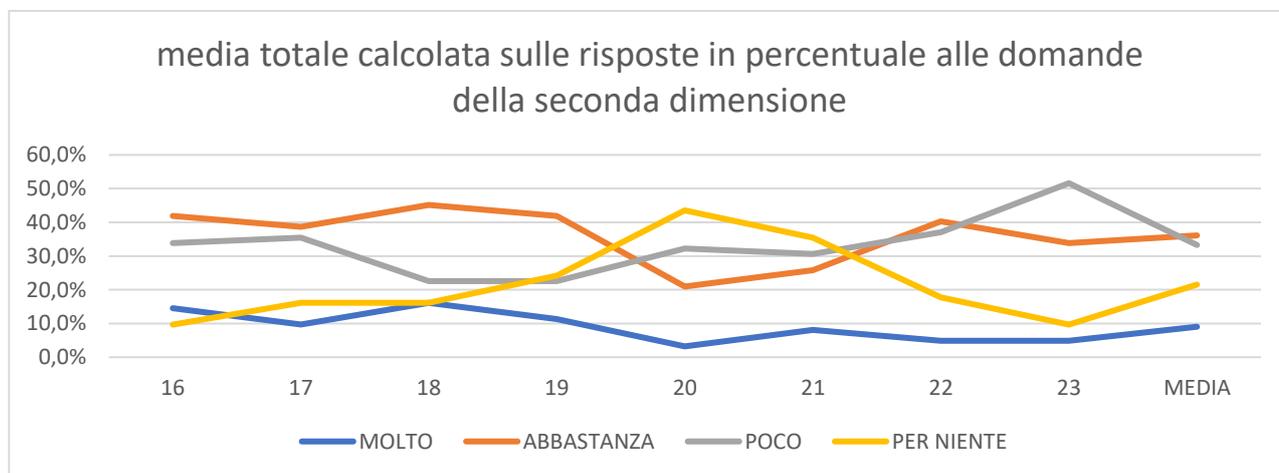


Figura 14. Media percentuale delle risposte riferite alla seconda dimensione di indagine

4.5.3. Ricadute dell'esperienza di PCTO percepite

La terza dimensione centra la sua attenzione sulle ricadute che l'esperienza ha avuto sulle percezioni dei singoli studenti.

Iniziando dalla domanda 24, che chiede agli studenti di dichiarare in quale misura, durante l'esperienza di PCTO, si sono sentiti protagonisti attivi e le risposte elaborate mostrano come la maggior parte degli studenti ha risposto in modo positivo (Tabella 16), con il 61% delle scelte fra *molto* e *abbastanza* e la suddivisione tra il genere maschile e femminile non determina diversificazioni significative nelle scelte, tranne nella preferenza *per niente*, dove nessun studente di sesso maschile ha espresso il proprio favore.

Tabella 16

Percezione degli studenti in riferimento all'aver avuto un ruolo attivo durante l'esperienza di PCTO, suddivisa per genere

Ruolo attivo durante il PCTO	F	M	Totale
MOLTO	18,8%	14,3%	17,7%
ABBASTANZA	41,7%	50,0%	43,5%

POCO	31,3%	35,7%	32,3%
PER NIENTE	8,3%	0,0%	6,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Collegata a questa domanda, la numero 25, chiede agli studenti di indicare in quale misura il sentire di svolgere un ruolo attivo ha permesso l'acquisizione di competenze trasversali e le risposte sono al 69% positive, suddivise fra *molto* ed *abbastanza* e congruenti fra i due sessi, come dimostrato dalla Tabella 17.

Tabella 17

Sviluppo di competenze trasversali derivato dalla possibilità di svolgere un ruolo attivo durante le esperienze di PCTO, suddiviso per genere

Sviluppo di competenze derivate dal ruolo attivo	F	M	Totale
MOLTO	12,5%	14,3%	12,9%
ABBASTANZA	58,3%	50,0%	56,5%
POCO	20,8%	28,6%	22,6%
PER NIENTE	8,3%	7,1%	8,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

La domanda 26, centrata ancora sulla percezione degli studenti, vuole indagare in quale misura la possibilità di mettersi in gioco, all'interno dell'esperienza di PCTO, ha aiutato ad acquisire maggiore consapevolezza dei punti di forza e di debolezza e le risposte, se analizzate indistintamente dal genere danno un riscontro positivo, ma se osservate suddivise per il sesso degli studenti danno esiti contrastanti come dimostrato dalla Tabella 18 e dalla Figura 15.

Tabella 18

Acquisizione di consapevolezza derivata dalla possibilità di mettersi in gioco durante l'esperienza di PCTO

Acquisizione di consapevolezza su punti di forza e debolezza	F	M	Totale
MOLTO	29,2%	14,3%	25,8%
ABBASTANZA	52,1%	42,9%	50,0%
POCO	12,5%	42,9%	19,4%
PER NIENTE	6,3%	0,0%	4,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

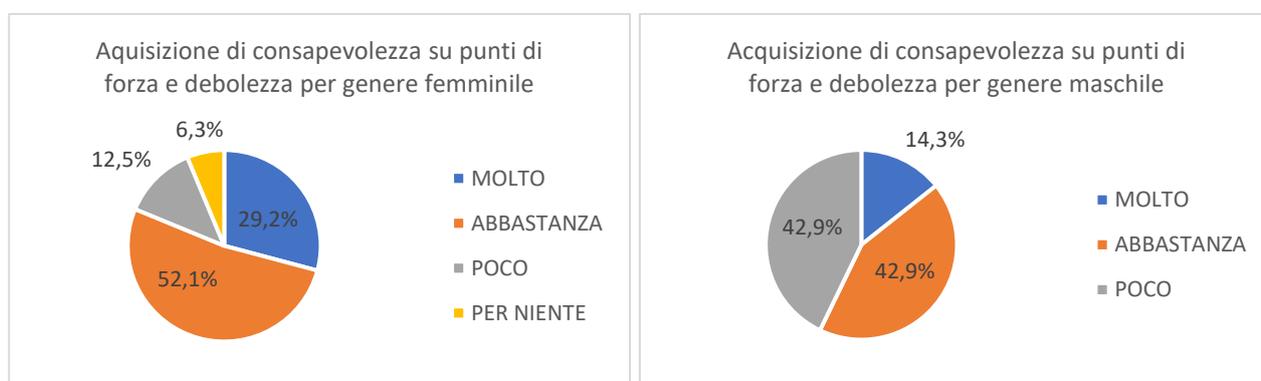


Figura 15. Percezione di acquisizione di consapevolezza sui propri punti di forza e debolezze, derivata dalla possibilità di potersi mettere in gioco.

Per quanto riguarda la domanda 27, che indaga il ruolo di orientamento svolto dall'esperienza di PCTO nel favorire un'autovalutazione delle potenzialità personali degli studenti tale da guidarli in scelte professionali adeguate, si trova l'unanimità delle risposte in riferimento al genere di appartenenza degli studenti, ma non nelle opzioni più estreme, come *molto*, con zero risposte per quanto riguarda gli studenti di sesso maschile e *per niente* con zero risposte per le studentesse di sesso femminile, come mostrato dalla Figura 16.

