



Dipartimento di Scienze della Formazione

Dottorato di Ricerca in:
Teoria e Ricerca Educativa e Sociale

XXXVII Ciclo, curriculum:
Teoria e Ricerca Educativa

Coordinatore: Prof. Marco Accorinti

**ePortfolio per l'orientamento professionale.
Promuovere e favorire lo sviluppo di competenze
orientative in ambiente digitale.**

Dottorando: **Edoardo Casale**
Docente Tutor: **Prof.ssa Concetta La Rocca**
Docente Co-tutor: **Prof. Massimo Margottini**

Sommario

Introduzione	8
PARTE PRIMA: Teorie, valori e norme assunti come riferimento per la ricerca.	15
Capitolo 1	15
1. L'evoluzione dell'Orientamento	15
1.2. Orientare in prospettiva lifelong learning	16
2. Il <i>Capability Approach</i>	26
3. L'importanza della riflessione per lo sviluppo di competenze.	31
4. Il career management	35
5. Quadro normativo europeo	38
5.1. Processo di Bologna	39
5.2. La strategia di Lisbona	41
5.3. Agenda europea 2020	42
5.4. Agenda europea 2030	44
5.5. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza	45
6. Quadro normativo italiano	47
Capitolo 2	52
1. Educazione e complessità: le esigenze dei nuovi adulti	52
2. Il mondo del lavoro e i suoi cambiamenti	56
2.1. Concetto di Occupazione	58
2.2. Il concetto di competenza	60
3. Educazione degli adulti e formazione continua	65
4. Metodi per un'educazione permanente	70

5. Ambienti e piattaforme <i>e-learning</i> per la formazione e l'orientamento ...	73
6. Incontro tra domanda e offerta nel mondo del lavoro	82
6.1. Concetto di Occupabilità.....	85
6.2. Come si cerca lavoro?	88
Capitolo 3	92
1. Portfolio, teorie e applicazioni	92
2. ePortfolio, caratteristiche e potenziale in ambito formativo	98
3. ePortfolio: diverse tipologie.....	104
4. ePortfolio: riconoscimento e certificazione delle competenze.....	106
5. ePortfolio: presentazione al mondo del lavoro	108
6. ePortfolio: alcuni esempi pratici	110
PARTE SECONDA: Ricerca dottorale.....	114
Introduzione	114
Capitolo 4. Disegno della Ricerca	116
1. Descrizione della ricerca sul campo come studio di caso singolo integrato	116
1.1. Problema di ricerca	117
2.1. Ipotesi di ricerca.....	118
2.3. Domande di ricerca	119
3. Contesto e target di ricerca.....	120
4. Lo studio di caso singolo integrato: descrizione della cornice metodologica	122
5. Strumenti e tecniche di raccolta dati	126
6. Fasi della ricerca	127
7. Risultati attesi.....	133
Capitolo 5. La ricerca nei Centri per l'Orientamento al Lavoro	134

1. Indagine preliminare	134
1.2. Discussione dei risultati	137
2. Sportelli e servizi al cittadino per il lavoro nel comune di Roma Capitale 138	
3. Percorso di formazione degli orientatori impiegati nei COL.....	140
3.1. Questionari di ingresso – orientatori COL: esiti della somministrazione	142
3.2. Questionari di uscita – orientatori COL: esiti della somministrazione	144
3.3. Focus Group – orientatori impiegati nei COL	147
3.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione degli orientatori impiegati nei COL.....	152
4. Percorso di formazione alla costruzione dell’ePortfolio degli studenti dei CFP	153
4.1 Questionari di ingresso studenti CFP - esiti della somministrazione....	154
4.2. Questionari di uscita studenti CFP - esiti della somministrazione.....	155
4.3. ePortfolio – studenti CFP	161
4.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione – studenti CFP...	169
5. Presentazione ePortfolio alle aziende.....	170
5.1. Questionario di ingresso rivolto alle aziende: descrizione ed esiti	170
5.2. Questionario di uscita rivolto alle aziende: descrizione ed esiti	175
5.3. Discussione dei risultati del matching con le aziende.....	178
Capitolo 6. La ricerca nel CdL in Scienze della Formazione Primaria.....	180
1. Percorso di formazione dei docenti tutor di SFP	181
1.1. Analisi dei questionari di ingresso - docenti SFP	183
1.2. Analisi del questionario di uscita - docenti SFP	184
1.3. Focus Group – Docenti SFP.....	186
1.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione – docenti SFP	188

2. Percorso di formazione degli studenti - secondo anno SFP	189
2.1. Analisi del questionario di ingresso – secondo anno SFP.....	189
2.2. Analisi del questionario di uscita – secondo anno SFP.....	191
2.3. ePortfolio – studenti secondo anno SFP	200
2.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione - secondo anno SFP	203
3. Percorso di formazione degli studenti del terzo anno di SFP	204
3.1. Analisi del questionario di ingresso – terzo anno SFP.....	205
3.1. Analisi del questionario di uscita – terzo anno SFP.....	206
3.3. ePortfolio – studenti terzo anno SFP.....	215
3.2. Discussione dei risultati del percorso di formazione – terzo anno SFP	218
Conclusioni	220
Bibliografia	225
Appendice	241
A. Questionario preliminare dei fabbisogni delle aziende sul territorio	241
B. Questionario d’ingresso Orientatori COL	246
C. Questionario d’uscita Orientatori COL	249
D. Focus Group Orientatori COL	256
E. Questionario d’ingresso Studenti CFP	257
F. Questionario d’uscita Studenti CFP	260
G. Questionario d’ingresso aziende	266
H. Questionario d’uscita aziende	272
I. Questionario d’ingresso Docenti SFP	275
J. Questionario d’uscita Docenti SFP	278
K. Focus Group Docenti SFP.....	285

L.	Questionario d'ingresso Studenti secondo e terzo anno SFP.....	286
M.	Questionario d'uscita Studenti secondo e terzo anno SFP.....	289
N.	Griglia di osservazione ePortfolio – studenti secondo anno SFP	297
O.	Griglia di osservazione ePortfolio – studenti terzo anno SFP.....	298

ePortfolio per l'orientamento professionale.
Promuovere e favorire lo sviluppo di competenze orientative in
ambiente digitale.

Introduzione

A partire dalla fine degli anni '90 del secolo scorso, il mondo del lavoro e della formazione hanno subito importanti trasformazioni dovuti ai cambiamenti culturali e, in particolare, all'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), alla diffusione capillare dei dispositivi digitali e all'accesso massivo e facilitato alla rete Internet. L'introduzione delle nuove tecnologie nelle scuole dell'obbligo, già dai primi anni scolastici, ha contribuito a trasformare le metodologie di insegnamento, gli interventi educativi e didattici e l'orientamento formativo. Anche il passaggio dal percorso formativo al mondo del lavoro è stato fortemente influenzato dall'avvento di Internet e le piattaforme digitali, che favoriscono il match tra domanda e offerta del lavoro, hanno sempre più rilievo per le aziende in cerca di personale e per gli individui in cerca di occupazione.

Il focus del progetto di ricerca è l'uso di un ambiente digitale per accompagnare il soggetto in formazione nella costruzione del proprio percorso di vita, attraverso attività di riflessione e meta-riflessione che permettano lo sviluppo di competenze orientative, volte alla consapevole costruzione di un progetto di vita complessivo che comprenda aspetti formativi, lavorativi e valoriali, nell'ottica di un approccio *LifeLong* e *LifeWide Learning* (Aleandri, 2011).

Il sistema educativo italiano è stato oggetto di vari aggiornamenti nel corso del tempo per rispondere alle mutevoli esigenze educative e culturali emergenti nella società. In particolare, all'inizio degli anni '90 si dà importanza alla continuità educativa, della riflessione e della documentazione delle esperienze. Per valorizzare e rendere possibile l'attuazione di queste nuove strategie educative e metodologiche, si introduce nella didattica scolastica il portfolio delle competenze (Domenici & Moretti, 2006). Inizialmente, si pensava che "Il Portfolio delle

competenze dell'allievo"¹, potesse garantire il monitoraggio della continuità dell'esperienza educativa dell'allievo, ma la sua applicazione ha evidenziato alcune criticità sia nella raccolta dei materiali che nella compilazione dello strumento. L'evoluzione delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) ha permesso di trasformare il Portfolio nell'ePortfolio, facilitandone l'uso e superando, con la digitalizzazione e i collegamenti ipertestuali, i limiti che lo strumento cartaceo aveva evidenziato. In questa nuova versione, l'ePortfolio si configura come strumento innovativo, efficace, organizzato e immediato, conservando, comunque, le caratteristiche e le finalità formative ed orientative del suo predecessore cartaceo, può essere un valido strumento anche per l'auto-orientamento e la riflessione personale (La Rocca, 2020). Infatti, esso trova applicazione in diversi ambiti formativi e professionali. In ambito formativo, permette agli studenti di raccogliere e organizzare in formato digitale i propri lavori, progetti e riflessioni nel corso del tempo; accompagna a riflettere criticamente e promuove la riflessione critica sul proprio processo di apprendimento; consente di adattare il percorso formativo alle esigenze, agli interessi e alle attitudini personali. In ambito lavorativo, un professionista può raccogliere i materiali riguardanti i lavori svolti e le relative procedure; classificare, organizzare e narrare le proprie esperienze professionali; consente allo studente di acquisire una forma efficace per presentarsi e presentare il proprio percorso professionale ad un eventuale datore di lavoro.

Grazie alle riflessioni sul *capability approach*, sviluppate negli anni '80, diversi studiosi, tra cui Martha Nussbaum (2011), hanno iniziato ad affrontare il tema delle competenze, facendo sempre più riferimento ad una visione globale della realizzazione umana. In questa ottica, la Nussbaum prevede un decalogo sulle capacità e sulle procedure da considerare e garantire affinché le persone possano riuscire ad esprimere a pieno il proprio potenziale umano. Anche l'Unione Europea, negli anni '90, è intervenuta, con propri provvedimenti legislativi, a sensibilizzare gli stati membri sul tema della formazione continua e della valorizzazione delle competenze di ogni individuo. Infatti, già dal primo decennio di questo secolo, si

¹ Il Portfolio delle competenze dell'allievo" è stato introdotto dal Decreto Legislativo 59/2004, in applicazione della Legge 53/2003, e dalla C.M. 84/2005,

dà importanza ad un orientamento che sia permanente e continuo nella vita di un individuo. Il 19 febbraio del 2014 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca eroga le linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014). Il documento ministeriale mette in evidenza l'importanza dell'orientamento e lo assume come valore permanente nella vita di ogni persona, al fine di garantire l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale, viene e non più considerato solo come uno strumento per la gestione della transizione tra scuola, formazione e lavoro.

Un orientamento efficace oggi, vuol dire sviluppare competenze che conducano le persone ad essere cittadini consapevoli, capaci di prendere decisioni, valutando le proprie abilità e interessi, valorizzando i punti di forza e assumendo consapevolezza e capacità ad affrontare le criticità. Per raggiungere questo obiettivo è necessaria un'educazione permanente che accompagni l'individuo a conoscersi e a riflettere su sé stessi, attivando processi di meta-riflessione (Mezirow, 1990). In ambito professionale si parla di *career management skills* (CMS), ovvero di competenze che permettono ad un individuo di identificare le proprie abilità e attitudini, indirizzando scelte ed azioni al raggiungimento di obiettivi ben definiti e della professione più adatta. Tali processi continui nel corso della vita dell'individuo sono identificati dall'unione europea e dalla ricerca internazionale con il termine *career guidance*, questi processi hanno un impatto significativo sull'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, la mobilità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni (Federighi et al., 2021). Il *self directed guidance*, è un dispositivo per l'orientamento educativo e le propensioni professionali, che mette in evidenza il bisogno della persona a prendere consapevolezza e controllo sul proprio sviluppo personale e professionale ed è considerato un processo utile a ridurre il divario tra aspirazioni e realtà occupazionale (OECD, 2017).

L'ePortfolio è uno strumento che corrisponde e soddisfa efficacemente queste esigenze, poiché la struttura multimediale fornisce un ambiente digitale nel quale accompagnare il soggetto in attività di riflessione, documentazione e narrazione nelle differenti fasi della sua crescita scolastica, accademica, formativa e professionale (La Rocca, 2020). Infatti, l'individuo avrà accesso ad uno spazio

virtuale nel quale avrà la possibilità di caricare documenti, narrare esperienze passate e raccontare eventi importanti della propria vita. La costruzione dell'ePortfolio si basa su una nutrita letteratura nazionale e internazionale e su ricerche condotte dalla prof.ssa La Rocca (2020) nel Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma. In questo contesto, questo progetto di ricerca intende approfondire le esperienze e le conoscenze sviluppate sul dispositivo e di validarne l'utilizzo nell'incontro tra la domanda e l'offerta nel mondo del lavoro.

L'ePortfolio può offrire alla persona gli strumenti per:

raccogliere e organizzare in formato digitale i propri lavori, progetti e riflessioni;
riflettere criticamente sul proprio processo di apprendimento, identificando i punti di forza e le aree di miglioramento;
adattare il proprio percorso formativo in base ai propri punti di forza, interessi, attitudini e abilità emerse;
sviluppare competenze digitali;
promuovere una mentalità orientata all'apprendimento permanente.

In ambito professionale, il dispositivo permette al candidato di presentarsi ad un ipotetico datore di lavoro, documentando le competenze e le esperienze effettuate in ambiti formali, non formali e informali e consente all'azienda la consultazione di un curriculum vitae amplificato², digitale e di facile lettura, in grado di evidenziare le esperienze del candidato stesso, ritenute più interessanti.

La ricerca, oggetto del percorso triennale di dottorato, si propone di esplorare, in base al quadro storico appena delineato, le condizioni che qualificano l'ePortfolio come strumento/ambiente digitale utile ad accompagnare il soggetto per tutto l'arco della vita, dal suo percorso di formazione alla presentazione ad un primo impiego lavorativo e, successivamente, durante il percorso professionale.

Questo progetto di ricerca intende, quindi, esaminare gli aspetti che connotano l'ePortfolio come strumento in grado di rendere il soggetto consapevole delle proprie scelte di vita, promuovendo processi riflessivi (Pellerey 2019) e

² Con curriculum amplificato si intende un CV in grado di collegarsi, attraverso link ipertestuali, sia a pagine dell'ePortfolio in cui è riportata l'esperienza, sia a pagine web esterne.

sviluppando competenze orientative e strategiche³; capace di organizzare le proprie esperienze e di facilitare la sua presentazione al mondo del lavoro per un'eventuale candidatura.

L'ePortfolio, costruito correttamente, è in grado di raccontare e narrare l'esperienza dell'individuo e di motivare a sé stessi e agli altri non soltanto dei risultati raggiunti, ma anche del proprio percorso di vita il proprio percorso di vita, compresi i momenti di trasformazione e di ripensamento.