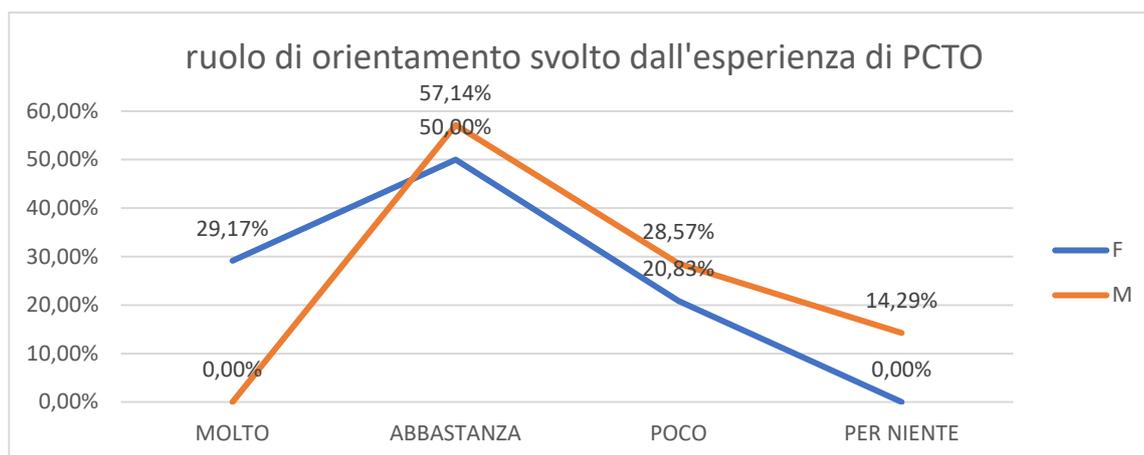


Figura 16. Ruolo di orientamento svolto dall'esperienza di PCTO

La valutazione della misura in cui il PCTO ha svolto un'azione significativa per l'orientamento formativo e professionale, valutata alla domanda 28, trova in comune tra i generi di appartenenza degli studenti, nessuna risposta *per niente*, anche se rimane una diversificazione nella scelta delle altre opzioni, come dimostrato dalla Tabella 19.

Tabella 19

Valutazione della misura in cui il PCTO ha favorito orientamento formativo e professionale

Orientamento formativo e professionale derivato dall'esperienza di PCTO	F	M	Totale
MOLTO	27,1%	7,1%	22,6%
ABBASTANZA	60,4%	42,9%	56,5%
POCO	12,5%	50,0%	21,0%
PER NIENTE	0,0%	0,0%	0,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

La domanda 29 chiede invece agli studenti di dichiarare, in base alla propria percezione, in quale misura l'esperienza di PCTO ha modificato le scelte per il proprio futuro professionale e la Figura 17 mostra come, anche in questo caso, ci sia discordanza tra le percezioni degli studenti in base al genere, soprattutto tra le opzioni *molto* e *per niente*, come evidenziato nella Tabella 20.

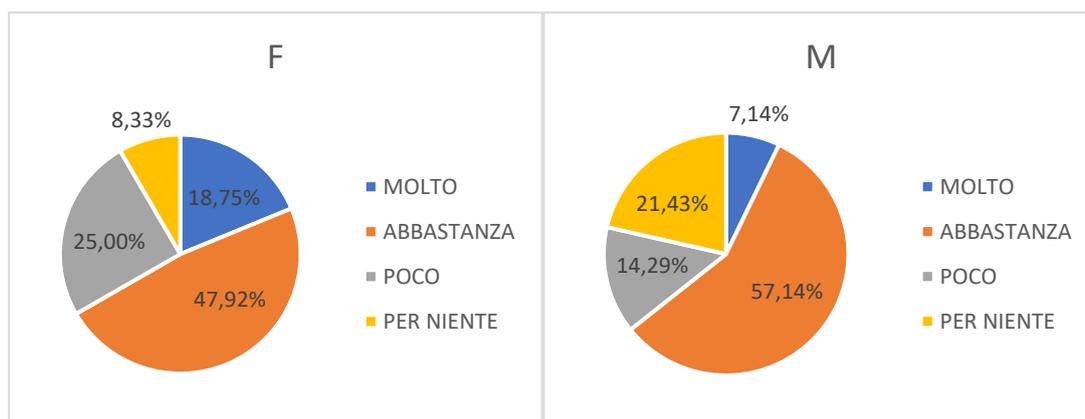


Figura 17. Modifica delle scelte per il futuro professionale derivata dalle esperienze di PCTO suddivisa per genere

Tabella 20

Influenza dell'esperienza di PCTO sulla modificazione delle scelte per il futuro in base al genere

Modifica delle scelte per il futuro	F	M	Totale
MOLTO	18,8%	7,1%	16,1%
ABBASTANZA	47,9%	57,1%	50,0%
POCO	25,0%	14,3%	22,6%
PER NIENTE	8,3%	21,4%	11,3%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Stimando una media delle risposte per la terza dimensione di indagine si evince che *abbastanza* è la risposta più selezionata, con una media del 51,6% di preferenze.

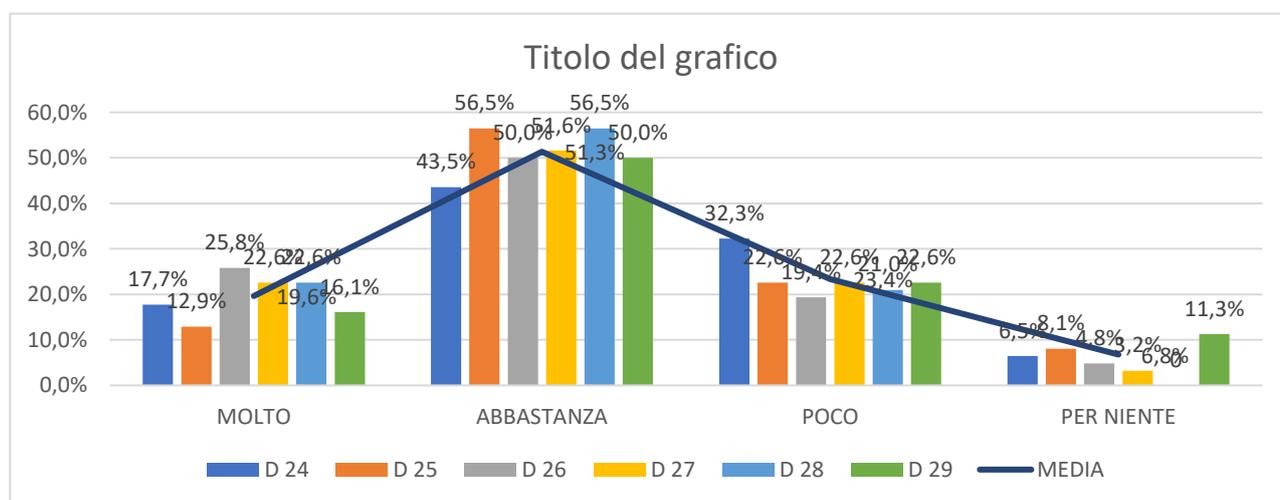


Figura 18. Media percentuale delle risposte appartenenti alla terza dimensione di indagine

La Tabella 21 e la Figura 19 mostrano i dati in percentuale della media delle risposte riferite al totale delle dimensioni di indagine analizzate. Da questi dati si evince che la risposta che ha avuto il maggior rilievo per ogni dimensione è *abbastanza*, che il 48,40% di media sulla percentuale delle risposte, segue *poco*, con il 25,13%, *molto*, con il 15% ed infine *per niente*, con l'11,63% della media della percentuale delle risposte totali.