In questa ottica, il progetto ambisce a migliorare e valorizzare l'ePortfolio nei suoi diversi ambiti di utilizzo. Infatti, il progetto di ricerca ha coinvolto, in due studi separati e distinti, esperti di orientamento, aziende sul territorio e studenti in formazione, per raccogliere e analizzare le loro opinioni e confrontarle.

Il presente lavoro è suddiviso in due parti: la prima descrive il contesto teorico, normativo e sociale in cui la ricerca si inserisce. In particolare, il primo capitolo mette in evidenza l'importanza di un orientamento olistico in qualsiasi fase della vita, la rilevanza di prendere consapevolezza delle proprie competenze e la centralità della riflessione nell'ottenere la padronanza di sé stessi, in qualsiasi ambito. Descrive gli obiettivi sociali posti dall'Unione Europea sul tema dell'educazione permanente dei cittadini, a partire dal processo di Bologna, e successivamente, adottati dall'Italia come stato membro dell'UE al fine di favorire il passaggio dal percorso formativo a quello professionale, attraverso i percorsi di orientamento e il potenziamento di competenze orientative, in una prospettiva professionale.

Nel secondo capitolo, tenendo conto dei cambiamenti del mondo del lavoro, viene approfondito il concetto di occupazione e di occupabilità, nonché di competenze tecnico-pratiche e trasversali, tenendo conto delle linee guida europee a partire dalle competenze chiave individuate dalla commissione europea (GU C189/1 del 4/06/2018). Si focalizza sulla condizione dei nuovi "adulti" e, sul ruolo della formazione, con un particolare sguardo alla transizione dal percorso formativo al

³ Secondo il glossario di www.competenzestrategiche.it le *competenze strategiche* sono le competenze personali generali che si riferiscono alla capacità di *autodeterminazione* e di *autoregolazione*, cioè alla capacità di *direzione di sé*. Sono le competenze che caratterizzano una persona che sia in grado di gestire sé stessa (di pensare e agire con autonomia e senso di responsabilità) nel contesto dell'apprendimento e più in generale nell'ambiente di lavoro e nella vita quotidiana.

mondo del lavoro, e sulle sfide che la pedagogia deve affrontare; In questo contesto, vengono esaminati gli strumenti attualmente più utilizzati per la presentazione dell'individuo al mondo del lavoro e le tecniche di ricerca di un impiego. In aggiunta a ciò, si intende analizzare il ruolo dell'orientatore e degli strumenti orientativi utilizzati ed infine, la funzione di internet e degli ambienti digitali nell'incontro tra domanda e offerta del mondo lavoro.

Il terzo capitolo espone la letteratura di riferimento dell'ePortfolio, lo stato dell'arte, gli ambiti in cui viene utilizzato e le diverse tipologie adottate.

Nella seconda parte di questo lavoro, si illustra la ricerca svolta del percorso di dottorato, suddivisa in due studi specifici effettuati in diversi contesti e preceduti da un'analisi preliminare. In particolare, Il quarto capitolo intende descrivere la metodologia adottata in entrambi gli studi, lo studio di caso singolo integrato (yin, 2005); i contesti in cui ha avuto luogo; gli strumenti che sono stati utilizzati sia per la costruzione degli ePortfolio che per la raccolta di informazioni utili ai fini di ricerca; e le fasi che hanno caratterizzato l'indagine.

Il quinto capitolo descrive il primo studio che ha coinvolto gli orientatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro del comune di Roma Capitale (COL). In questa parte viene descritta: l'indagine preliminare dei fabbisogni delle aziende utilizzato per sondare la struttura dell'ePortfolio proposta; la formazione con gli orientatori COL e con gli studenti della scuola professionale (CFP) sulla costruzione dell'ePortfolio personale. Inoltre, sarà riportato il feedback delle aziende a cui sono stati mostrati alcuni ePortfolio e i risultati degli strumenti quali-quantitativi costruiti per monitorare i percorsi di formazione e per ottenere *feedback* e opinioni autentiche. In questo contesto il dispositivo assume il ruolo di strumento orientativo-occupazionale con l'obiettivo di permettere al soggetto di rappresentarsi e di presentarsi al mondo del lavoro.

Il sesto capitolo espone il secondo studio di questo progetto di ricerca e si propone di esaminare l'attività del tirocinio del corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (SFP) nell'Università degli Studi Roma Tre. Viene descritta la formazione con i docenti tutor del percorso di tirocinio e con gli studenti, iscritti al secondo e terzo anno di SFP, e vengono analizzati e descritti i risultati degli strumenti quali-quantitativi utilizzati per monitorare i percorsi di formazione ed ottenere feedback

e opinioni valide. In questo caso l'ePortfolio si configura come dispositivo riflessivo a supporto della costruzione dell'identità professionale del docente in quanto è in grado di consentire agli studenti, durante il tirocinio, di documentare, organizzare e valorizzare il proprio percorso di apprendimento in modo strutturato e personalizzato. Infatti, l'ePortfolio consente di raccogliere e presentare non solo i risultati ottenuti in ambito accademico, ma anche le esperienze extracurricolari, le competenze trasversali e le riflessioni sul proprio sviluppo professionale, favorendo così, anche un processo di autovalutazione continua. Questo strumento prepara gli studenti a diventare professionisti riflessivi, capaci di analizzare criticamente il proprio operato e di pianificare consapevolmente il proprio sviluppo professionale futuro.

I risultati di questa ricerca potrebbero aprire nuove prospettive per l'utilizzo dell'ePortfolio nel campo dell'orientamento e della formazione. L'ePortfolio può diventare uno strumento standard per la presentazione di sé nel mondo del lavoro, integrandosi con i tradizionali strumenti di ricerca del personale. Inoltre, può contribuire ad aggiornare i percorsi formativi, promuovendo un approccio più personalizzato e centrato sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

PARTE PRIMA:

Teorie, valori e norme assunti come riferimento per la ricerca.

Capitolo 1

1. L'evoluzione dell'Orientamento

Il termine orientamento deriva dal latino *Oriens*, che significa oriente e dal verbo *oriri*, che significa sorgere. Nell'antichità, il sole era considerato il punto di riferimento principale per orientarsi nello spazio, il sorgere del sole, ad oriente, indicava una direzione ben precisa. In geografia, la parola orientamento, indica la capacità di determinare la propria posizione in uno spazio o saper scegliere la direzione più adatta per raggiungere un obiettivo in base alla conoscenza dei quattro punti cardinali di una bussola. Con il passare dei secoli, il termine ha assunto diversi significati tra cui, in ambito formativo, la capacità autodeterminarsi, scegliendo consapevolmente i propri obiettivi di vita e l'abilità di individuare il percorso più adatto per raggiungerli.

Se per orientamento intendiamo una pratica finalizzata a dirigere o guidare un individuo nelle scelte del proprio percorso formativo, professionale o esistenziale, allora questa pratica è sempre esistita. In epoca pre-industriale la funzione di orientamento era svolta principalmente dai membri più anziani del nucleo familiare, che indirizzavano e limitavano le scelte dei giovani secondo il loro giudizio. Il destino dell'individuo veniva definito da altri, e il suo contributo personale nella determinazione del proprio futuro non era ritenuto indispensabile. Infatti, la continuità del mestiere tra padre e figlio era talmente radicata nella società che l'individuo aveva poco margine di scelta riguardo al proprio percorso professionale e di vita.

Questa concezione dell'orientamento iniziò a cambiare con l'avvento dell'industrializzazione e i grandi cambiamenti sociali che ne derivarono. Un

momento significativo in questa evoluzione si verificò nei primi anni del Novecento, quando emerse un nuovo approccio all'orientamento. In questo periodo, si definivano "attività di orientamento" quelle pratiche svolte con i soldati per ricollocarli professionalmente e nella società. Questo rappresentò un punto di svolta importante, segnando l'inizio di un approccio più strutturato e consapevole all'orientamento, che si estese gradualmente ad altri ambiti.

Negli ultimi cinquant'anni il sistema di istruzione e di formazione ha dato sempre più importanza alle attività di orientamento, in particolare con l'arrivo dell'obbligo scolastico. In questa fase dello sviluppo dell'orientamento come pratica strutturata, l'idea fondamentale era quella di mettere "l'uomo giusto al posto giusto" sulla base delle sue caratteristiche. Questo approccio rifletteva una visione piuttosto meccanicistica dell'individuo e del lavoro, in linea con i principi dell'organizzazione scientifica del lavoro, che dominavano il pensiero industriale dell'epoca. L'obiettivo principale era quello di massimizzare l'efficienza produttiva, cercando di abbinare le caratteristiche individuali alle esigenze specifiche dei vari ruoli lavorativi. Con il passare degli anni, hanno assunto sempre più importanza le motivazioni, i desideri, gli obiettivi personali e i bisogni degli individui. Oggi, nell'idea dell'individuo che si orienta, troviamo la centralità dello sviluppo delle abilità e competenze utili a gestire il proprio progetto di vita e il bisogno di orientamento per tutto l'arco della vita (Batini, 2024).

1.2. Orientare in prospettiva lifelong learning

Il concetto di *lifelong learning* ha acquisito un'importanza cruciale a partire dal 1996, anno in cui l'Unione Europea ha promosso l'apprendimento permanente come pilastro fondamentale delle politiche educative. Questa scelta, frutto di un'attenta riflessione sulle esigenze di una società in continua evoluzione, ha segnato una svolta nella concezione dell'istruzione, che non è più vista come un percorso lineare e limitato all'età scolastica, ma come un processo continuo e aperto a tutti.

La Decisione del Parlamento Europeo stabilì di realizzare, nel corso del 1996, una serie di temi e approfondimenti, tra cui l'importanza di un'istruzione generale di alto livello, aperta a tutti senza nessuna discriminazione di alcun tipo e che includa

anche la capacità di apprendere autonomamente come preparazione all'istruzione e alla formazione per tutto l'arco della vita.

Nell'anno successivo, con il trattato “Per un'Europa della conoscenza”⁴, il Consiglio Europeo, attraverso una risoluzione incentrata sulla crescita economica e sull'occupazione, delinea una nuova strategia per l'Unione Europea, focalizzata sullo sviluppo di una forza lavoro dotata di competenze elevate e capace di adattarsi ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. Nel trattato, la Commissione Europea presenta alcuni orientamenti delle future azioni comunitarie da mettere in pratica nel settore dell'istruzione e della formazione e decide di dare rilevanza a due temi principali: lo sviluppo della società della conoscenza e la promozione dell'occupazione (Angelini, 2010).

Nel 2000, la Commissione Europea pubblica il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente⁵, un secondo testo che mira a far risaltare o evidenziare l'importanza della cultura del *lifelong learning*. L'obiettivo del Memorandum è stato quello di avviare un dibattito europeo su una strategia per un'istruzione e una formazione permanente, sia a livello individuale che istituzionale, e condivisa a livello comunitario. Nel testo, infatti, si fa riferimento ad una formazione che deve avvenire con costanza o ad intervalli regolari, lungo l'intero arco della vita (dimensione verticale che si sviluppa sull'asse temporale), e che includa anche gli apprendimenti non formali e informali. Questo concetto viene ampliato con il termine “Life wide learning” (istruzione e formazione estese a tutti gli aspetti della vita), per evidenziare la dimensione orizzontale, e quindi spaziale, dell'apprendimento (Angelini, 2010).

Al fine di fornire una definizione operativa del concetto di educazione permanente, la Commissione Europea, a seguito dell'anno europeo dell'apprendimento e dai risultati raggiunti, ha individuato sei messaggi chiave:

- nuove competenze di base per tutti;
- maggiori investimenti nelle risorse umane;
- innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento;

⁴ Commissione delle Comunità Europee. (1997). *Comunicazione della Commissione: Per un'Europa della conoscenza*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.

⁵ Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.

- valutazione dei risultati dell'apprendimento;
- ripensate l'orientamento;
- un apprendimento sempre più vicino a casa.

Inoltre, nel memorandum si afferma che:

“[...] è necessario adottare un nuovo metodo che preveda l'orientamento come un servizio accessibile a tutti in permanenza, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale e si rivolga ad un pubblico nuovo, giacché vivere e lavorare nella società della conoscenza, sono due dimensioni che richiedono cittadini attivi che vogliono gestire il loro percorso personale e professionale. [...]”

(Commissione delle Comunità Europea, 2001; pg. 19).

Queste indicazioni assegnano alle politiche dell'orientamento e agli stessi operatori compiti nuovi e più ampi di quelli da essi svolti nel corso dei loro primi cento anni di storia ed evidenziano la necessità di adottare un nuovo metodo che preveda *l'orientamento come un servizio accessibile a tutti in permanenza (Memorandum, 2000)*, senza distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale per formare cittadini attivi capaci di vivere e lavorare nella società della conoscenza⁶.

Un ulteriore documento *“Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (2001)”* contribuisce a delineare gli orientamenti europei in materia di apprendimento permanente. In questo documento, pubblicato l'anno seguente al *Memorandum*, si superarono i termini “istruzione” e “formazione” e si comincia ad utilizzare il termine “apprendimento”, sottolineando ancora una volta la necessità di ottenere un approccio che non si limiti solo all'educazione degli adulti, ma che comporti sia la dimensione verticale (per tutto l'arco della vita, *lifelong*) che la dimensione orizzontale (in tutti i contesti di vita, *lifewide*). In Europa è sempre più forte la convinzione che le politiche di istruzione e formazione abbiano bisogno di un progresso generale e che divergono verso il concetto di apprendimento permanente.

La Commissione Europea sente il bisogno di elaborare una propria definizione di apprendimento permanente, convinta che si basi su quattro obiettivi generali che si

⁶ Rodriguez M.L., (2007). *Orientarsi e formarsi per tutta la vita: adulti e Università*. Roma. Anica editore. Pg 8.

rafforzano reciprocamente: l'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale. La definizione che ne deriva è:

“Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale”
(Commissione delle Comunità Europea, 2001, pg. 10).

La definizione è volutamente generale e ampia perché vuole inglobare l'insieme delle attività di apprendimento formale, non formale e informale, ponendo l'accento sul discente, come ruolo centrale.

La necessità è quella di spostare la priorità dalla conoscenza alla competenza e dall'insegnamento all'apprendimento, insistendo sulla centralità del soggetto (Angelini, 2010).

Il modello *lifelong e lifewide learning education*, secondo Aleandri (2011), pone le sue basi su un concetto di educazione che è innanzitutto riferito alla crescita globale e integrale dell'individuo, coinvolto in un processo continuo di crescita, di realizzazione della propria identità e personalità e immerso nel rapporto con gli altri, spinto alla collaborazione, cooperazione e solidarietà, per svolgere al meglio e con il massimo impegno e responsabilità tutti i ruoli e i compiti che si è man mano chiamati a eseguire, come membri di una famiglia, di lavoratori, di membri dei gruppi, di cittadini attivi e consapevoli, ecc. Questi obiettivi richiamano anche un'idea di uomo nel quale viene riposta una piena e incondizionata fiducia nel suo impegno e nelle sue capacità di assumere e svolgere compiti sempre nuovi e sempre più complessi, per i quali il conseguimento di conoscenze, di saperi, di competenze, di abilità e di atteggiamenti non viene mai considerato un processo concluso, ma sempre in corso e in sviluppo. È proprio in questo modello e in questa ottica che si coniugano i famosi “quattro pilastri” dell'educazione delineati da Delors (2000):

- imparare
- imparare a fare
- imparare a convivere
- imparare a essere

A questi “quattro pilastri” viene aggiunto un altro dei fattori chiave nella contemporanea *learning society*, ovvero imparare ad imparare. Questi obiettivi,

inoltre, rientrano nell'ormai assodato e condiviso diritto, ancora in gran parte da promuovere e realizzare, di un'educazione aperta a tutti e uguale per tutti. È sicuramente un processo lungo, tortuoso e difficile, che vede i suoi inizi in un recente passato, ma che oggi si presenta come uno dei principali e basilari obiettivi di qualsiasi società che voglia ritenersi democratica (Aleandri, 2011).

L'accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali." del 10 luglio 2014 definisce l'apprendimento permanente:

“[...] Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare la conoscenza, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, sociale, civica e occupazionale.”

(Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 2000. Pg 3).

Negli ultimi decenni, si è consolidata sempre di più la convinzione secondo la quale l'orientamento dovrebbe essere considerato un processo formativo che inizia fin dalle prime esperienze all'interno del sistema scolastico (Direttiva MIUR 487/97, Linee guida sull'orientamento permanente, 2014), al fine di agevolare progressivamente lo sviluppo di competenze orientative fondamentali per la costruzione di un proprio progetto di vita personale e professionale (Pombeni e Guglielmi, 2000). Pertanto, l'orientamento in ambito formativo, scolastico e universitario ha assunto un ruolo di rilevanza all'interno delle strategie educative. Questa evoluzione si basa sulla convinzione che supportare gli studenti nelle loro scelte formative, promuovere il completamento dei percorsi di studio nei tempi previsti e facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro siano elementi fondamentali per migliorare la qualità complessiva del sistema scolastico. Queste iniziative sono considerate non solo cruciali per il successo individuale degli studenti, ma anche come fattori chiave per favorire lo sviluppo economico e sociale. In questa prospettiva, viene attribuito all'orientamento un ruolo strategico sia in ambito formativo che professionale⁷.

In questa evoluzione, l'Unione Europea ha un ruolo centrale, in quanto i suoi stati membri si stanno impegnando a promuovere la “società della conoscenza” che mira

⁷ Margottini M., (2024). *Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida*. In Batini F., Guglielmini G., (a cura di). (2024) *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna, Il mulino. p. 99.

a stimolare uno sviluppo economico e sociale basato su tre obiettivi: la promozione di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva; la creazione di nuovi posti di lavoro; e un orientamento per tutti per raggiungere una maggiore solidarietà ed equità sociale⁸. Questo implica adeguati livelli d'istruzione e formazione della popolazione in una prospettiva di apprendimento permanente, un mercato del lavoro in grado di valorizzare le risorse umane, un sistema produttivo rispettoso delle persone e dell'ambiente e un'equa distribuzione della ricchezza.

Zimbardo e Boyd hanno esplorato l'influenza del passato sullo stato psicologico presente e concludono che:

Non sono gli eventi passati che influenzano più di ogni altra cosa la nostra vita. L'atteggiamento verso gli eventi passati è più importante degli eventi in sé. La distinzione fra il passato e il modo in cui lo interpretiamo è cruciale, perché è qui che può trovare spazio il cambiamento. [...] Le credenze sul passato influenzano pensieri, sentimenti e azioni nel presente. Le persone che hanno un atteggiamento positivo verso il passato – che sia fondato su ricordi veritieri o meno – tendono a essere più felici, più sane e avere più successo delle persone che hanno un atteggiamento negativo verso il passato” (Zimbardo, Boyd, 2009; pg 83).

Pellerey (2016; pp. 55-57) in un suo contributo per il CNOS-FAP⁹ si collega alle teorie di Zimbardo e Boyd e distingue diversi tipi di orientamento:

- l'orientamento verso il passato negativo, caratterizzato da bassa autostima, forti sentimenti di inadeguatezza e depressione.
- l'orientamento verso il passato positivo, caratterizzato da soggetti che tendono ad affrontare i problemi quotidiani cooperando con gli altri, ritengono importante mantenere buone relazioni sociali, sono poco aperti alle novità, avvertono forti sentimenti nostalgici e sono inclini a pregiudizi, hanno un forte senso di continuità personale e un sentimento stabile di sé nel tempo (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007; pp.178-179).

⁸ Comunicazione della Commissione (2010). “Europa2020”, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Bruxelles.

⁹ Il CNOS-FAP è un'organizzazione nazionale italiana, fondata dai Salesiani di Don Bosco, che si dedica alla formazione e all'aggiornamento professionale dei giovani, gestendo centri di formazione in tutto il paese e offrendo corsi in vari settori tecnici e professionali, con l'obiettivo di facilitare l'inserimento lavorativo e l'inclusione sociale.

- l'orientamento verso il presente edonista caratterizzato da soggetti concentrati sulla gratificazione immediata, sull'auto-stimolazione e sui benefici a breve termine
- l'orientamento verso il presente fatalista, caratterizzato da un senso di non poter fare nulla per cambiare il presente e soprattutto il futuro, porta a focalizzarsi sul qui ed ora con una modalità di pensiero molto concreta che deriva dalle proprie esperienze "fallimentari" (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007; pp. 177-178).
- L'orientamento verso il futuro, caratterizzato da soggetti che sono aperti verso di esso e mostrano una grande attenzione alla responsabilità e alla ottimizzazione delle proprie decisioni. Gli individui con questo tipo di orientamento accettano volentieri un ritardo nelle gratificazioni, in vista di migliori risultati a lungo termine (Laghi, D'Alessio, Baiocco, 2007; pg. 178)

Massimo Margottini (2021) asserisce che con il termine "orientamento" ci si riferisce, da un lato, al processo che un individuo attua per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e, dall'altro lato, all'azione professionale fornita da esperti per supportare efficacemente la capacità del soggetto di affrontare tale processo. In questa prospettiva, l'orientamento appare come un processo attivo in cui il soggetto gioca un ruolo centrale, attingendo alle proprie risorse sociali, esperienze formative e professionali. Allo stesso tempo, questo processo è profondamente influenzato dal contesto familiare e dai valori di riferimento dell'individuo, sottolineando l'importanza dell'ambiente sociale e culturale nella formazione delle scelte e delle prospettive personali.

L'orientamento è un processo continuo che inizia sin dalla scuola e che fornisce competenze e strumenti necessari all'individuo per progettare il proprio futuro. È un processo che guida l'individuo a definire i propri obiettivi, a monitorare costantemente il percorso verso il loro raggiungimento e a realizzarli attraverso scelte consapevoli e tempestive nelle diverse fasi della vita.

Castelli e Venini (2002) affermano che l'orientamento è inteso come auto-orientamento del soggetto quando l'individuo viene considerato protagonista del proprio processo di scelta in base alla maturità e all'autonomia raggiunta. L'individuo, dunque, si trova in una posizione attiva poiché, è egli stesso che

individua il percorso da fare e scegliere le sue esperienze, interagendo dinamicamente con la realtà esterna e ponendo sé stesso al centro del processo decisionale. Questo punto di vista ha importanti sviluppi per le pratiche orientative e richiede un approccio innovativo e flessibile.

Batini (2024) sostiene che non si orienta qualcuno, si attivano processi dinamici di supporto lungo tutto l'arco della vita attraverso i quali ciascuno può orientarsi. Nel percorso di crescita e di sviluppo, il soggetto si trova ad affrontare compiti differenti ed è chiamato a progettare, progettarsi e mettere in atto azioni ponderate. A tale scopo, è necessario ed essenziale sia progredire nella conoscenza di sé stessi e nello sviluppo di abilità e competenze specifiche e sia ricevere fiducia dall'orientatore. Prima di diventare il centro dell'attenzione dello sviluppo del *lifelong learning*, il concetto di orientamento degli adulti è maturato negli ambiti sociale, economico e tecnologico. Tra i maggiori mutamenti che hanno favorito il concetto di orientamento degli adulti, troviamo: il post-fordismo, le nuove tecnologie e i nuovi modelli di *management*; la globalizzazione, l'internazionalizzazione delle carriere, i movimenti migratori e gli impatti interculturali; il cambiamento demografico e tassi di attività e di occupazione della popolazione adulta e la nuova composizione di genere del lavoro dipendente¹⁰.

Secondo Serreri (2004), l'adulthood può essere caratterizzata da almeno tre elementi. L'esperienza: è la dimensione che differenzia l'età infantile da quella adulta. È il risultato dell'apprendimento continuo e la guida per le azioni responsabili.

La motivazione: è intrinseca negli adulti, nasce dalla consapevolezza dei propri bisogni e porta ad agire di conseguenza. Le motivazioni possono essere estrinseche ed intrinseche, e sono queste ultime che prevalgono negli adulti.¹¹

La capacità progettuale: si raggiunge e cresce con la maturità. permette di trasformare sogni e desideri in obiettivi concreti, pianificando il futuro con consapevolezza. L'adulto è maggiormente capace di progettare e di pianificare in anticipo e di prevedere il futuro immediato e remoto. L'orientamento ha un ruolo fondamentale nel supportare gli individui che vivono

¹⁰ Alberici A., Serreri P. (2007). *Introduzione*. In Rodriguez M.L., *Orientarsi e formarsi per tutta la vita: adulti e Università*. Roma. Anica editore. Pg 9.

¹¹ Le motivazioni intrinseche provengono dall'interno di noi stessi; sono spinte dalla passione, dal piacere o dalla soddisfazione personale che un'attività ci dà. Le motivazioni estrinseche, invece, derivano da fattori esterni, come ricompense, riconoscimenti o pressioni sociali.

situazione transitorie, come, ad esempio, il passaggio da un grado al successivo nella scuola o il cambiamento della propria occupazione (riorientamento). In queste situazioni, l'orientamento ha un ruolo fondamentale e deve osservare i seguenti criteri:

- rinnovare o sostenere la motivazione del lavoratore verso il conseguimento dei suoi obiettivi professionali, attraverso il supporto della famiglia, della formazione continua e della specializzazione;
- aiutare a raccogliere informazioni su come poter migliorare o sostenere la propria carriera professionale;
- aggiornare o sviluppare nuove abilità di grande importanza nel mantenimento della professione, come ad esempio, cercare un impiego o prendere decisioni;
- rafforzare/ricostruire nei lavoratori il proprio concetto di sé, ridefinire obiettivi più realistici, credenze ed opinioni più aderenti alla realtà del mercato del lavoro;
- provare soddisfazione per le cose fatte in precedenza e dotarsi di una certa dose di ottimismo per il futuro;
- sviluppare le abilità per poter fronteggiare di volta in volta le crisi;
- negoziare con il datore di lavoro in modo da ottenere il massimo della soddisfazione per il lavoro quotidiano;
- cambiare la direzione della propria carriera, passando da un'occupazione all'altra, da un'impresa all'altra o ad un compito differente;
- padroneggiare la costruzione dei progetti professionali e dei bilanci di competenze¹².

Mark Savickas ha tracciato tre prospettive fondamentali che caratterizzano l'orientamento professionale. La prima prospettiva, che Savickas riporta sotto la formula *vocational guidance*, considera l'individuo come portatore stabile di attitudini, interessi e valori, e presuppone un mondo del lavoro relativamente immutabile, strutturato in filiere professionali e chiare gerarchie di ruoli. In questo contesto, l'attività di orientamento si concentra sulla rilevazione dei tratti personali

¹² Rodriguez M.L., (2007). Orientarsi e formarsi per tutta la vita: adulti e Università. Roma. Anica editore. Pg 36.

dell'individuo attraverso strumenti specifici, con l'obiettivo di favorire il *matching* tra il soggetto e la posizione lavorativa più adatta. (Savickas, 2014; pg. 22) Questa prospettiva, basata sulla teoria di Holland sulla congruenza della scelta professionale, mira ad aiutare i clienti a *"acquisire una migliore conoscenza di sé e del lavoro e a realizzare il matching tra sé stessi e l'occupazione"*.

La seconda prospettiva, denominata *career education*, vede la persona come un soggetto in evoluzione, capace di sviluppare conoscenze, competenze e atteggiamenti orientati verso specifiche carriere professionali. In questo approccio, l'orientamento si propone di garantire una coerenza tra la formazione e le aspirazioni professionali dell'individuo, assicurando al contempo una percezione valida e aggiornata delle posizioni lavorative. Secondo Savickas (2014; pg. 22), questo metodo aiuta le persone a *"comprendere gli stadi del percorso professionale, conoscere i compiti evolutivi immediatamente successivi, e a basarsi su atteggiamenti, convinzioni e competenze necessari a gestire tali compiti"*.

La terza prospettiva, denominata *life design*, deriva dalla consapevolezza di un mondo del lavoro, ormai, caratterizzato da instabilità e con una rapida evoluzione tecnologica e organizzativa. Questa prospettiva si focalizza sul potenziamento delle qualità umane e professionali del soggetto, mirando a sviluppare la capacità di affrontare le incertezze e le complessità del presente e del futuro. L'individuo viene visto come un costruttore attivo di sé stesso, impegnato in progetti esistenziali che possono richiedere profonde forme di decostruzione e ricostruzione nelle transizioni della vita.

In questa prospettiva, assumono particolare rilevanza il senso e la prospettiva esistenziale, che fungono da fondamento per lo sviluppo personale e le scelte, anche difficili, da compiere. Si enfatizza inoltre il ruolo della narrazione nella ricostruzione critica del proprio passato e nella proiezione del futuro, all'interno di un processo di elaborazione o rielaborazione del proprio progetto di vita.

Nell'ambito dell'orientamento degli adulti, la prospettiva del *lifelong learning* è cruciale per permettere a ogni individuo di continuare a crescere e svilupparsi lungo tutto l'arco della vita. Questo approccio non solo risponde alle esigenze lavorative, ma anche a quelle personali e sociali, facilitando l'adattamento ai cambiamenti continui della società contemporanea. In questo contesto, un orientatore deve avere

competenze e conoscenze specifiche riguardanti l'adulità e le necessità della società contemporanea, garantendo così un supporto efficace e mirato. Nel paragrafo successivo si approfondirà come il *capability approach* possa arricchire il concetto di orientamento, offrendo una visione innovativa per il rafforzamento delle capacità individuali.

2. Il *Capability Approach*

Nel suo lavoro del 2014, Alessandrini sostiene che il concetto di sviluppo umano, con particolare riferimento alle "capabilities" di M.C. Nussbaum (2010, 2011) e A. Sen (2000), rappresenta un punto di riferimento indispensabile per ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa e attenta alle disuguaglianze. Secondo Sen e Nussbaum, il benessere individuale non è un mero stato da raggiungere, ma un processo dinamico in cui l'individuo, attraverso l'esercizio delle *capabilities*, realizza le proprie potenzialità. In questa prospettiva, il benessere è strettamente legato alle opportunità offerte dal contesto sociale e alle risorse a cui si può accedere¹³.