Tabella 21

Media percentuale delle risposte date dagli studenti alle tre dimensioni di indagine analizzate

	1 DIM	2 DIM	3 DIM	MEDIA
MOLTO	16,6%	9,1%	19,6%	15,1%
ABBASTANZA	56,2%	36,1%	51,3%	47,7%
POCO	19,6%	33,3%	23,4%	25,2%
PER NIENTE	7,6%	21,6%	6,8%	12,0%
TOT	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

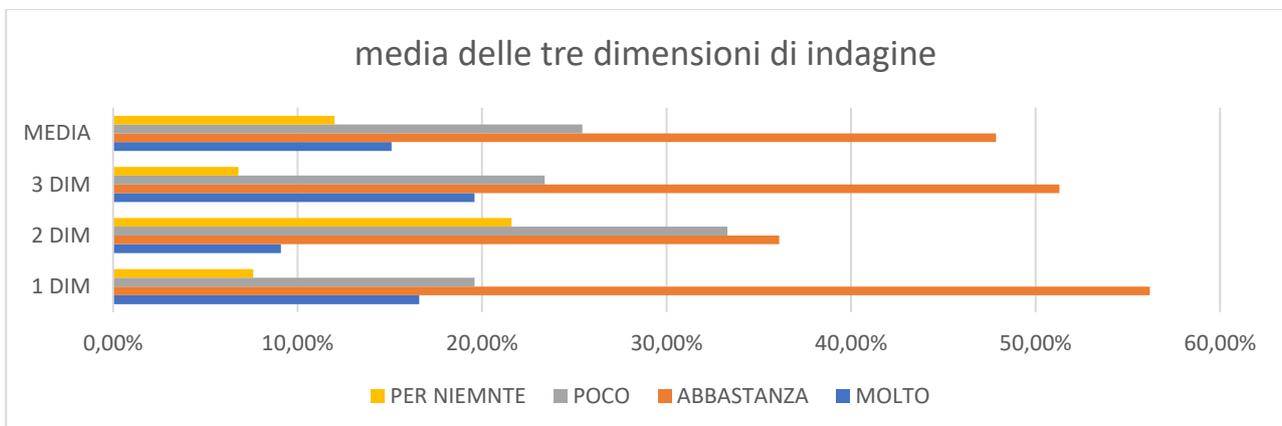


Figura 19. Media percentuale dei totali in riferimento alle tre dimensioni di indagine analizzate

CONCLUSIONI

Questo lavoro è stato realizzato con l'obiettivo di analizzare il vissuto di un gruppo di studenti, residenti all'interno del Comune della Bassa Romagna e frequentanti l'IPS "E. Stoppa" di Lugo (Ra), riguardo alla percezione avuta in riferimento alle esperienze di PCTO. I PCTO, avviati con la legge 145 del 30 dicembre 2018, hanno sostituito l'Alternanza scuola lavoro introducendo innovazione ed ampliamento della stessa e come già argomentato nei capitoli precedenti, molti ricercatori hanno dimostrato che le forme di apprendimento duale favoriscono l'acquisizione di Soft Skill negli studenti che le sperimentano (Tino, 2018; Zadra 2021; Frison, 2022; Marcarini, 2022).

La domanda di ricerca, dalla quale è iniziata l'elaborazione di questo lavoro di tesi, ha avuto come obiettivo quello di indagare in quale misura, secondo la percezione di studenti/esse, le esperienze di PCTO riescano a facilitare lo sviluppo delle soft skill. Il campione al quale è stato sottoposto il questionario, strumento utilizzato per la raccolta dati e costruito ad hoc, ha fornito ai rispondenti l'indicazione di considerare, tra le esperienze di PCTO svolte nell'ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado, quella ritenuta più significativa, nel favorire l'acquisizione delle competenze trasversali.

La stesura della tesi, dopo la parte introduttiva, che spiega la motivazione che ha portato all'elaborazione di questo lavoro e la relativa domanda di ricerca, espone il quadro della situazione socio-economica attuale, illustrando perché, negli ultimi anni, l'attenzione per queste competenze è diventata sempre più importante. La parte normativa è parte integrante dell'analisi del tema oggetto della ricerca.

Il questionario sottoposto agli studenti è stato costruito sulla base della letteratura di riferimento, individuando le dimensioni-chiave, le sottodimensioni e gli item di riferimento. L'analisi dei dati ha messo in luce la percezione degli studenti sulle esperienze di PCTO e relativamente ad ogni dimensione analizzata.

I primi dati ad essere analizzati sono stati quelli inerenti alle generalità degli studenti, quindi l'età ed il sesso, la classe frequentata ed il numero di esperienze di PCTO svolte, mostrando che il campione di studenti analizzato è composto per il 77% da femmine e dal 23% da maschi e che il 52% di essi ha 18 anni. Tutti gli studenti frequentano la classe quinta ed il 53% di loro ha svolto almeno 2 esperienze di PCTO, considerando, con il 66% delle preferenze dichiarate, che l'esperienza di PCTO percepita come la più significativa tra quelle sperimentate è durata complessivamente 120 ore.

Dopo aver però esaminato, all'interno del quarto capitolo, il dettaglio delle singole dimensioni e le domande che le compongono, si è ottenuto un quadro più preciso e dettagliato.

Per quanto riguarda la prima dimensione di indagine, relativa alle caratteristiche dell'esperienza di PCTO, la risposta maggiormente selezionata dagli studenti, su tutte le domande che ne fanno parte, è abbastanza, con una media del 57,8% di selezioni (a prescindere dal genere di appartenenza degli studenti che hanno risposto) seguendo con il 18,7% di poco, il 17% di molto ed il 6,5% di per niente. Questo dato mostra che la percezione della maggior parte degli studenti sulle caratteristiche dell'esperienza svolta, è che queste hanno favorito l'acquisizione e lo sviluppo di nuove competenze spendibili nel mercato del lavoro, ritrovandosi nella Teoria dell'attività di terza generazione, che afferma che gli apprendimenti per essere funzionali devono essere interconnessi, in modo che gli studenti apprendano insieme alle organizzazioni e le istituzioni, di conseguenza, apprendano attraverso processi di interconnessione continua, creando un sistema a rete (Engeström, 2001; Thuomi-Gröhn, 2007).