Negli ultimi anni, grazie al contributo di pensatori come Amartya Sen e Martha C. Nussbaum, è emersa una nuova consapevolezza riguardo alla necessità di una rappresentazione più ricca e complessa della crescita di una nazione, che vada oltre i meri indicatori economici. G. Alessandrini sostiene:

“Le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare. L'ampiezza delle capacità di una persona può essere considerata come “misura” delle sue libertà. Da questa considerazione emerge anche in Sen (2000) la critica all'idea di “capitale umano”, come è normalmente utilizzata, perché considerata ben più limitata rispetto all'idea di “capacitazione umana”. L'investimento in istruzione si traduce in aumento della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani

¹³ Alessandrini G. (2014), La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. Franco Angeli. Milano. Pp 25-26.

ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere.”

(Alessandrini, 2014; pp. 25-26)

Questo approccio sottolinea come l'istruzione non debba essere vista solo come un mezzo per aumentare la produttività economica, ma come uno strumento per generare libertà sostanziali e garantire la dignità umana. Le società civili hanno un ruolo cruciale nello sviluppo delle capacità interne degli individui. Questo si realizza attraverso: l'istruzione di qualità, il sostegno alla cura familiare, la promozione di legami affettivi solidi.

L'ampiezza delle capacità di una persona viene considerata come una "misura" delle sue libertà effettive, ponendo l'accento sull'importanza delle opportunità reali di cui ogni individuo dispone.

L'approccio delle *capabilities* o capacitazioni implica un ripensamento dell'educazione e delle politiche sociali che includano il rispetto della dignità umana, il contrasto alle disuguaglianze etniche e di genere e la ricostruzione delle condizioni per l'esercizio della giustizia sociale. L'obiettivo è formare le giovani generazioni verso un orizzonte sociale e politico che sia caratterizzato da inclusione, empatia e attenzione all'equità.

Per Nussbaum, le capacità possono essere indicate in un quadro concreto che può essere garantito da leggi e principi costituzionali. L'autrice dispone una tassonomia di dieci capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale (Alessandrini, 2014; Pg. 54).

Le dieci capacità delineate dalla Nussbaum sono le seguenti:

1. Vita: ogni individuo deve avere la possibilità di vivere fino alla fine una condizione umana di vita di normale durata.
2. Salute fisica: godere di buona salute, fruire del nutrimento adeguato, potersi riprodurre ed avere condizioni abitative adeguate.
3. Integrità fisica: essere nelle condizioni di muoversi liberamente da un luogo all'altro, essere protetti di fronte ad aggressioni anche sessuali, abusi e violenze domestiche.
4. Sensi, immaginazione e pensiero: poter usare i propri sensi per immaginare, ragionare e soprattutto pensare in modo umano ovvero in contesti dove è possibile accedere all'istruzione ed alla conoscenza. Utilizzare

immaginazione e pensiero ai fini dell'auto-espressione. Essere in grado di sviluppare scelte autonome, di natura religiosa, letteraria, artistica.

5. Sentimenti: poter elaborare sentimenti di affetto per cose e persone.
6. Ragion pratica: essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e male, impegnando sé stessi in una riflessione critica su come pianificare la propria esistenza.
7. Appartenenza: poter vivere con gli altri esseri umani, ed impegnarsi in forme di attenzione sociale, esercitando empatia e compassione.
8. Altre specie: vivere in relazione con gli animali e le piante e con il mondo della natura, potendo averne cura.
9. Gioco: poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
10. Controllo del proprio ambiente: partecipare alle scelte politiche che governano la propria vita e godere delle garanzie di libertà di parola e di associazione. Aver diritto al possesso di terra e beni mobili in termini di concrete opportunità.

Attraverso la sua tassonomia delle dieci capacità, Nussbaum delinea un quadro normativo che pone al centro dell'azione politica la promozione e la tutela dei diritti fondamentali dell'individuo. In questa prospettiva, il raggiungimento di un alto livello di ciascuna delle dieci capacità si configura come una condizione necessaria per garantire la dignità umana e promuovere una società giusta e inclusiva.¹⁴

Alessandrini sostiene che questo nuovo paradigma non può non passare attraverso la pedagogia, che deve andare oltre il concetto del “saper fare” e concentrarsi sulle possibilità che ogni individuo ha di progettare la propria vita attraverso 4 caratteristiche:

1. il rapporto tra esperienza personale e conoscenza;
2. la possibilità per le persone di imparare a migliorare la propria perizia tecnica confrontandosi quotidianamente con l'intreccio tra teoria e pratica;
3. la possibilità di autovalutare il miglioramento delle proprie skills ed abilità nel concreto riflettere sul proprio agire;

¹⁴ Alessandrini G. (2014), La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. Franco Angeli. Milano. Pp 25-26.

4. la possibilità di una *tutorship* formativo/educativa che aiuti chi apprende a dare senso e significato al percorso anche discontinuo del proprio apprendimento¹⁵.

Come scrive Sen:

“Strettamente legata alla definizione di funzionamento è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti, e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro” (Sen 1992; pp. 63-64)

A. Sen definisce “capacitazioni” l’insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, unite con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente¹⁶. M. Nussbaum (2002) converge con il punto di vista di Sen e individua tre tipi di capacità che sono fondamentali per comprendere il benessere e lo sviluppo umano:

- le capacità fondamentali sono le facoltà innate degli individui che rendono possibile lo sviluppo e la formazione. Sono la base su cui si costruiscono tutte le altre forme di capacità e sono generalmente presenti dalla nascita, anche se possono essere influenzate da fattori ambientali e sociali;
- le capacità interne sono sviluppate della persona, spesso in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Sono il risultato dell'educazione, dell'esperienza e dell'interazione con l'ambiente circostante. Sono dinamiche e possono essere sviluppate o rafforzate nel corso della vita;
- le capacità combinate rappresentano la sintesi delle capacità interne e delle condizioni esterne che ne permettono l'effettivo esercizio. Le capacità combinate tengono conto non solo delle abilità individuali, ma anche delle strutture sociali, economiche e politiche che permettono o impediscono l'esercizio di tali abilità.

Inoltre, considera centrali le capacità intese come ciò che le persone possono essere in grado di fare e su cui si fondano i diritti. Secondo l’autrice, ogni

¹⁵ Alessandrini G. (2014). La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. Franco Angeli. Milano. Pg 27.

¹⁶ Margiotta U. (2019). *Capability Approach e contesto professionale*. In Alessandrini G. *Sostenibilità e Capability approach* (a cura di). Franco Angeli. Milano. Pg. 49.

persona deve essere messa nella posizione di mettere in gioco le proprie competenze per raggiungere la libertà di espressione e di essere. Alessandrini (2012) ritiene che:

Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo contribuiscono, se promosse, a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti sociali di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che possono e devono essere oggetto di sviluppo attraverso la formazione. (Alessandrini, 2012; pg. 24)

Colazzo S. (2019), basandosi sulla convinzione che il benessere organizzativo determini in modo significativo la performance di un'organizzazione, si domanda cosa si possa fare per rendere l'organizzazione scolastica meno burocratica e più idonea a garantire maggiore benessere a tutti coloro che operano al suo interno. Un'organizzazione è "sana" quando promuove il benessere dei suoi membri, dei suoi utenti e della comunità circostante, favorendone la crescita e lo sviluppo. Per questo scopo è indispensabile istituire un contesto riflessivo, in cui sia possibile ragionare sull'agire didattico e educativo degli operatori. La scuola non ha solo il compito di trasmettere il sapere accumulato, ma anche di formare cittadini consapevoli e critici, capaci di interpretare il mondo che li circonda e di contribuire attivamente al suo cambiamento. Il primo passo, secondo Colazzo, è quello di incrementare la capacità riflessiva dei docenti in merito alla loro attività professionale. Quindi, quanto più i docenti sapranno essere una comunità autonoma di elaborazione del reale, tanto più gli allievi sapranno interpretare il mondo e saranno preparati ad affrontare le sfide del futuro.

L'Unione Europea con il documento Europa 2020 decide di dare evidenza alle azioni dedicate a stimolare l'occupazione e ad accrescere le competenze delle persone, migliorare la qualità degli impieghi e le condizioni di lavoro e creare nuova occupazione. L'idea di fondo di queste policies è che per fronteggiare la disoccupazione sia necessario agire sulle competenze, sulle capacità e sulle

motivazioni individuali dei disoccupati attraverso il loro reinserimento nella vita attiva¹⁷.

Socrate proclamò che una vita non sottoposta ad esame non è degna di essere vissuta. [...] Una delle ragioni per cui si ritiene opportuno offrire a tutti gli studenti universitari un pacchetto di corsi di materie umanistiche e che si pensa che tali corsi, sia per il contenuto sia per le modalità pedagogiche, stimolino gli studenti a pensare e ragionare autonomamente, anziché conformarsi alla tradizione e all'autorità; e quindi si crede che la capacità di agire con un metodo socratico sia, proprio come affermava Socrate, utile per la democrazia. [...] Uno dei problemi delle persone che non sanno riflettere correttamente e che sono fin troppo facilmente influenzabili. [...] quando il ragionamento non prevale le persone sono facilmente ingannate dalla fama o dal prestigio dell'oratore, o anche da ciò che la cultura dei pari impone. L'esame critico socratico, invece, era radicalmente antiautoritario. (Nussbaum, 2010; Pp. 65-68)

In questo contesto, per promuovere lo sviluppo delle *capability* individuali e favorire una società più equa, l'ePortfolio si rivela uno strumento prezioso, offrendo un ambiente virtuale nel quale riflettere sulle proprie esperienze e sviluppare il pensiero critico. Inoltre, l'ePortfolio supporta gli individui nel processo di conoscenza e di costruzione della propria identità.

Nel prossimo paragrafo, si analizzerà il ruolo centrale della riflessione nello sviluppo delle competenze, evidenziando come questa capacità sia fondamentale per affrontare le sfide della società contemporanea.

3. L'importanza della riflessione per lo sviluppo di competenze.

La riflessione, per gli studiosi dell'apprendimento, è sinonimo di azione meditata (Mezirow, 2003). Per Dewey (1993) la riflessione corrisponde alla verifica di validità nella teoria trasformativa, per l'autore, il pensiero riflessivo consiste:

¹⁷ Alessandrini G., et al. (2014) *La «pedagogia» di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*, a cura di Alessandrini G., Milano, Angeli, pg 54.

“in quell’attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende”
(Dewey, 1993; Pg.8)

In “*Come pensiamo.*” Dewey (1910), si interroga su cos’è il pensiero e lo definisce come un’attività riflessiva che si rivolge a ciò che non è immediatamente percepibile. Il pensiero, secondo Dewey, è paragonabile a un’indagine, un percorso che va dal problema alla soluzione attraverso la formulazione e la verifica di ipotesi¹⁸.

Per Dewey la riflessione è un processo di indagine critica, dove le possibili azioni e le loro conseguenze vengono attentamente valutate prima di agire. Questo approccio, basato sul modello ipotetico-deduttivo, permette di analizzare in modo sistematico e razionale le diverse fasi della risoluzione di un problema, dalla sua identificazione alla verifica delle soluzioni. Così pensare vuol dire oltrepassare l’osservato e pensare il significato, avviando una riflessione.

L’eredità di Dewey continua a influenzare profondamente l’educazione contemporanea. Il suo concetto di riflessione come strumento di apprendimento ha ispirato numerose metodologie didattiche innovative. L’apprendimento basato sull’indagine, in particolare, è sempre più diffuso nelle scuole, promuovendo un modello educativo centrato sullo studente e sulle sue esigenze cognitive.

Mezirow J. (2003) definisce la riflessione come la dinamica contrale dell’apprendimento intenzionale¹⁹, del *problem solving*²⁰ e della verifica di validità che si effettua attraverso la dinamica razionale.

La riflessione, quindi, è un processo di valutazione critica che coinvolge il contenuto, il metodo e gli sforzi dedicati a un’esperienza. Essa si manifesta principalmente come *problem solving*, ma si estende anche all’analisi delle strategie e delle procedure utilizzate, sia durante che dopo l’azione.

¹⁸ Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*. Editori Laterza, Roma, pg 52

¹⁹ L’apprendimento intenzionale è un percorso educativo in cui lo studente diventa il protagonista attivo del proprio apprendimento, guidato da obiettivi chiari e personali.

²⁰ Il *problem solving* è un processo mentale che ci permette di affrontare e superare ostacoli, sfide e situazioni nuove. È la capacità di trovare una soluzione efficace ad un problema, indipendentemente dalla sua natura. In particolare, il *problem solving* metaforico abduttivo è una modalità di ragionamento esplorativa e creativa che utilizza analogie e ipotesi probabili, mentre il *problem solving* ipotetico-deduttivo è un tipo di ragionamento strutturato e logico, basato su ipotesi e deduzioni rigorose.

Inoltre, quando si cerca di risolvere un problema, si riflette per individuare delle analogie e/o differenze tra ciò che si sta vivendo e ciò che si è vissuto in precedenza per riconoscere l'andamento della situazione, per scegliere le modalità più appropriate per affrontare il problema e per decidere sulla soluzione delle fasi successive del problema. Questi tre tipi di riflessione: sul contenuto, sul processo e sulle premesse del *problem solving*, agevolano l'apprendimento collegato al *problem solving* ipotetico-deduttivo e sono il mezzo con cui si apprende alla forma del *problem solving* metaforico-abduttivo. Il compito di un pedagogo per facilitare l'apprendimento e strutturare degli interventi didattici appropriati è, quindi, quello di operare tra le diverse tipologie di riflessione e le forme di logica usate nel *problem solving*²¹. Come riporta Mazirow nel libro *Apprendimento e trasformazione*:

“La riflessione serve a una finalità, e le finalità sono dei principi organizzatori che danno coerenza e ordine alle attività. Ovviamente la riflessione cambia in funzione della finalità del discente: problem solving finalizzato al compito, comprensione di ciò che intende dire qualcun altro, o comprensione del sé.

Quasi tutte le affermazioni significative fatte dagli adulti implicano una sequenza continuativa di giudizi su ciò che è importante, giusto, meritevole, veritiero, autentico ecc.; sulla ragione di un determinato evento, o sull'azione più valida intraprendere. Tali giudizi si basano su determinati assunti, che si possono benissimo mettere in discussione. La riflessione sugli assunti diventa così fondamentale nell'apprendimento, per la comprensione del significato.”

(Mezirow, 2003; Pg. 22.)

Al fine di promuovere un apprendimento profondo e significativo, gli educatori dovrebbero aiutare gli studenti a riflettere sul proprio processo cognitivo e a selezionare le strategie più opportune per raggiungere i loro obiettivi. In questo modo gli studenti sarebbero guidati ad impostare i propri obiettivi e a monitorare il proprio apprendimento ovvero a sviluppare capacità autore regolative (Svinicki, 2004).

²¹ Mazirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 102-107.

Schön (1993) ha introdotto il concetto di riflessione in azione (durante il proprio agire) e sulla azione (attivazione di processi utili a focalizzare le modalità, gli errori e le modifiche da fare), sottolineando come la pratica sia fondamentale per l'apprendimento continuo. Riflettere significa non solo analizzare le proprie azioni a posteriori, ma anche pensare criticamente mentre si agisce, sfidando le proprie assunzioni e promuovendo il cambiamento. Questo processo, come sottolineato da Mortari (2003), consente di sviluppare una comprensione profonda delle proprie risorse e dei propri limiti, aprendo la strada a nuove prospettive educative e modalità di intervento formative per agire sulle possibilità di crescita, di cambiamento e di miglioramento, attraverso un processo continuo e dinamico che permette di trasformare le esperienze in opportunità di apprendimento e di sviluppo sia sulla comprensione di sé che sulla capacità di agire nel mondo.

Uno dei modelli per lo sviluppo delle competenze basate sull'importanza della riflessione è il modello di apprendimento esperienziale proposto da Kolb²² costituito da quattro fasi connesse, che formano un ciclo continuo:

1. esperienza concreta: l'apprendimento parte dall'esperienza diretta nella realtà;
2. osservazione e riflessione: l'esperienza viene poi analizzata attraverso l'osservazione e la riflessione critica;
3. concettualizzazione astratta: da questa riflessione si sviluppano concetti e teorie astratti che aiutano a comprendere meglio l'esperienza;
4. sperimentazione attiva: infine, i concetti vengono applicati in nuove situazioni, generando ulteriori esperienze.

In questo ciclo, l'esperienza viene trasformata in concetti, che poi diventano strumenti per affrontare nuove situazioni. Il ciclo di apprendimento può iniziare da uno qualsiasi di questi quattro punti. Tuttavia, un apprendimento efficace richiede lo sviluppo di quattro competenze chiave:

1. capacità di vivere esperienze concrete;
2. capacità di osservare e riflettere sull'esperienza;
3. capacità di formulare concetti astratti;
4. capacità di sperimentare e applicare tali concetti in nuove situazioni.

²² Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Per concludere, la riflessione appare come un processo essenziale nell'apprendimento, trasformando le esperienze in strumenti di crescita e sviluppo personale. Attraverso il pensiero riflessivo, gli individui non solo valutano criticamente le loro azioni e credenze, ma sviluppano anche competenze autoregolatrici e la capacità di affrontare nuovi problemi con strategie mirate. Questo processo si collega direttamente al *career management* e al concetto di *self-directed guidance*, in cui gli individui sono chiamati a gestire attivamente il proprio sviluppo professionale e personale. In questo contesto, la riflessione continua diventa un mezzo per definire obiettivi di carriera, valutare opportunità di crescita e adattarsi ai cambiamenti del mercato del lavoro. Saper riflettere sulle proprie competenze, esperienze e scelte diventa quindi fondamentale per indirizzare il proprio percorso professionale in modo autonomo e consapevole.

4. Il career management

Negli ultimi anni, in letteratura compare il termine *career management skills* (CMS), un'espressione utilizzata per descrivere le abilità, le attitudini e le conoscenze che sono richieste all'individuo per gestire la propria carriera, supportandolo nelle scelte delle azioni più consone al raggiungimento di obiettivi e della professione più adatta.

Tali processi sono continui nel corso della vita dell'individuo, sono identificati dall'unione europea e dalla ricerca internazionale con il termine *guidance*²³, hanno un impatto significativo sull'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, la mobilità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni (Federighi et al., 2021). In tempi moderni, proporre dispositivi e pensare percorsi di *self directed guidance*, incoraggia l'individuo a prendere consapevolezza e controllo del proprio sviluppo personale e professionale e permette di ridurre il divario tra le aspirazioni personali e la realtà occupazionale (OECD, 2017).

²³ In particolare, il termine *career guidance* descrive i servizi che aiutano le persone di qualsiasi età a gestire la propria carriera e a fare le scelte educative, formative e professionali più adatte a loro. Aiuta le persone a riflettere sulle proprie ambizioni, interessi, qualifiche, competenze e talenti e a mettere in relazione questa conoscenza su chi sono con chi potrebbero diventare nel mercato del lavoro.

In questo contesto, sono significative le seguenti definizioni di *career* per Watts (2001, 211): “*individual’s lifelong progression in learning and in work*”²⁴ ovvero, la progressione dell’individuo nell’apprendimento e nel lavoro lungo tutto l’arco della vita; la definizione di *career development* di Patton (2001, 14) che considera lo sviluppo di carriera come “*process of managing learning and work over the lifespan*”²⁵, ovvero processo di gestione dell’apprendimento e del lavoro nel corso della vita e ne evidenzia la dinamicità la componente “attiva”. Queste definizioni connettono vita e carriera e implicano l’esigenza di riconoscere il ruolo attivo dell’individuo nel controllo del proprio sviluppo personale e professionale (McMahon, Patton, Tatham, 2003; pg. 4). Spesso gli studenti, durante il proprio percorso formativo, sulla base di fattori socio-economici, culturali o di genere interiorizzano idee su ciò che è più appropriato per loro o su ciò che le famiglie pensano possa essere il loro percorso educativo e professionale e su come adattarsi.

Queste prefigurazioni sono spesso dettate da una scarsa conoscenza delle professioni e della formazione necessaria per costruire determinate professionalità. È una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali, profondamente diverse tra studenti provenienti da famiglie di professionisti e laureati e studenti che provengono da famiglie in cui molte persone sono disoccupate o impiegate in lavori scarsamente qualificati o con un background migratorio. La possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare quindi condizionata. (Del Gobbo, 2020; pg. 2).

La *guidance*, in questo senso, rappresenta uno strumento efficace che previene la dispersione scolastica, il fenomeno del *drop-out*²⁶ scolastico e la formazione dei *neet*²⁷ nel nostro paese²⁸. È, quindi, opportuno e doveroso agire nei giusti tempi per ridurre il rischio di disinformazione e fornire azioni educative in grado di guidare il

²⁴ Watts, A.G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1(2), 209-222.

²⁵ Patton, W. (2001), Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10, 13-19.

²⁶ Il termine "drop out" scolastico si riferisce all'abbandono prematuro del percorso di istruzione e formazione. In particolare, indica il fenomeno per cui uno studente interrompe gli studi prima di aver completato il ciclo formativo intrapreso o prima di aver conseguito il titolo di studio previsto.

²⁷ I *neet* (*Not in Education, Employment or Training*) sono giovani che non studiano, non lavorano e non seguono percorsi di formazione professionale.

²⁸ Del Gobbo, G. (2020). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi. *LLL*, 16(35).

processo decisionale degli individui, principalmente in situazioni di svantaggio economico e sociale (OCDE, 2018; pp. 36-41).

Si comprende, dunque, che affrontare il tema dell'orientamento vada ben al di là di un riferimento ad attività di tipo informativo destinate agli studenti pensando che possano essere sufficienti per guidare scelte rilevanti e significative per quanto riguarda il proprio futuro nell'istruzione e nel lavoro. La sua funzione non si esaurisce in un intervento tecnico: la guidance deve diventare sempre di più una componente essenziale di un'azione educativa mirata, spazio riconosciuto di apprendimento per garantire la formazione continua di un cittadino informato e competente. (Del Gobbo, 2020; pg. 2)

L'orientamento professionale è fondamentalmente, in quanto è incentrato sull'accompagnare gli studenti in un percorso di esplorazione e comprensione del mondo del lavoro, aiutandoli a definire il loro potenziale. L'educazione al lavoro, generalmente, promuove una maggiore consapevolezza di sé e del contesto lavorativo e sviluppa competenze meta-cognitive, che consentono agli studenti di fare scelte consapevoli e di pianificare efficacemente il proprio futuro di vita e professionale.

Il processo educativo va oltre la semplice preparazione pratica, incoraggia gli studenti a prendere consapevolezza di potenziali ostacoli, come il *background* sociale, il genere e l'appartenenza etnica, che possono limitare la loro "capacità di aspirare " (Appadurai, 2004), ovvero la facoltà di immaginare e perseguire le proprie ambizioni professionali liberi da vincoli e condizionamenti esterni²⁹.

L'OECD, nel rapporto "*Working it out. Career Guidance and Employer Engagement*" (2018), evidenzia come nell'orientamento professionale, nonostante il suo comprovato impatto positivo sulla formazione dei giovani, con evidenti benefici educativi, sociali ed economici, rimane ancora marginale nei programmi scolastici. Inoltre, nel rapporto si sottolinea il ruolo essenziale dell'esposizione precoce dei giovani al mondo del lavoro e l'opportunità di coinvolgere professionisti e imprese nelle azioni di *career guidance*.

²⁹ Sultana, R.G. (2020). Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere. LLL, 16(35). Pg 3.

Secondo quanto descritto fino ad ora, l'orientamento scolastico e professionale hanno un rapporto stretto, poiché le scelte scolastiche sono date dalla conoscenza che ci proviene dal mondo esterno e dalle possibilità sociali nelle quali l'individuo è inserito ed anche le scelte professionali sono dettate dai vincoli formativi nei quali l'individuo si imbatte³⁰.

Al fine di comprendere a pieno gli argomenti trattati fino a questo punto, dobbiamo ripercorrere il percorso normativo che il nostro paese sta affrontando insieme all'Unione Europea.

5. Quadro normativo europeo

Da circa trenta anni, l'Unione Europea sta mettendo in atto una serie di strategie orientate alla promozione dell'occupazione al fine di allineare i paesi membri dal punto di vista monetario, economico, politico e sociale.

Alla soglia del XXI secolo, l'Unione Europea (UE) si trova di fronte a diverse sfide significative, tra cui l'evoluzione rapida del contesto internazionale, la globalizzazione dell'economia mondiale con le sue implicazioni sull'occupazione, le pressioni migratorie e gli squilibri ecologici. Per far fronte a queste problematiche, viene pubblicato nel 1993 dall'Unione Europea e in particolare dal Presidente Jacques Delors il “*Libro Bianco Crescita, competitività e occupazione*”³¹, una strategia a medio termine per creare più posti di lavoro e lottare contro la disoccupazione. Nel 1997, in seguito all'inserimento del nuovo capitolo sull'occupazione tenutosi a Lussemburgo, il Consiglio Europeo ha dato avvio alla Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), con l'obiettivo di esortare gli stati membri ad attuare politiche più efficaci in questo settore. La SEO agisce in particolare sulla capacità di inserimento professionale, l'imprenditorialità, la capacità di adattamento e le pari opportunità a livello del mercato del lavoro europeo.

³⁰ Platania S. (2017), *I nuovi metodi di intervento del career guidance: dalla misurazione dell'attributo attitudinale all'ottica del construction's career*. In Piazza R. (a cura di). *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale*. Franco Angeli. Milano. Pg. 159.

³¹ Commissione Europea (1994), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Lussemburgo.

5.1. Processo di Bologna

Il Processo di Bologna, avviato nel 1999, si basa su un accordo intergovernativo per raggiungere una collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore.

L'obiettivo era quello di costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che si erigesse su principi e criteri condivisi tra i paesi partecipanti, così come viene riportato dalla pagina ufficiale del Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Università e Ricerca. Il testo del MIUR indica alcuni principi e criteri, condivisi dai paesi firmatari: libertà accademica; autonomia istituzionale; partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore; qualità accademica; sviluppo economico; coesione sociale; incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti; sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore; massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati; considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica; apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Il processo europeo, grazie agli straordinari sviluppi registrati negli ultimi anni, è divenuto per l'Unione e per i suoi cittadini una realtà sempre più concreta e determinante. Al tempo stesso, in ampi settori del mondo politico, accademico e dell'opinione pubblica si va asserendo la consapevolezza della necessità di assegnare alla costruzione europea un'articolazione in maggior misura differenziata e completa, rinforzandone in particolare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali, scientifiche e tecnologiche.

L'Europa della Conoscenza è ormai ampiamente riconosciuta come una insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come condizione indispensabile per rafforzare ed arricchire la cittadinanza europea, assegnando ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio, insieme alla consapevolezza dei valori condivisi da tutti: di appartenere ad uno spazio sociale e culturale collettivo.

L'istruzione e la cooperazione si confermano ulteriormente come strumenti essenziali ed efficienti per lo sviluppo ed il consolidamento di società democratiche, salde e pacifiche, tanto più guardando alla tormentata area dell'Europa sud-orientale.

Sottoscrivendo la dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio, molti Paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore, intraprese nel frattempo in Europa, ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in questo senso.

Nell'ambito dei lavori del Processo di Bologna, avviato nel 1999, e della creazione nel 2010 dello Spazio Europeo dell'istruzione superiore³², a partire da giugno 2018 è stata affidata all'Italia la Presidenza del Segretariato del Bologna *Follow-Up Group* (BFUG)³³ (La Rocca, 2020; pg. 19). I tre anni assegnati all'Italia (giugno 2018 - maggio 2020) sono stati particolarmente importati, in quanto hanno contemplato la celebrazione del Ventennale della Dichiarazione di Bologna (a giugno del 2019) e perché il *Paris Communiqué*³⁴, adottato a Parigi, ha lanciato ai Paesi aderenti una sfida cruciale per consentire al sistema educativo di contribuire in maniera efficace, integrata e sempre più responsabile al futuro dei giovani e della nostra stessa Società *Beyond 2020* (oltre il 2020). I temi chiave da prendere in considerazione e da cui partire per rispondere a tale sfida si basano su valori istitutivi, come:

- libertà e integrità accademica;
- autonomia istituzionale;
- partecipazione degli studenti e dello staff nella governance;
- responsabilità sociale.

Ma queste virtù devono tenere in considerazione l'aumentare di problemi sociali dovuti alla disoccupazione, alle disuguaglianze sociali nei processi migratori, alla radicalizzazione religiosa, così come al cambiamento della società dovuto alla digitalizzazione di massa.

³² Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area - EHEA) è stato ufficializzato durante la celebrazione del decennale del Processo di Bologna, nel marzo 2010, durante la Conferenza Ministeriale di Budapest e Vienna. <https://ehea.info/> [ultima revisione 09/10/2024].

³³ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/universita-e-afam-processo-di-bologna-dal-2018-l-italia-responsabile-del-segretariato-dello-spazio-europeo-dell-istruzione-superiore-br-nel-2020-ospit> [ultima revisione 09/10/2024].

³⁴ È stata una conferenza ministeriale che si è tenuta a Parigi il 24 e 25 maggio 2018. È stata aperta alle delegazioni dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e ha incluso le *policy* del processo di Bologna fornendo un'opportunità di dialogo tra i paesi EHEA e non EHEA.

Il così detto *Bologna process*, nell'ambito dei programmi europei finalizzati a realizzare il quadro europeo dell'istruzione nel programma *tuning*³⁵, declina una trentina di competenze chiave che possono essere raggruppate in tre tipologie: le *competenze strumentali* – che possono essere capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche, le *competenze interpersonali* – abilità individuali e sociali utili anche alla cooperazione; le *competenze sistemiche* – capacità di integrazione in sistemi complessi di comprensione, sensibilità e conoscenza.