Alla domanda 9, dove viene chiesto quale sia la competenza maggiormente acquisita, empatia risulta essere la risposta più scelta, con il 24,2% delle preferenze, ma solamente dalle studentesse di sesso femminile. La seconda competenza, per numero di scelte, è consapevolezza di sé, con 21% delle preferenze, suddivise nel 25,7% delle scelte femminili e nel 7,1% di quelle maschili. La percentuale del 7,1% nelle preferenze maschili, si ripete anche per comunicazione efficace, gestione delle emozioni, gestione dello stress e pensiero critico, che nello scenario femminile trova invece lo 0,0% di preferenze, come anche prendere decisioni e relazioni efficaci che trova lo 0,0% di preferenze femminili contro il 14,3% nella percezione maschile. Inoltre, l'opzione pensiero creativo trova il 21,4% delle preferenze maschili, contro il 4,1% delle preferenze femminili. Questo dato mostra come la percezione sull'acquisizione delle competenze sia stata diversa fra i generi di appartenenza degli studenti, con le ragazze che hanno maggiormente sviluppato competenze emotive e relazionali ed i ragazzi che ritengono di aver sviluppato maggiormente competenze cognitive. Per le altre domande, appartenenti a questa dimensione di ricerca, non è percepita nessuna differenza significativa fra le risposte date in base al genere di appartenenza del campione intervistato e le risposte analizzate confermano che gli studenti hanno percepito l'importanza di sperimentare apprendimenti interconnessi (Engeström, 2001; Thuomi-Gröhn, 2007) oltre all'importanza del ruolo rivestito dagli ambienti educativi nel favorire l'utilizzo concreto delle proprie conoscenze ed abilità, come afferma Brown

(2005). I dati mostrano che gli apprendimenti efficaci per gli studenti si identificano in quelli che si realizzano mediante la concretezza del fare, all'interno di contesti reali (Cavaletto, Olagnero & Parisi, 2013; Berra 2017) e che, come asserisce Berra (2019), lo sviluppo delle soft skills è facilitato all'interno di ambienti di apprendimento situato che permettono agli studenti di fare esperienza di compiti autentici, superando i confini tra la vita, la scuola e le discipline.

La riflessione sull'analisi di questi dati mostra, infatti, il 74,8% delle risposte positive sulla prima dimensione di indagine, suddivise tra molto e abbastanza, evidenziando che gli studenti hanno avuto una percezione positiva in riferimento alle caratteristiche delle esperienze di PCTO e hanno riconosciuto l'importanza di mettersi in gioco in un contesto che dà l'opportunità di agire sperimentando e applicando un sapere, permettendo di trasformare l'abilità in competenza (Ajello, 2002).

Le risposte hanno invece trovato differenze significative per quanto riguarda la seconda dimensione di indagine, relativa al ruolo del tutor scolastico e del tutor aziendale, in base al genere di appartenenza degli studenti.

Le risposte fornite ad alcune domande (n.16 e n.20) sui tutor indicano un sostanziale divario. La prima chiede in quale misura la figura del tutor aziendale abbia sostenuto l'apprendimento mediante l'esperienza e le risposte degli intervistati, si dividono, con le studentesse che esprimono il 37,5% di abbastanza ed il 35,4% di poco, il 14,6% di molto ed il 12,5 di per niente, mentre fra gli studenti di genere maschile le risposte si suddividono con il 57,1% di abbastanza, il 28,6% di poco, il 14,5 di molto e nessuna risposta all'opzione per niente.

Nello specifico, la relazione che si crea tra lo studente ed il tutor presente in azienda è molto importante per quanto concerne l'attaccamento alla realtà lavorativa e gli studenti hanno avuto percezioni diverse rispetto alla funzione del tutor di fungere da "ponte" tra scuola e lavoro e di consentire lo scambio di linguaggi e saperi, creando una mutua trasformazione, come afferma Sicurello (2016) e riferito a questo, le femmine hanno avuto una percezione più negativa rispetto ai maschi.

La seconda domanda indaga invece come l'esperienza di PCTO abbia modificato la relazione con il tutor scolastico, trovando gli studenti d'accordo nell'affermare di aver percepito POCO o PER NIENTE cambiamento, con il 72,2% di risposte delle studentesse ed il 54,3% di risposte negative degli studenti, che quindi non hanno percepito in maniera significativa le funzioni e le potenzialità trasformative del tutor scolastico e non lo hanno

riconosciuto come profilo professionale in grado tessere una rete di collaborazione e di co-azione tra discipline e ambiti professionali (Tino, 2018; Eraut, 2011).

Nonostante le differenze riscontrate su alcune risposte, in relazione al genere di apparenza degli studenti, la media delle risposte è di 9,1% all'opzione molto, di 36,1% all'opzione abbastanza, di 33,3% all'opzione poco e di 21,6% all'opzione per niente, che mostrano il 45,2% di risposte positive su questa dimensione di indagine, contro la maggioranza di risposte negative che sale al 54,8%, facendo quindi emergere che la percezione degli studenti su questa dimensione di indagine è che il ruolo dei tutor è stato percepito dalla maggior parte degli studenti, come poco funzionale nell'acquisizione di soft skill e nel favorire lo sviluppo di capacità di orientamento e nelle studentesse questa percezione negativa è emersa con forza maggiore. Come afferma Salatin (2018), la riuscita dei percorsi di alternanza è attribuita all'interazione tra tutor scolastico e tutor aziendale e questa interazione deve favorire, nell'organizzazione e nell'impostazione didattica dell'esperienza, una valenza orientativa, rendendola in grado di sviluppare competenze trasversali, ricoprendo una funzione che la maggior parte degli studenti non ha percepito come compiuta.

Per la terza dimensione di indagine, alcune risposte mostrano differenze fra il genere degli studenti, mentre altre sono più allineate, come le domande 24 e 25, che indagano rispettivamente in quale misura gli studenti si siano sentiti protagonisti attivi durante l'esperienza di PCTO e in quale misura l'essere stati protagonisti attivi li abbia aiutati nell'acquisizione di nuove competenze. Queste risposte si trovano vicine, riscontrando il 61,2% ed il 69,4% di risposte positive in riferimento alla percezione degli studenti sull'importanza di poter svolgere un ruolo da protagonista attivo per l'acquisizione delle soft skill (Tino, 2018).

Anche le domande 26 e 27 hanno risposte simili, essendo affini nella riflessione che inducono, chiedendo infatti se l'esperienza abbia facilitato una presa di consapevolezza su punti di forza e debolezze, favorendo, di conseguenza, un'autovalutazione delle potenzialità riguardo alle scelte professionali e trovando rispettivamente il 75,8% ed il 74,2% di percezioni positive, comprese tra molto ed abbastanza. In questo caso viene confermato ciò che ribadisce la Commissione della Comunità Europea (2000), cioè l'importanza per i giovani di imparare a conoscersi e di avere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza per individuare le proprie aree di miglioramento, investendo su di esse, con la consapevolezza che le competenze trasversali e orientative si possono e si devono potenziare in maniera continuativa.