L'innovazione digitale, che deriva dal Processo di Bologna e dall'utilizzo degli strumenti forniti, sembra evidenziare in modo più significativo un approccio educativo centrato sullo studente, che favorisce processi di insegnamento e apprendimento individualizzati, interventi valutativi che coinvolgono attivamente lo studente nei propri processi di apprendimento e validano le competenze acquisite in ambito non formale e informale, anziché limitarsi al solo raggiungimento di standard relativi alle conoscenze possedute. (La Rocca, 2020; pg. 24).

5.2. La strategia di Lisbona

Il consiglio Europeo di Lisbona del 2000 aveva come obiettivo principale quello di trasformare l'UE nell'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010, capace di: crescita economica e sostenibile; migliori posti di lavoro; maggiore coesione sociale. Identificava a pieno la centralità della valorizzazione dell'individuo e delle risorse umane, mostrando anche la necessità che all'interno dei paesi membri avvenisse una vera e propria rivoluzione culturale, realizzando processi formativi nuovi e portando a compimento i programmi e le azioni volte a promuovere in maniera efficace il diritto all'educazione e all'istruzione di ogni cittadino, sensibilizzando e favorendo inoltre il “ritorno” in formazione anche in età adulta (Aleandri, 2011; pg. 13).

³⁵ Il *Tuning Educational Structures in Europe* è un progetto creato dalle Università, che si propone di offrire un approccio concreto per realizzare il Processo di Bologna a livello di istituzioni per l'istruzione superiore e di aree disciplinari. L'approccio *Tuning* consiste in una metodologia per progettare, rivedere, sviluppare, attivare e valutare i corsi di studio per ciascuno dei cicli di Bologna.

Per raggiungere questi obiettivi, il Consiglio di Lisbona ha individuato alcune aree chiave su cui intervenire: ricerca e innovazione; istruzione e formazione; mercato del lavoro; imprese.

Tra gli obiettivi della Strategia di Lisbona 2010, sono stati considerati raggiunti nel decennio 2000-2010: l'aumento di laureati, soprattutto nelle discipline scientifiche e tecnologiche; l'aumento dei bambini in tenerissima età iscritti in istituzioni educative; l'aumento dei livelli di istruzione da parte dei cittadini dell'Unione Europea.

Vengono, invece, parzialmente raggiunti i seguenti obiettivi: l'aumento degli adulti partecipanti ad una educazione permanente; l'aumento di giovani che raggiungono un titolo di studio secondario di secondo grado; la diminuzione del *drop-out*³⁶ scolastico e universitario; l'aumento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue nelle scuole.

5.3. Agenda europea 2020

In seguito alla crisi economica e finanziaria, la Commissione Europea presenta "Europa 2020", una strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, destinata a prendere il posto della strategia di Lisbona, all'interno della quale sono indicate tre priorità: una crescita intelligente, attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione; una crescita sostenibile, basata su un'economia più verde, più efficiente nella gestione delle risorse e più competitiva; una crescita inclusiva, promuovere l'occupazione e la coesione sociale e territoriale.

Per raggiungere le priorità poste, sono state convertite in cinque obiettivi principali per l'unione Europea: il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un'occupazione professionale; il 3% del Pil dell'UE deve essere investito in ricerca e sviluppo; i traguardi "20/20/20" in campo di clima ed energia devono essere raggiunti. il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e

³⁶ Il termine *drop-out* significa "caduti fuori", e si riferisce a ragazzi che abbandonano gli studi prima di aver conseguito un diploma o una laurea. Con l'espressione "abbandono scolastico" si fa riferimento a tutte le forme di abbandono dell'istruzione e della formazione prima del completamento dell'istruzione secondaria superiore o dei suoi equivalenti nella formazione professionale.

almeno il 40% dei giovani deve raggiungere la laurea come livello di istruzione; almeno 20 milioni di persone non devono essere più a rischio di povertà (Aleandri, 2011; pp. 15-20).

Il programma Europa 2020, proposto dalla Commissione Europea, consiste in sette iniziative “faro”: *L’unione dell’innovazione*: riorientare la politica in materia di ricerca, sviluppo e innovazione in funzione delle sfide principali; *Gioventù in movimento*: migliorare la qualità e l’attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore, promuovendo la mobilità di studenti e giovani professionisti; *Un’agenda europea del digitale*: trarre dei vantaggi socioeconomici e sostenibili dal mercato unico del digitale, basato su internet superveloce; *Un’Europa efficiente*: sotto l’utilizzo delle risorse: favorire la transizione verso un’economia basata su un impiego efficiente delle risorse, ecologica e a basse emissioni di carbonio; *Una politica industriale*: per una crescita verde, aiutare la base industriale dell’EU ad essere competitiva nel mondo post-crisi, promuovere l’imprenditoria e sviluppare nuove competenze; *Un’agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*: porre le basi della modernizzazione dei mercati del lavoro per aumentare i livelli di occupazione e garantire la sostenibilità dei nostri modelli sociali; *Piattaforma europea contro la povertà*: garantire coesione economica, sociale e territoriale aiutando i poveri e le persone socialmente escluse e consentendo loro di svolgere un ruolo attivo nella società.

La Commissione ha chiesto, inoltre, agli stati membri di tradurre questi obiettivi UE in obiettivi nazionali, in modo tale che ciascun paese possa adattare la “Strategia Europea 2020” al proprio specifico contesto nazionale e secondo le proprie esigenze.

Le linee guida emanate nell’ambito delle attuali indicazioni ministeriali, basate su teorie e pratiche pedagogiche, ormai consolidate, sollecitano un approccio didattico centrato sullo studente, poiché questo promuove la motivazione, l’autodeterminazione, la riflessione e la responsabilità soggettiva all’apprendimento. Questa prospettiva educativa è generalmente considerata di difficile gestione da parte delle strutture istituzionali, perché richiede lo sviluppo di materiali didattici che vadano oltre la trasmissione di soli contenuti e presuppone il possesso di specifiche competenze degli insegnanti.

5.4. Agenda europea 2030

Il programma strategico per il decennio digitale 2030 è stato progettato per promuovere l'innovazione e gli investimenti nell'Unione Europea attraverso l'istituzione di una direzione chiara con obiettivi misurabili per la trasformazione digitale entro il 2030, la strutturazione della cooperazione tra le istituzioni europee e gli stati membri e la promozione della coerenza, comparabilità, trasparenza e completezza del monitoraggio delle relazioni dell'Unione Europea. Gli obiettivi generali da raggiungere sono: la promozione di ambienti digitali inclusivi (Rizzo & Traversetti, 2024); lo sviluppo di competenze digitali nell'ambito della formazione e dell'istruzione; garantire la sicurezza dei dati attraverso infrastrutture digitali sicure ed accessibili; garantire la partecipazione online alla vita democratica; agevolare le condizioni eque e non discriminatorie per gli utenti durante la trasformazione digitale; garantire le politiche e i programmi pertinenti ai fini del conseguimento degli obiettivi digitali e migliorare la resilienza agli attacchi informatici contribuendo a sviluppare una maggiore consapevolezza dei rischi e una migliore conoscenza dei processi di cybersicurezza.

Gli obiettivi digitali che il Parlamento europeo, il Consiglio, la Commissione e gli Stati membri dovranno conseguire entro il 2030 sono i seguenti:

- una popolazione dotata di competenze digitali e professionisti altamente qualificati nel settore digitale, con l'obiettivo di conseguire l'equilibrio di genere;
- infrastrutture digitali sicure, resilienti, performanti e sostenibili;
- trasformazione digitale delle imprese;
- digitalizzazione dei servizi pubblici³⁷.

L'Agenda 2030 è un impegno globale che riconosce l'interconnessione tra le sfide economiche, sociali e ambientali. Essa rappresenta un approccio olistico e integrato allo sviluppo sostenibile, che coinvolge governi, imprese, società civile e cittadini.

³⁷ GU L 323/4 del 19-12-2022: decisione (UE) 2022/2481 del parlamento europeo e del consiglio del 14 dicembre 2022 che istituisce il programma strategico per il decennio digitale 2030.

5.5. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

In una Europa colpita dalla pandemia del COVID19 si sente il bisogno di rilanciare l'economia dei paesi membri anche in un'ottica di sviluppo verde e digitale. Nel luglio 2020 viene approvata dal Consiglio europeo la proposta di un *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), un fondo³⁸ per la ripresa europea. Con il termine *ripresa* si vuole indicare l'impatto economico e finanziario, l'obiettivo è quello di creare nuove opportunità lavorative e maggiore occupazione, rinnovando il tessuto economico e sociale ed incentivando le opportunità connesse alla transizione ecologica e digitale. Il termine *Resilienza* vuole sottolineare la prontezza di risposta e la capacità di affrontare situazioni critiche da tutti i soggetti coinvolti (Stato, imprese e cittadini).

Il *PNRR* riporta tre priorità trasversali, condivise a livello europeo: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale. Queste priorità si sviluppano in 16 componenti raggruppati in 6 missioni principali: digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute.

In Italia, il piano è suddiviso in traguardi qualitativi regolamentati da leggi, atti amministrativi e bandi di gara e obiettivi quantitativi che si riferiscono all'esecuzione di opere³⁹.

In particolare, la missione quattro del PNRR, Istruzione e Ricerca, basa la sua strategia sul: miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione; miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti; ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture scolastiche; riforma e ampliamento dei dottorati; rafforzamento della ricerca e diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese; sostegno ai processi di innovazione e

³⁸ Ci si riferisce al *Next Generation EU* o *Recovery Fund*, un fondo di 750 miliardi di euro stanziato dall'unione europea per gli stati membri. All'Italia sono stati assegnati 191,5 miliardi, di cui il 36,5% (70 miliardi) in sovvenzioni a fondo perduto ed il 63,5% (121,5 miliardi) in prestiti.

³⁹ Informazioni prese dal sito ufficiale della Camera dei deputati <https://temi.camera.it/leg18/temi/piano-nazionale-di-ripresa-e-resilienza.html> [ultima revisione 09/10/24]

trasferimento tecnologico; potenziamento delle condizioni di supporto alla ricerca e all'innovazione; ampliamento e potenziamento della infrastruttura di calcolo a supporto della ricerca scientifica.

Il 2023 è stato l'anno europeo delle competenze, un'occasione pensata per rafforzare la strategia dell'UE per le competenze, concentrandosi sulle competenze digitali e tecnologiche verdi. L'anno è iniziato il 9 maggio 2023 e per 12 mesi la Commissione europea, il Parlamento europeo, gli Stati membri, le parti sociali, i servizi pubblici e privati per l'impiego, le camere di commercio e dell'industria, gli enti erogatori di istruzione e formazione, le imprese e i lavoratori hanno lavorato insieme per promuovere lo sviluppo di competenze attraverso eventi, dibattiti e attività mirate agli obiettivi preposti per l'anno delle competenze. Tra questi obiettivi, i principali sono stati: promuovere investimenti nella formazione e nel miglioramento delle competenze, consentendo alle persone di mantenere il proprio posto di lavoro o di trovarne di nuovi; garantire che le competenze corrispondano alle esigenze dei datori di lavoro, collaborando strettamente con le parti sociali e le imprese; conciliare le aspirazioni e le competenze delle persone con le opportunità sul mercato del lavoro, in particolare, per la transizione verde e del digitale e la ripresa economica ed attrarre persone e professionisti competenti da paesi terzi.

Il PNRR riconosce che l'investimento nella formazione è un fattore determinante per la crescita economica sostenibile e per affrontare le sfide del futuro. Infatti, al centro del piano troviamo l'aggiornamento delle competenze, poiché il mondo del lavoro è in continua evoluzione e le competenze richieste oggi potrebbero non essere più le stesse di domani. Si mira a favorire ai lavoratori gli strumenti necessari per acquisire nuove competenze e adattarsi ai cambiamenti del mondo del lavoro.

Il PNRR rappresenta un'opportunità unica per l'Italia di rilanciare la propria economia e modernizzare il Paese. All'interno di questo piano, la formazione riveste un ruolo cruciale, con l'obiettivo di colmare il gap di competenze, favorire l'innovazione e migliorare l'occupabilità dei cittadini.

6. Quadro normativo italiano

L'Italia, come paese membro dell'Unione Europea, si è impegnata a far propri i valori e le direttive che provengono dal Consiglio della commissione europea, a partire dal *Libro Bianco "Crescita, competitività, occupazione, le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo"* (1994), e dai seguenti documenti: *"Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"* (2001); il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Memorandum 2000). Ha, inoltre, portato avanti gli obiettivi dettati dal *processo di Bologna*, dalla *strategia di Lisbona 2000*, delle agende Europee 2020 e successivamente 2030. Sta provvedendo ad adeguarsi alle direttive Europee con decreti-legge, nuove riforme e investimenti anche in forza del PNRR che la vede protagonista e nazione con maggiori fondi assegnatagli.

Negli ultimi anni, l'Italia si è profondamente adattata ai cambiamenti in materia di istruzione e formazione, ma si è anche impegnata a colmare il gap tra la scuola e il mondo del lavoro.

Nella scuola italiana i principi e i valori che caratterizzano l'orientamento, come lo conosciamo oggi, vengono introdotti da una serie di interventi normativi:

- la *direttiva ministeriale n.487 del 1997* sostiene che *"l'orientamento è inteso come attività fondamentale all'interno di ogni tipo di scuola, è parte essenziale dei piani di studio e, più in generale, di tutto il percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia"*;
- le *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente* (2014)⁴⁰ rappresentano un documento fondamentale nel panorama dell'orientamento scolastico e professionale in Italia. Sono state pubblicate dal Ministero dell'Istruzione e hanno segnato un punto di svolta, definendo un nuovo approccio all'orientamento, più centrato sulla persona e meno legato alla semplice scelta scolastica.
- le *Linee guida per l'orientamento* (MIM, 2022) con lo scopo di soddisfare gli obiettivi del PNRR e di concretizzare il nostro sistema di orientamento.

⁴⁰ C. M. n. 43 (2014) *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*.

Al fine di realizzare il “*diritto all’orientamento*” sono state delineate cinque funzioni che le istituzioni devono mettere in pratica:

1. la funzione educativa necessaria a favorire il processo di auto-orientamento, incoraggiando la persona a maturare un atteggiamento proattivo nello sviluppo di capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento;
2. la funzione informativa che ha il ruolo di sviluppare capacità di attivazione e di delineare le diverse alternative nei processi di decisione;
3. la funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione e che si realizza come attività di sostegno allo sviluppo di competenze e capacità decisionali;
4. la funzione della consulenza orientativa che concerne le attività di sostegno alla progettualità personale;
5. le funzioni di sistema che sono relative all’assistenza tecnica, alla formazione degli operatori, alla promozione della qualità e alla ricerca e sviluppo per garantire l’efficacia degli interventi⁴¹.

Le linee guida per l’orientamento impongono, nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, la realizzazione di moduli curriculari di orientamento di 30 ore nelle quali è stata introdotta obbligatoriamente la compilazione dello strumento ePortfolio, uno strumento significativo nel processo di orientamento, capace di accompagnare e guidare in diverse funzioni:

1. autovalutazione e riflessione: l’ePortfolio incoraggia gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze, competenze e obiettivi. Questo processo di autoanalisi è fondamentale per lo sviluppo della consapevolezza di sé ed è un elemento chiave nell’orientamento;
2. documentazione del percorso: fornendo uno spazio di archiviazione, l’ePortfolio permette agli studenti di raccogliere e organizzare documenti delle loro esperienze, progetti e competenze acquisite nel tempo. Questa

⁴¹ Margottini M., (2024). *Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida*. In Batini F., Guglielmini G., (a cura di). (2024) *Orientarsi nell’orientamento*. Bologna, Il mulino. pp 101-102.

documentazione offre una visione completa del percorso formativo e personale dello studente;

3. pianificazione e definizione degli obiettivi: attraverso la creazione e l'aggiornamento dell'ePortfolio, gli studenti sono incoraggiati a definire obiettivi a breve e lungo termine, facilitando così la pianificazione del loro futuro accademico e professionale;
4. sviluppo dell'identità professionale: l'ePortfolio aiuta gli studenti a costruire e articolare la loro identità professionale, collegando esperienze passate a aspirazioni future;
5. supporto alle transizioni: nei momenti di passaggio, ad esempio, dalla scuola all'università o al mondo del lavoro, l'ePortfolio facilita la transizione, permettendo all'individuo la presentazione strutturata delle competenze e delle esperienze;
6. promozione dell'apprendimento continuo: l'uso dell'ePortfolio incoraggia una mentalità di apprendimento permanente, stimolando gli studenti a riflettere costantemente sul loro sviluppo e a identificare aree di miglioramento.

In materia di lavoro, invece, l'Italia risponde con la legge n.183 del 2014, detta anche *Jobs Act*, che ha conferito al Governo ampie deleghe per la riforma del mercato del lavoro, attraverso l'emanazione di otto decreti legislativi in materia di: riordino degli ammortizzatori sociali; contratto a tutele crescenti; conciliazione tra tempi di cura, di vita e di lavoro; contratti di lavoro e disciplina delle mansioni; ammortizzatori sociali in costanza di rapporto di lavoro; attività ispettiva; servizi per il lavoro e politiche attive; semplificazioni in materia di lavoro e pari opportunità. In merito alla riforma del mercato del lavoro, il Jobs Act ha previsto numerose ed ampie deleghe al Governo, in ragione delle quali è stata recentemente creata la Rete Nazionale dei servizi per il lavoro, lo strumento di governance che garantisce i servizi essenziali di politica attiva del lavoro in tutta la penisola. La Rete Nazionale dei Servizi per il Lavoro è composta dai seguenti soggetti:

- la nuova Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL);
- le strutture regionali per le Politiche Attive del Lavoro;
- INPS per gli incentivi e strumenti di sostegno al reddito;

- INAIL per il reinserimento e l'integrazione lavorativa delle persone con disabilità da lavoro;
- le Agenzie per il lavoro;
- i fondi interprofessionali per la formazione continua e i fondi bilaterali della somministrazione;
- INAPP (ex ISFOL) per i processi di valutazione monitoraggio delle politiche per il lavoro e ANAL Servizi (ex Italia Lavoro S.p.A.);
- il Sistema delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura;
- le Università e gli Istituti di scuola secondaria di secondo grado.

L'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) è stata istituita con l'obiettivo di coordinare gli enti pubblici e privati che compongono la Rete Nazionale dei Servizi per l'Impiego e, in generale, di armonizzare le politiche del lavoro, attraverso la creazione di strumenti e metodologie specifiche.

In relazione alla categoria dei giovani, considerata particolarmente vulnerabile nel nostro Paese, è stata istituita nel 2015 una misura nota come Garanzia Giovani, grazie all'intervento dell'Unione Europea. Tale iniziativa si allinea con la Raccomandazione del 2013, in cui l'Unione Europea ha destinato fondi appositi per sostenere gli Stati membri con tassi di disoccupazione giovanile superiori al 25%, categoria alla quale l'Italia appartiene. All'interno del programma, sono state implementate specifiche misure destinate ai giovani con età compresa tra i 15 e i 29 anni. Queste comprendono attività di orientamento, formazione (anche a distanza), accompagnamento al lavoro, apprendistato, tirocini e servizio civile. Inoltre, sono previsti sostegni all'autoimprenditorialità, incentivi alla mobilità sia nel territorio nazionale che europeo, e bonus occupazionali per le imprese. Gli uffici preposti per coloro che cercano lavoro in Italia restano i Centri per l'Impiego, strutture gestite dalla Pubblica Amministrazione italiana che coordinano le dinamiche del mercato del lavoro a livello locale. La loro istituzione è stata regolamentata dalla legge 59/1997 e attuata mediante il decreto legislativo 469/1997. I Centri per l'impiego hanno, quindi, preso il posto dei precedenti "uffici di collocamento", sebbene con funzioni differenziate. Fino al 2014, la gestione diretta dei Centri per l'Impiego era affidata alle Province. Tuttavia, cambiamenti recenti nel contesto politico e legislativo hanno determinato una modifica in questa dinamica. In seguito

all'abolizione delle Province, la responsabilità della gestione dei Centri per l'Impiego è stata trasferita alle Regioni e alle Città Metropolitane.

Il Decreto Legislativo 150/2015 ha ridefinito le azioni dei Centri per l'Impiego sul territorio, e sono:

- orientamento di base e specialistico individualizzato;
- orientamento all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;
- attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;
- accompagnamento al lavoro, anche attraverso il ricorso all'assegno individuale di ricollocazione;
- promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;
- gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;
- gestione di incentivi alla mobilità territoriale;
- gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;
- promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile.

I servizi offerti dai Centri per l'Impiego sono gratuiti e sono indirizzati a diverse categorie di utenti, tra cui individui in cerca di lavoro o desiderosi di cambiare occupazione, imprese alla ricerca di personale o che necessitano di consulenza in materia di diritto del lavoro e famiglie che hanno la necessità di assumere personale per l'assistenza familiare e domestica.

Con l'approvazione del *PNRR* da parte della Commissione europea, la Missione Quattro del piano, dedicata a "Istruzione e Ricerca", mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza coinvolgendo tutti i servizi che si occupano del settore.

Capitolo 2

1. Educazione e complessità: le esigenze dei nuovi adulti

La transizione dell'individuo verso l'età adulta nella società odierna ha assunto caratteristiche sempre più articolate e meno lineari. Secondo il concetto di *emerging adulthood* (età adulta emergente) proposto dallo psicologo Jeffrey Arnett (2004), il passaggio dall'adolescenza all'età adulta non segue più percorsi standardizzati e prevedibili come in passato, ma si configura come una fase distinta dello sviluppo caratterizzata da: esplorazione dell'identità in vari ambiti (relazioni, lavoro, visione del mondo), instabilità nelle scelte di vita, focus su se stessi e sullo sviluppo personale, sensazione di essere "in mezzo" tra adolescenza ed età adulta, molteplici possibilità e opportunità di cambiamento.

Secondo la definizione Unesco, per persona adulta si intende quella considerata tale dalla società in cui appartiene. Una persona viene considerata adulta nel momento in cui possiede un buon grado di autonomia, di indipendenza, sufficientemente matura da assumersi responsabilità genitoriali e per assumersi la responsabilità dell'esercizio della cittadinanza attiva (Rodriguez, 2000).

Aleandri (2011; pg. 90) identifica delle caratteristiche che inquadrano l'adulto:

- maturità del soggetto;
- impegno nello svolgimento di compiti;
- capacità progettuale di "costruire" per il presente e per il futuro;
- capacità di assunzione di determinati ruoli sociali (famiglia, lavoro, collettività).

In prospettiva dell'orientamento degli adulti, tre elementi fanno parte dell'adulthood o della maturità adulta delle persone (Serreri, 2004; Alberici e Serreri, 2007):

- *l'esperienza: è la dimensione che differenzia l'età infantile da quella adulta. È la fonte e al tempo stesso il risultato dell'apprendimento per tutto l'arco della vita. È ciò che guida tutte le scelte, soprattutto quelle importanti. L'esperienza è la base delle azioni responsabili e della propria identità.*
- *la motivazione: è in relazione con il grado di coscienza che una persona ha dei propri bisogni e con le azioni che mette in atto*

per soddisfarli. Le motivazioni vengono distinte in estrinseche ed intrinseche, e sono queste ultime che prevalgono negli adulti.

- *la capacità progettuale: si raggiunge cresce con la maturità. Sogni, desideri rappresentazioni professionali, idealismi, dubbi, ecc. sono tipici dell'adolescenza ma con il trascorrere degli anni subentra la capacità di porsi degli obiettivi concreti e la pianificazione. La persona adulta è maggiormente capace di progettare di pianificare in anticipo, di vedere in prospettiva il futuro immediato e quello più remoto (Alberici e Serreri, 2007; pg. 30).*

La fase intermedia tra adolescenza ed età adulta è oggi sempre più estesa e pone il sistema educativo di fronte alla necessità di rinnovarsi profondamente; in un'epoca caratterizzata da quella che Bauman (2005) definisce "modernità liquida", dove tutto è fluido e mutevole, l'educazione non può limitarsi a trasmettere nozioni e competenze specifiche, deve invece sviluppare nei giovani adulti soprattutto la capacità di essere flessibili e di adattarsi a un mondo in continua evoluzione. Alberici (2008) sottolinea l'importanza dell'apprendimento permanente come risposta a queste sfide, proponendo un modello educativo che accompagni l'individuo lungo tutto l'arco della vita.

[...] un fenomeno così complesso come quello dell'apprendimento adulto non può essere imprigionato, come tanta parte della vita, in una sola teoria o in un solo modello. Le diverse piste di ricerca e le diverse teorie possono aiutare sia nel comprendere i fenomeni apprenditivi, sia ad agire trasformativamente per favorire e promuovere il processo stesso di apprendimento.

Numerose sono le piste di ricerca esplorate negli ultimi decenni e sicuramente si possono individuare molte dimensioni che caratterizzano l'apprendimento adulto secondo le diverse scuole di pensiero ma è indubbio che tutte sono fortemente segnate dalla rilevanza assegnata alla dimensione della soggettività, della motivazione, dell'esperienza/biografia del Lerner (Alberici, 2008; pg. 39).

Le istituzioni formative, secondo Mezirow (2003), devono promuovere un apprendimento trasformativo che permetta ai nuovi adulti di rielaborare criticamente i propri schemi di significato e affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

La teoria trasformativa è una teoria dell'apprendimento adulto. In quanto tale, essa tenta di descrivere e analizzare il modo in cui imparano gli adulti per trarre un significato dalla loro esperienza. Una filosofia dell'educazione degli adulti basata su questa visione della natura dell'apprendimento adulto è una prescrizione per gli interventi educativi che possono aiutare efficacemente gli adulti ad apprendere. [...] se l'obiettivo fondamentale dell'educazione degli adulti è aiutare i discenti ad apprendere ciò che vogliono apprendere, e ad acquisire nello stesso tempo delle prospettive di significato più avanzate dal punto di vista evolutivo, ne discende che le condizioni ideali per l'apprendimento adulto diventano i criteri con cui validare i programmi educativi. L'aggettivo "ideale" non viene usato qui per indicare un obiettivo irraggiungibile di perfezione, ma come semplice giudizio di valore. L'ideale è sempre presente in tutte le azioni, come giudizio relativo su ciò che è meglio e su ciò che è peggio.

Non solo l'educazione, ma anche le attività economiche, politiche e sociali, e le stesse istituzioni, si possono giudicare in base alla misura in cui favoriscono od ostacolano la realizzazione di queste condizioni ideali di partecipazione generalizzata all'apprendimento adulto (Mezirow, 2003; pp 191-194).

In questo contesto, Benasayag e Schmit (2004, pg. 6) sottolineano come la "società dell'incertezza" accresce nei giovani adulti una condizione di precarietà esistenziale che richiede nuove forme di supporto educativo.

Morin (2015) propone un approccio basato sul "pensiero complesso" per preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide globali.

La riforma di pensiero è quella che permette di integrare queste modalità di relianza⁴². Questo è ciò che definisco "pensiero complesso". [...] A partire dal pensiero complesso noi ritroviamo la

⁴² Il termine "relianza" traduce in italiano un neologismo di Morin, che fonde i termini relier (collegare, legare) e alliance (alleanza).

possibilità di collegare l'essere umano con la natura e il cosmo, e nel contempo di separarli. A partire dal pensiero complesso possiamo ristabilire il dialogo fra le due culture, scientifica e umanistica, e situarci nell'universo in cui il locale e il globale sono collegati. [...] Credo che la riforma, per essere portatrice di un vero cambiamento di paradigma, debba essere pensata non solo a livello dell'università, ma già a livello della scuola primaria (Morin, 2015; pp. 55-56).

Secondo Alberici e Serreri (2007), l'orientamento professionale, dei giovani e degli adulti, in momenti di transizione professionale, deve tener conto dei seguenti obiettivi:

- 1) rinnovare o sostenere la motivazione del lavoratore verso il conseguimento dei suoi obiettivi professionali, attraverso il supporto della famiglia, della formazione continua e della specializzazione;*
- 2) Aiutare a raccogliere informazioni su come poter migliorare o sostenere la propria carriera professionale;*
- 3) aggiornare o sviluppare nuove abilità di grande importanza nel mantenimento della professione, come ad esempio, cercare un impiego o prendere decisioni;*
- 4) Rafforzare/ricostruire nei lavoratori il proprio concetto di sé, ridefinire obiettivi più realistici, credenze ed opinioni più aderenti alla realtà del mercato del lavoro;*
- 5) provare soddisfazione per le cose fatte in precedenza e dotarsi di una certa dose di ottimismo per il futuro;*
- 6) Sviluppare le abilità per poter fronteggiare di volta in volta le crisi;*
- 7) Negoziare con il datore di lavoro in modo da ottenere il massimo della soddisfazione per il lavoro quotidiano;*
- 8) cambiare la direzione della propria carriera, passando da un'occupazione all'altra, da un'impresa all'altra o ad un compito differente;*

9) *padroneggiare la costruzione dei progetti professionali e dei bilanci di competenze (Alberici e Serreri, 2007; pg. 36).*

In questo scenario complesso, emerge chiaramente come la formazione dei nuovi adulti debba necessariamente confrontarsi con le sfide poste da una società in rapida evoluzione, dove l'incertezza e il cambiamento sono elementi costanti. Particolarmente significativo è l'impatto del mondo del lavoro, che rappresenta uno degli ambiti dove la complessità e la necessità di un apprendimento continuo si manifestano con maggiore evidenza.