Le ultime due domande del questionario, nonostante analizzino aspetti congruenti, si differenziano nelle risposte. Alla domanda 28, che chiede di riflettere sulla misura nella quale il PCTO abbia favorito l'orientamento professionale, non è stata scelta nessuna opzione per niente, mentre per le altre alternative riscontriamo: per le femmine, molto al 27,1%, abbastanza al 60,4% e al 12,5% poco; mentre i maschi hanno percepito al 7,1% l'opzione molto, al 42,9% abbastanza e al 50,0% poco. La domanda 29 chiedeva in quale misura l'esperienza di PCTO abbia modificato le scelte per il futuro professionale e anche in questo ambito la maggioranza degli studenti ha valutato l'esperienza come positiva: nello specifico, le femmine intervistate hanno scelto l'opzione molto nel 18,8%, l'opzione abbastanza nel 47,9%, poco nel 25,0% e solo l'8,3% ha selezionato per niente; nel campione maschile il 7,1% degli intervistati ha scelto l'opzione molto, l'opzione abbastanza è stata scelta dal 57,1% degli studenti, mentre le opzioni poco e per niente sono state scelte, rispettivamente dal 14,3% e dal 21,4% degli intervistati. Questi dati mostrano come gli studenti abbiano percepito in maniera differente la funzione di orientamento all'interno dei PCTO, anche se, la maggioranza totale di essi ha percepito il ruolo dell'esperienza nel favorire una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé ed una percezione delle opportunità formative e lavorative disponibili, riconoscendo che l'esperienza ha favorito l'autovalutazione e la ricognizione delle proprie potenzialità in previsione di scelte professionali adeguate (Bagioli, 2012).

La media delle risposte date nella terza dimensione risulta quindi essere per l'opzione molto il 19,6%, per l'opzione abbastanza il 51,3%, per l'opzione poco il 23,4% e per l'opzione per niente il 6,8%, dimostrando che gli studenti ritengono che le ricadute dell'esperienza di PCTO percepite siano state favorevoli.

Ciò dimostra che il 70,9% degli studenti intervistati ha percepito ricadute positive nell'esperienza svolta.

I dati analizzati, e messi a confronto nel capitolo 4 e riportati qui sopra, mostrano come gli studenti abbiano risposto, calcolando la media percentuale sul totale delle tre dimensioni analizzate, selezionando l'opzione abbastanza, con il 48,4%, poco, con il 25,1%, molto con il 15% e per niente con l'11,6%. Questo dato dimostra che complessivamente gli studenti ritengono che i processi di PCTO abbiano favorito positivamente l'acquisizione di soft skill, anche se la prima e la terza dimensione riscontrano percezioni maggiormente positive da parte del campione di studenti intervistato, dimostrando che l'esperienza di PCTO, presa in analisi, ha favorito maggiormente l'acquisizione e lo sviluppo di nuove competenze e la

capacità di orientarsi verso il futuro attraverso le caratteristiche stesse dell'esperienza e attraverso le ricadute che l'esperienza ha avuto sugli studenti che vi hanno preso parte.

Il ruolo del tutor scolastico e del tutor aziendale rappresentano invece la dimensione che meno ha influito nella percezione del campione intervistato per l'acquisizione di soft skill e per la presa di consapevolezza degli studenti.

Il limite di questa ricerca è costituito dal campione ristretto di studenti intervistati e dal fatto che provengano tutti dal medesimo istituto, mentre sarebbe stato interessante indagare la percezione avuta da studenti frequentanti anche altre tipologie di istituto. Sarebbe stato interessante anche indagare la percezione degli insegnanti e dei tutor, sia scolastici che aziendali, che accompagnano i ragazzi in queste esperienze, analizzando dubbi e bisogni formativi degli insegnanti stessi, che si trovano a dover ridefinire costantemente le proprie competenze, attraverso un processo di lifelong learning che non è sempre presente ed in grado di supportare la loro competenza all'interno di questo contesto sociale in continua evoluzione (Tino, Fedeli, 2015).

Per uno sviluppo futuro di questa analisi sarebbe interessante intervistare studenti provenienti da più istituti e da contesti sociali diversi, per indagare anche come il contesto di origine influenza gli apprendimenti e l'acquisizione di nuove competenze, ma anche gli insegnanti per analizzare necessità ed esigenze che caratterizzano questa professione, all'interno di un contesto sociale che si modifica costantemente e che vede queste figure ancorate a metodi e contenuti passati, mentre la società richiede di rispondere prontamente ai cambiamenti imposti dalla realtà globale, fondamentali per garantire ai cittadini del futuro la partecipazione attiva all'interno della comunità culturale, come co-costruttori di conoscenza (Tino, Fedeli, 2015).

Sarebbe interessante indagare quali sono gli elementi che portano gli studenti ad avere risposte differenti in base al genere di appartenenza e anche coinvolgere gli istituti stessi nell'analisi delle risposte, per favorire confronto e crescita negli studenti e nelle metodologie utilizzate dai docenti, per poter crescere e migliorare congiuntamente ed in totalità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Accornero, A., & Pirro, F. (2013). *Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria*. Bologna: il Mulino.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la Formazione. *Education Sciences & Society*, 3, 55-72.
- Ajello, A. M., Ghione, V., & Belardi, C., (2010). *Psicologia e Scuola. Una prospettiva Socioculturale*. Roma: Infanziaie.org.
- Biagioli, R. (2012). L'orientamento come "progetto di vita". In S. ULIVIERI (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp.377-406). Firenze: ETS.
- Balsamo, U. (2015), *Apprendistato e Alternanza: i nodi irrisolti della Guida operativa del Miur*, Scuola di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro ADAPT. Modena: University Press.
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity, Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.
- Bertagna G., & Sandrone G. (2009). *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Bertagna, G. (2014). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Berra M., & Cavaletto G. (2019). *Scienza e tecnologia: superare il Gender Gap. Un'indagine a Torino*. Milano: Ledizioni.
- Biagioli, R. (2012). *L'orientamento come "progetto di vita", in S. ULIVIERI (a cura di), Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Firenze: ETS.
- Binetti P., & Alloni R. (2004). *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*. Roma: Ma. Gi.
- Boda G. (2001). *Life skills and peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2004). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cavaletto, M. G., & Berra, M. (2019). *Scienza e tecnologia: Superare il gender gap*. Milano: Ledizioni.

- Ciappei, C. (2013). Introduzione, in M. Cinque, *In merito al talento: La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427.
- Coll, R., Eames, C., Paku, L.K., Lay, M., Hodges, D. & Martin, A. (2011). An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work-integrated learning. *The Journal of Cooperative Education and Internships*, 43, 14-35.
- Comenio, G. (1968). *Pampaedia*. Trad. it. di P. Cammarota. Roma: Armando.
- Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels. SEC. <http://hdl.voced.edu.au/10707/151503>.
- Commissione Europea, E. C. (2013). Work-based learning in Europe: Practices and Policy Pointers. <http://hdl.voced.edu.au/10707/290955>.
- Cook-Sather, A. (2013). *Espressione, Presenza e Potere: "Student Voice" nella Ricerca Educativa e in Educazione*. Milano: Guerini.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. London: Routledge.
- Costa, M. (2018). Prefazione, in V.M. Marcone, *Work-Based-Learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Croce, B. (1921). *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*. Bari: Laterza.
- Dall'Aglio C., Marmocchi P., & Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'OMS*. Trento: Erickson.
- Da Re, F. (2018). *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze*. Torino: Pearson.
- Delors, J. (1993). *Libro Bianco su Crescita, competitività, occupazione. Unione Europea*. Bruxelles: CECA-CE-CEEA.
- Delors, J. (a cura di). (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1959). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dirkx, J. M. (2011). *Work-related learning in the United States: Past practices, paradigm shifts and policies of partnerships*. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B N. O'Conner (cur.). *The international handbook of workplace learning: Theory, research, practice and issues* (pp. 293-306). London: Sage.
- Di Nubila, R. D. (2016). *Introduzione. Docenti e studenti alla ricerca del "senso" dell'apprendimento*, in M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Engerström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engerström, Y. (1991). Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, (1995). *I contesti*

sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana. Milano: CEA Casa editrice Ambrosiana.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*. 14(1), 133–156.
- Eraut, M. (2011). *How researching learning at work can lead to tools for enhancing learning*. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *Sage handbook of workplace learning*. London: Sage.
- European Commission. (2009). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52013DC0897>
- European Commission. (2013), *Work-based learning in Europe. Practices and policy pointers*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/education/policy/vocationalpolicy/doc/alliance/workbased-learning-in-europe_en.pdf.
- Europea, U. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ETF (European Training Foundation). (2013). *Work-based Learning: Benefits and Obstacles. A Literature Review for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries*. Torino: ETF.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci Editore.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (a cura di). (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini.
- Fedeli M., Grion V., & Frison D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2017). Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 213-224.
- Felder, R. M. (1996). Matters of Style, *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fenwick, T. (2003). *Learning through experience: troubling orthodoxies and interesting questions*. Malabar. FL: Krieger.
- Fielding, M. (2012), Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of a Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fletcher, A. (2014). *The Guide to Student Voice*, 2nd Edition. Olympia, WA: Common Action Publishing.
- Flutter, J., & Ruddock, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Frasson, D. (2011). *Allenare le competenze trasversali: apprendimenti e risultati di un percorso formativo*. Milano: FrancoAngeli.

- Frison, D. (2022). Access to Career Education and Work-related Learning: a complex literature review on equity and inclusion. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 245-261.
- Galeotti, G. (2016). Università degli studi di Firenze, Cultural heritage and work-related learning. A Laboratory for career management skills in Secondary Education. *Edaforum (LLL)*. 12(28), 95-111.
- Galliani, L. (2014). 700.000 fuori corso: Università e docenti senza alibi. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 9-12.
- Gemma, C. (2013). Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion, & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp.155-165). Milano: Guerini.
- Gentile, G. (1920). *La riforma dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16-37.
- Gentili, C. (2018). Alternanza scuola-lavoro. Un bilancio. *Scuola democratica*, 9(2), 391-398.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164-195.
- Gravina, D., & Lovšin, M. (2012). *Career Management Skills: Factors in implementing policy successfully*. European Lifelong Guidance Policy Network.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento apprendimento: student voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Grion, V., & Manca, S. (2015). Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(2), 70-80.
- Grion, V., & Tino, C. (2019). Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto. *Italian Journal of Educational Research*, (22), 243-270.
- Harris, K., Kimson, A., & Schwedel, A. (2018). Labor 2030: The collision of demographics, automation and inequality. *Bain & Company*, 7, 63.
- Hellmer, J. (2007). *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Huddleston, P., & Stanley, J. (cur. 2012). *Work-Related Teaching and Learning: A Guide for Teachers and Practitioners*. NY: Routledge.
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161-182.
- Jonassen, D.H, & Land, S.M. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lodigiani, R. (2010). I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa. *Sociologia del lavoro*, 117, 59-72.
- Malvasi, P. (2017). *L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa. Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Manpower (2012). *Talent Shortage Survey*. <http://www.manpowergroup.com/>.
- Marcarini, M. F. (2022). Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici. *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*, 1(1), 35-57.
- Marcone, V. M. (2016). La formatività del work-based learning. *Formazione & insegnamento*, 14(2 Suppl.), 391-400.
- Marcone, V. M. (2017). Work-based learning: uno dei pilastri del lavoro liquido. *Metis*, 7(1).
- Margiotta, U. (2012). *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale: Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 11–16.
- Morselli, D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *Ricerca. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 193-209.
- Nicoli, D. (2011). L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore culturale del lavoro e responsabilità delle regioni. *Rassegna CNOS*, (1), 137-150.
- Nocera, F. (2011). Autobiografia cognitiva a scuola – Una meta-metodologia per insegnare e apprendere per competenze. *OPPIinformazioni*, 111.
- Osman, W. A. M., Girardi, A., & Paull, M. (2012). Educator perceptions of soft skill development: An examination within the Malaysian public higher education sector. *International Journal of Learning*, 18(10), 49-62.
- Pombeni, M.L. (2007). Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento. Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento, organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Trento).
- Pombeni, M. L. (2007). *La consulenza di orientamento*. Roma: ISFOL.
- Pareyson, L. (2010). *Estetica. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.

- Pavan, A. (2003). *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando Editore.
- Pavan, A. (2008). *Nella società della Conoscenza*. Roma: Armando Editore.
- Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando Editore.
- Pellery, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: Scuola Editrice.
- Pellery, M. (a cura di). (2017). *Soft skills e orientamento professionale, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*. Roma: CNOS-FAP.
- Pepe, D. (2003). Le metacompetenze nella società della conoscenza: l'individuo e la costruzione del sapere. *Formazione & Cambiamento*, (17).
- Pisanu, F. (2016). Formazione in servizio dei docenti: garantire la qualità dell'insegnamento e il successo scolastico degli studenti. *Ricercazione*, 7(2), 7-26.
- Perotti, E. (2015). *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*. Roma: Conferenza Nazionale WBL. Perotti, E. (2015).
- Prellezo, J. M., & Lanfranchi, R. (1995). *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: John Wiley and Sons Ltd.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Reyneri, E., & Pintaldi, F. (2013). *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*. Bologna: il Mulino.
- Ribolzi, L. (2012). *Società, persona e processi formativi, Manuale di sociologia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.
- Salatin, A. (2016). Die Bedeutung des Curriculums für die Wechseleausbildung in Italien: Neuere Herausforderungen und Ausblick für das Ausbildungsangebot im sekundären Bildungsbereich. *Ricercazione*, 8(1). 41-8.
- Savickas, M. L. (1997). *Career Counseling, Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erikson.
- Savorani, C. (2021). *Il valore dell'esperienza nei progetti di alternanza scuola lavoro. Le testimonianze di giovani studentesse e studenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado del territorio di Cesena e Forlì*. Licenza: Creative Commons Attribuzione 4.0 (CC BY 4.0).
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. Potential benefits and challenges of work-based learning. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*. 12(28). <https://doi.org/10.19241/lll.v12i28.29>.

- Sicurello, R. (2020). La revisione dell'istruzione professionale: giovani, orientamento, competenze trasversali e occupabilità. *Saggi e ricerche. FrancoAngeli Journal*, 5(1).
- Simeone, D. (2010). *Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza*, in L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini, Milano.
- Smyth, J. (2006). When students have power: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around dropping out of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 285-298.
- Tessaro, F. (2014). Competence development: Indexes and processes for an evaluation model. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 105–120.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213-231.
- Tino, C. (2017). Quadro teorico di riferimento: verso una nuova visione di Alternanza Scuola-Lavoro. In M. Fedeli & C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa* (pp.99-178). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Tino, C. (2018). Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche pedagogiche*, 52(207), 95-127.
- Tino, C. (2018). Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18, 2, 89-102.
- Tino, C., & Grion, V. (2018). The development of soft skills in School-Work Alternation: points of view of Italian students. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.
- Tuomi-Gröhn, T. (2007). Developmental transfer as a goal of collaboration between school and work: A case study in the training of daycare interns. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 41-62.
- UNESCO (1994). *World Heritage Education Programme*. Disponibile da <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>.
- Wallnöfer, G., & Zadra C. (2021). *Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.
- World Economic Forum, (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourthindustrial-revolution/.
- Worldwide, J., A. (2009). *Retrospective study report (Alumni)*. Colorado Springs.
- Xhaet, G., & Derchi F. (2018). *Digital skills: Capire, sviluppare e gestire le competenze*, Hoepli Editore.

- Zadra, C. (2020). Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(1), 29-43.
- Zadra, C., Wallnofer, G. (2021). *Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.

SITI INTERNET CONSULTATI

- <https://code.joejag.com/2018/the-origin-of-soft-skills.html>, consultato il 04.11.2022
- <https://www.scuola.net/news/536/le-soft-skill-cosa-sono-quali-sono-e-perche-e-importante-insegnarle-gia-ai-piu-piccoli>, consultato il 06.11.2022
- http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf, consultato il 07.11.2022
- <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sviluppare-le-soft-skill-a-scuola-cosi-ci-si-prepara-al-lavoro-del-futuro/>, consultato il 07.11.2022
- http://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all_dm139new.pdf, consultato il 05.12.2022.
- http://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf, consultato il 05.12.2022
- https://asnor.it/it-schede-577-skill_mismatch, consultato il 10.12.2022
- <https://www.hr-link.it/skills-mismatch-con-la-pandemia-emerge-con-forza-il-gap-delle-competenze/>, consultato il 12.12.2022
- <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4154>, consultato il 18.12.2022
- <https://www.oecd.org/site/ahelo/>, consultato il 23.12.2022
- http://Soft%20Skills%20e%20competenze%20chiave_%20da%20dove%20nascono_%20-%20La%20Valigia%20delle%20Competenze.html, consultato il 27.12.2022
- <https://eur-lex.europa.eu/legal>, consultato il 29.12.2022
- <https://ormalavoro.files.wordpress.com/2010/02/le-metacompetenze-nellasocieta-della-conoscenza-1.pdf>, consultato il 29.12.2022
- https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml, consultato il 04.01.2023
- <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2020>, consultato il 05.01.2023
- <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/skills-forecasts>.
- <https://www.istat.it/it/archivio/285117>, consultato il 01.04.2022
- <http://Il%20senso%20dell'apprendimento%20nella%20scuola%20attuale%20>, consultato il 06.04.2023
- file:///Workbasedlearning_unodeipilastridellavoroliquido.html

ALLEGATO 1

IL QUESTIONARIO

QUESTIONARIO STUDENTI IPS STOPPA

GENTILI STUDENTI, MI CHIAMO MARINA POZZETTI E SONO UNA LAUREANDA ALLA LM 50, MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E DELLA FORMAZIONE CONTINUA, ALL'UNIVERSITÀ DI PADOVA-SEDE DI ROVIGO.

PER LA MIA TESI DI LAUREA HO SCELTO COME ARGOMENTO I PCTO E, IN MODO PARTICOLARE, COME QUESTI PROCESSI POSSANO FACILITARE LO SVILUPPO DI COMPETENZE TRASVERSALI NEGLI STUDENTI. VI CHIEDO GENTILMENTE DI DEDICARE CIRCA 15 MINUTI DEL VOSTRO TEMPO PER RISPONDERE AL QUESTIONARIO CHE DI SEGUITO VI PROONGO. IL VOSTRO PUNTO DI VISTA MI AIUTERÀ A RILEVARE IN CHE MISURA L'ESPERIENZA DEI PCTO SIA STATA PERCEPITA COME PERCORSO UTILE ALLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI CON RICADUTA SULLA VOSTRA CRESCITA PERSONALE.

VI INVITO A LEGGERE DI SEGUITO L'INFORMATIVA SUL TRATTAMENTO DEI DATI.

GRAZIE PER LA VOSTRA PREZIOSA COLLABORAZIONE!

* INDICA UNA DOMANDA OBBLIGATORIA

1.

I DATI RACCOLTI SONO ANONIMI E VERRANNO TRATTATI ESCLUSIVAMENTE PER I FINI DELLA RICERCA LEGATA ALLA MIA TESI DI LAUREA ED EVENTUALE SUCCESSIVA PUBBLICAZIONE DEI RISULTATI IN FORMA AGGREGATA, NEL RISPETTO DEI PRINCIPI DELLA PRIVACY SANCITI DAL GDPR DEL REGOLAMENTO (UE) 2016/679. IL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI RISPETTA I PRINCIPI DI CORRETTEZZA, LICEITÀ, TRASPARENZA E DI TUTELA DELLA RISERVATEZZA E DEI DIRITTI DEGLI INTERESSATI.

*

SELEZIONA TUTTE LE VOCI APPLICABILI.

CONFERMA PRESA VISIONE

OBBLIGATORIO

PARTE GENERALE

IN QUESTA SEZIONE TI VERRANNO RICHIESTE ALCUNE INFORMAZIONI GENERALI

1.GENERE

*

M

F

2.ETA'

*

3.QUALE CLASSE STAI FREQUENTANDO

*

4.QUANTE ESPERIENZE DI PCTO HAI VISSUTO?

*

1

2

3

ALTRO:

CARATTERISTICHE ESPERIENZA

PER RISPONDERE ALLE DOMANDE DI QUESTO QUESTIONARIO TI CHIEDO DI FOCALIZZARTI, TRA LE ESPERIENZE DI PCTO CHE HAI SVOLTO, SU QUELLA CHE RITIENI PIÙ SIGNIFICATIVA

5.DA QUANTE ORE DI FREQUENZA OBBLIGATORIA ERA COSTITUITA L'ESPERIENZA DI PCTO ALLA QUALE FAI RIFERIMENTO?

*

50

120

ALTRO:

6.IN QUALE ENTE HAI SVOLTO IL PCTO?

*

7.DI QUALE TIPOLOGIA DI UTENZA SI OCCUPAVA?

8.IN QUALE MISURA L'INTERCONNESSIONE TRA MONDO DEL LAVORO E SCUOLA HA FAVORITO IN TE L'ACQUISIZIONE DI NUOVE COMPETENZE?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

9.QUALI COMPETENZE RITIENI DI AVER SVILUPPATO IN QUESTA ESPERIENZA?

*

CONSAPEVOLEZZA DI SÉ

GESTIONE DELLE EMOZIONI

GESTIONE DELLO STRESS

EMPATIA

COMUNICAZIONE EFFICACE

RELAZIONI EFFICACI

RISOLVERE I PROBLEMI

PRENDERE DECISIONI

PENSIERO CRITICO

PENSIERO CREATIVO

10. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA COLLABORAZIONE TRA L'AMBIENTE SCOLASTICO ED IL CONTESTO LAVORATIVO TI ABBA CONSENTITO DI UTILIZZARE CONCRETAMENTE LE TUE CONOSCENZE ED ABILITÀ?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

11. IN QUALE MISURA LA POSSIBILITÀ DI SPERIMENTARE AMBIENTI LAVORATIVI DIVERSI HA FAVORITO LA COSTRUZIONE DI COMPETENZE SPENDIBILI NEL MERCATO DEL LAVORO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

12. IN QUALE MISURA RITIENI CHE METTERE IN PRATICA CONCRETAMENTE, NEL MONDO DEL LAVORO, GLI APPRENDIMENTI AVVENUTI NEL CONTESTO SCOLASTICO, ABBA RESO GLI STESSI APPRENDIMENTI PIÙ EFFICACI?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

13. IN QUALE MISURA RITIENI CHE L'INTERAZIONE CON ALTRI SOGGETTI ESPERTI, APPARTENENTI AL MONDO DEL LAVORO, ABBA FAVORITO UNA MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA DI TE E DELLE TUE CAPACITÀ?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

14. IN QUALE MISURA AVER FATTO ESPERIENZA DI COMPITI AUTENTICI, ALL'INTERNO DI UN AMBIENTE LAVORATIVO REALE, TI HA PERMESSO DI ACQUISIRE COMPETENZE CHE RITIENI TI POTRANNO FAVORIRE NELL'INGRESSO DEL MONDO DEL LAVORO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

15. IN QUALE MISURA RITIENI CHE POTER SPERIMENTARE ED APPLICARE CONCRETAMENTE NEL MONDO DEL LAVORO, IL SAPERE APPRESO A SCUOLA, TI ABBAIA AIUTATO A TRASFORMARE LE TUE ABILITÀ IN COMPETENZE?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

RUOLO DEI TUTOR

QUESTE DOMANDE VOGLIONO FARTI RIFLETTERE SUL VALORE DEL RUOLO CHE HANNO RICOPERTO I TUTOR CHE TI HANNO ACCOMPAGNATO IN QUESTA ESPERIENZA.

16. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA FIGURA DEL TUTOR AZIENDALE ABBAIA SOSTENUTO IL TUO APPRENDIMENTO MEDIANTE L'ESPERIENZA?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

17. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA RELAZIONE CON IL TUTOR AZIENDALE TI ABBAIA AIUTATO A PERCEPIRE UN PROGRESSIVO SVILUPPO DI COMPETENZE?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

18. IN QUALE MISURA LA FIGURA DEL TUTOR AZIENDALE HA SVOLTO UN'AZIONE DI EMPOWERMENT, CONSENTENDOTI UNA PROGRESSIVA ASSUNZIONE DI AUTONOMIA?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

19. IN QUALE MISURA IL TUTOR SCOLASTICO, HA SUPPORTATO IL TUO PROCESSO DI APPRENDIMENTO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

20. IN CHE MISURA L'ESPERIENZA DI PCTO HA MODIFICATO LA TUA RELAZIONE CON IL TUTOR SCOLASTICO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

21. IN QUALE MISURA, LA PREPARAZIONE AVVENUTA CON IL TUTOR SCOLASTICO, TI HA AIUTATO A RIDURRE STRESS E PAURA DI FALLIMENTO, FACILITANDO ACCETTAZIONE DELL'ESPERIENZA DI PCTO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

22. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA POSSIBILITÀ DI DISCUTERE IN CLASSE, CON IL TUTOR, DELL'ATTIVITÀ SVOLTA TI ABBAIA AIUTATO A TRASFORMARE L'ESPERIENZA VISSUTA IN APPRENDIMENTO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

23. IN QUALE MISURA RITIENI CHE LA COLLABORAZIONE TRA TUTOR SCOLASTICO E TUTOR AZIENDALE ABBAIA FAVORITO LA BUONA RIUSCITA DEL TUO PERCORSO DI PCTO, DANDO LE VALORE ORIENTATIVO E FORMATIVO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

RICADUTE DELL'ESPERIENZA DI PCTO PERCEPITE

QUESTE DOMANDE VOGLIONO INDAGARE LA TUA PERCEZIONE E LE TUE SENSAZIONI RIGUARDO ALLE RICADUTE DELL'ESPERIENZA SVOLTA

24. IN QUALE MISURA, DURANTE L'ESPERIENZA DI PCTO, TI SEI SENTITO PROTAGONISTA ATTIVO?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

25. IN QUALE MISURA RITIENI CHE IL PROTAGONISMO ABBAIA FAVORITO SOPRATTUTTO L'ACQUISIZIONE DI COMPETENZE TRASVERSALI?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

26. IN QUALE MISURA RITIENI CHE METTERTI IN GIOCO, ALL'INTERNO DELL'ESPERIENZA DI PCTO, TI ABBAIA AIUTATO AD ACQUISIRE MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA DEI TUOI PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

27. RITIENI CHE IL RUOLO DI ORIENTAMENTO SVOLTO DALL'ESPERIENZA DI PCTO ABBA FAVORITO UN'AUTOVALUTAZIONE DELLE TUE POTENZIALITÀ PERSONALI DA GUIDARTI IN SCELTE PROFESSIONALI ADEGUATE A TE?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

28. IN CHE MISURA RITIENI CHE IL PCTO ABBA SVOLTO UN'AZIONE SIGNIFICATIVA PER IL TUO ORIENTAMENTO FORMATIVO/PROFESSIONALE?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

29. IN CHE MISURA L'ESPERIENZA DI PCTO HA MODIFICATO LE SCELTE PER IL TUO FUTURO PROFESSIONALE?

*

PER NIENTE

POCO

ABBASTANZA

MOLTO

GRAZIE PER AVER PARTECIPATO!