2. Il mondo del lavoro e i suoi cambiamenti

Reyneri (2021) si riferisce al termine “mercato del lavoro” per indicare i meccanismi che regolano l’incontro tra i posti di lavoro vacanti e le persone in cerca di occupazione e determinano i salari pagati dalle imprese ai lavoratori. Continua sostenendo che la posizione di un individuo nel contesto occupazionale riveste un ruolo fondamentale nella definizione della sua identità sociale, sebbene nella società contemporanea il minor peso del lavoro nella “sfera di vita” abbia fatto riemergere altri fattori di ordine culturale e generazionale.

La scelta del lavoro diventa cruciale, una scelta “di vita” che coinvolge l’intera personalità dell’individuo e dalla quale risulta difficile tornare indietro. Non è tanto la complessità di ricominciare da capo un diverso percorso professionale, quanto il fatto che l’inserimento in un dato contesto occupazionale influisce sulle preferenze future di una persona, poiché ne modifica in modo irreversibile gli orientamenti e la personalità e lo stesso si può affermare per la scelta di un percorso scolastico (Reyneri, 2021; pp. 15-18).

Massimo Margottini, nelle dispense per il suo Master sostiene che l'attuale scenario lavorativo è contrassegnato da attività professionali sempre meno definite e prevedibili, con transizioni lavorative più frequenti e complesse. Affrontare tale dinamismo richiede una maggiore capacità di iniziativa e un elevato livello di adattabilità professionale. Queste qualità si basano su un complesso insieme di atteggiamenti e abilità, che includono ottimismo, propensione a riflettere e pianificare il proprio futuro professionale, capacità di adattarsi alle situazioni e alle

richieste impreviste, curiosità ed esplorazione professionale. Tutto ciò è accompagnato da un senso di autoefficacia riguardo alle proprie capacità e possibilità. Di fronte alle dinamiche mutevoli del mercato del lavoro e alla necessità di flessibilità, che talvolta porta a diffusi fenomeni di precarizzazione, è essenziale rispondere sia attraverso adeguate forme di tutela, sia potenziando nelle persone la capacità di interpretare il cambiamento come un'opportunità anziché subirne gli effetti⁴³.

Uno dei costrutti utili ad affrontare questi temi è il *career adaptability* di Marc Savickas (2005). L'autore definisce l'adattabilità professionale come:

la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e a adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative. Riguarda la gestione dei compiti professionali e delle transizioni di ruolo che gli individui si trovano ad affrontare e quindi le strategie di coping che utilizzano per fronteggiare questi cambiamenti, ovvero il processo attraverso il quale gli individui costruiscono attivamente la loro vita professionale affrontando i cambiamenti e tenendo conto del contesto sociale in cui sono inseriti (Savickas, 2005; pg. 42-70).

L'adattabilità di Savickas si realizza sviluppando le dimensioni di: responsabilità, controllo professionale, curiosità professionale e fiducia nelle proprie capacità. Un individuo adattabile è in grado di modificare una serie di elementi personali, tra cui conoscenze, abilità, disposizioni e comportamenti, al fine di rispondere efficacemente alle richieste della situazione in cui è inserito. La capacità di adattarsi a una situazione in costante cambiamento, come avviene nella società e nel mondo del lavoro odierni, dipende dalle differenze individuali nella propensione ad assumere un comportamento attivo di fronte alle situazioni vissute (Margottini e Rossi, 2018, pg 94-95). Questo presuppone che la didattica vada nella direzione di un modello *competence-based learning* capace di equilibrare le conoscenze e le competenze con un'attenzione in più allo sviluppo di competenze trasversali e

⁴³ Le informazioni derivano dalle dispense del Prof. Margottini dal titolo “*Le politiche di orientamento in Italia e in Europa*” utilizzate nel Master I livello “*Consulente Esperto nei servizi di orientamento e placement*. Direttore: Prof. Massimo Margottini” (pg.15)

strategiche, fondamentali a preparare gli studenti a realizzare il proprio futuro nella società in termini di occupabilità e cittadinanza attiva⁴⁴.

2.1. Concetto di Occupazione

Tra gli anni '50 e '60, nella letteratura di riferimento, cominciano ad apparire termini come *dichotomic employability* e *socio-medical employability* per distinguere gli “occupabili” da quelli “non occupabili” in base allo stato di salute fisica e mentale e alle predisposizioni/attitudini personali. Negli anni '70, con l'aumento dei livelli di disoccupazione si comincia a trovare il termine *manpower employability* con cui si individua l'allineamento tra le conoscenze (*knowledge*) e le competenze (*skills*) possedute dall'individuo rispetto alla domanda del mercato. Inoltre, si sviluppano indicatori connessi alla capacità di trovare un'occupazione nelle analisi sugli andamenti e le condizioni del mercato del lavoro. Nel decennio successivo, con la ripresa economica contraddistinta dai processi di globalizzazione, di terziarizzazione dell'economia e del processo tecnologico, l'occupabilità cambia significato, le imprese utilizzano l'espressione per identificare la flessibilità dei dipendenti. La flessibilità della forza lavoro diventa una competenza indispensabile per affrontare le richieste di un nuovo mercato del lavoro. Negli anni '90 l'occupabilità diventa un tema centrale nel dibattito politico e l'Europa con la Strategia Europea per l'Occupazione la rende uno dei pilastri fondamentali su cui lavorare per ripensare le politiche per il lavoro (Grimaldi et al., 2014).

L'occupabilità è una dimensione variabile e non statica, Hillage e Pollard (1998) afferiscono che riferendosi al concetto di occupabilità, si prendono in considerazioni tre caratteristiche: la capacità di trovare una prima occupazione, la capacità di mantenere un'occupazione presso una specifica impresa, anche svolgendo ruoli diversi all'interno della stessa e la capacità di ottenere una nuova occupazione (di qualità), qualora ciò si renda necessario.

⁴⁴ Le informazioni derivano dalle dispense del Prof. Margottini dal titolo “*Le politiche di orientamento in Italia e in Europa*” utilizzate nel Master I livello “*Consulente Esperto nei servizi di orientamento e placement*. Direttore: Prof. Massimo Margottini” (pg. 16)

Nel contesto attuale, l'ISFOL⁴⁵, definisce l'occupabilità come:

[...] l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto.

Reyneri (2021) propone tre criteri per definire il concetto di “occupazione”:

- la capacità di dare un reddito alla persona occupata;
- la produzione dei beni o servizi utili;
- il riconoscimento sociale e personale.

Questi tre criteri risultano chiari e convergenti esclusivamente in un contesto di moderna economia di mercato, in cui prevale il lavoro salariato e le famiglie sono considerate essenzialmente come unità di consumo di beni e servizi prodotti da organizzazioni professionalmente strutturate. Sono considerate occupate sia le persone con un impiego salariato che sono attivamente al lavoro o che mantengono un legame formale con la propria occupazione, sia coloro che svolgono un'attività indipendente finalizzata a un guadagno personale o familiare. Contrariamente, per definire chi è “disoccupato” si prendono in considerazione quattro dimensioni:

- la condizione economica, non avere un'occupazione;
- l'attività, essere alla ricerca di un'occupazione salariata o essere attivi nel cercare di avviare un'attività indipendente predisponendone i mezzi;
- l'attitudine, essere disponibile ad accettare un lavoro alle condizioni esistenti;
- la condizione amministrativa, essere registrato negli uffici pubblici per l'impiego e ricevere un'indennità di disoccupazione o altre forme di assistenza. Quest'ultima risulta poco rilevante in Italia ma non in altri paesi europei.

La somma degli occupati e delle persone in cerca di occupazione costituisce le forze di lavoro o “popolazione attiva” e rappresenta la traduzione in termini operativi del concetto di “offerta del lavoro”. D'altra parte, gli occupati coincidono di fatto con la domanda di lavoro, che dovrebbe comprendere anche i posti di lavoro vacanti. Quest'ultimi dovrebbero indicare l'ammontare di lavoratori che le imprese

⁴⁵ ISFOL: istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

ricercano e che vorrebbero immettere nella loro produzione. (Reyneri, 2017; pg. 22-25)

A differenza del passato, dove l'occupabilità era spesso legata a un'istruzione iniziale, oggi è sempre più legata alle competenze che un individuo possiede ed è in grado di mettere in campo. Queste competenze, sia tecniche che trasversali, sono diventate il vero e proprio passaporto per accedere al mercato del lavoro e per costruirsi un futuro professionale.

2.2. Il concetto di competenza

Nel 1956, Noam Chomsky (1965) accennò per primo al concetto di *competenza*, definendolo come la capacità di produrre una lingua e distinguendolo dalla *performance*, che invece si riferiva all'utilizzo effettivo della lingua in situazioni pratiche. La performance diviene allora l'attualizzazione della competenza nella formulazione o nella comprensione di un numero infinito di frasi corrette rispetto alle regole di una lingua.

Nel *Grand dictionnaire de la psychologie* (Larousse, 1991) la competenza viene indicata sia come: “*l'insieme delle possibilità di risposte più precoci all'ambiente*” sia come “*l'insieme dei saperi linguistici, tali da consentire di comprendere e di produrre un numero infinito di frasi*”. (Alberici e Serreri, 2003, pp 13-14). Il dibattito su questo tema si è ampliato ed esteso a molteplici e numerose discipline, accogliendo i contributi di altrettanti studiosi.

Leplat (1980) sostiene che la competenza è: *finalizzata*, poiché innescata per raggiungere uno scopo; *appresa*, in quanto viene acquisita con lo studio o con il lavoro; *organizzata*, perché inserita in una gerarchia all'interno di relazioni; *astratta*, perché a partire dall'analisi della performance, se ne possono considerare solo i caratteri manifesti.

Foulquié (1979) e Mialaret (1997) riconducono la radice della parola *competenza* dal latino *cum petere*, cioè, “convenire”, “essere adatto”, dal quale proviene la definizione di capacità giuridica o professionale di assumere le funzioni richieste per svolgere attività specifiche.

Le Boterf definisce la competenza come un *saper agire* o *reagire*, differenziandolo dal semplice *saper fare*. Fare senza agire non è che altro realizzare un movimento senza proiettare il senso e le implicazioni che esso suppone. Saper agire invece comporta un insieme di atti in cui l'esecuzione di ognuno dipende dalla realizzazione degli altri (Angelini, 2010; pg. 68-69):

La competenza non è uno stato, è un processo. Se la competenza è un saper-agire, come funziona questo? L'operatore competente è quello che è capace di mobilitare, di mettere in opera efficacemente le differenti funzioni di un sistema in cui intervengono risorse tanto diverse, quanto lo sono determinate operazioni di ragionamento, conoscenze, attivazione della memoria, valutazione, capacità relazionali o schemi comportamentali. Questa alchimia resta ancora ampiamente una terza incognita (Le Boterf, 1995; pg.17).

In sintesi, secondo l'autore, la competenza consiste nel mobilitare dei saperi che sono stati selezionati, integrati e combinati. Le Boterf (1995; pg. 22) li distingue in:

- saperi teorici: concetti, schemi assimilatori e conoscenze disciplinari, il *sapere che*;
- saperi procedurali, regole per agire, saperi operativi in funzione di un'azione da compiere, il *sapere come*;
- saper fare procedurali, applicare nella pratica i saperi procedurali, la gestione di una procedura, il *saper fare*;
- saper fare esperienziale, il sapere che proviene dall'azione, dall'esperienza fatta nella pratica;
- saper fare sociali, attitudini, qualità personali, valori, il *saper essere*.

A questo elenco di saperi, Le Boterf aggiunge le *meta-conoscenze*, definite come le conoscenze che il soggetto ha dei propri saperi, delle proprie capacità, delle proprie modalità d'azione. Le *meta-conoscenze* sono essenziali per la competenza perché permettono al soggetto di gestire e controllare le proprie azioni; permettono di guidare il proprio apprendimento passando dalla percezione alla consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo.

L'individuo arriva a distanziarsi dalle azioni che compie e a descriverle, ma è una presa di distanza che si distingue dalla riflessione sull'oggetto dell'azione. Di fatto, le meta-conoscenze consentono di descrivere i *saper fare* messi in atto e con la

metacognizione si ha, invece, la possibilità di delineare la modalità in cui si descrivono i *saper fare*.

Questo nuovo distacco è alla base del processo che permette di *imparare ad imparare*, attraverso tre livelli di azione:

- livello 1: la realizzazione dell'azione;
- livello 2: la verbalizzazione dell'azione compiuta a livello 1;
- livello 3: l'esplicitazione del modo in cui il soggetto arriva a realizzare il livello 2, il soggetto prende consapevolezza di come prende consapevolezza. Quest'ultimo livello permette di *apprendere ad apprendere* (Angelini, 2010; pp. 69-70).

L'Unione Europea riconosce nella capacità di *imparare ad imparare* uno dei motori indispensabili del *lifelong learning*, poiché consente agli individui di imparare costantemente e mantenere il ritmo evolutivo accelerato e sostenuto dalla società della conoscenza. È evidente che l'esigenza di una formazione per tutto l'arco della vita è strettamente collegata ai processi di ristrutturazione del mercato del lavoro, che richiedono un aggiornamento continuo, una certa flessibilità e la capacità di rimanere cittadini attivi, scansando il rischio di invecchiamento delle qualifiche.

Il ruolo della formazione diventa allora quello di collaborare in modo decisivo allo sviluppo di competenze di secondo livello (o meta-competenze), competenze cioè che mettono in evidenza la qualità legata all'azione di riflessività, effettuata sulle competenze di ordine inferiore.

Le meta-competenze da favorire e sviluppare sono quelle orientate alla gestione dell'Apprendimento come pratica continua negli ambienti di lavoro e nelle organizzazioni, nella vita e nei contesti sociali. L'apprendimento diventa quindi un fatto complesso perché avviene in una società complessa, caratterizzata da una molteplicità di contesti che interagiscono in un'ottica di sistema, all'interno del quale l'individuo riceve continue sollecitazioni che richiedono risposte differenti (Angelini, 2010; pp 60-70).

In Italia, la discussione sul concetto della competenza aumenta parallelamente al processo di rinnovamento del sistema dell'istruzione, della formazione e del lavoro finalizzato a demolire le barriere organizzative e culturali che da sempre hanno separato l'istruzione formale dalla formazione professionale.

Un contributo al dibattito sull'affioramento del concetto di competenza proviene anche da Gardner (1987; pp. 27-38), il quale rifiuta di accettare la classificazione dicotomica secondo cui le persone sarebbero “intelligenti” o “non intelligenti” e introduce il concetto di *intelligenze multiple*, che scardinano il pensiero di immutabilità del quoziente intellettivo e si apre all'esistenza di molteplici e diversi tipi di intelligenza. Questi ultimi sono presenti, e più o meno sviluppati in tutti gli esseri umani.

Sergio Tramma (2019; pg. 161) interpreta il lavoro come “un modo di essere nel mondo”, da questo suggestivo punto di vista è dunque importante indagare in quale misura la formazione riesca davvero a promuovere competenze utilizzabili non soltanto nei contesti professionali, ma anche nel più generale spazio di vita.

Educare al lavoro richiede la capacità di darsi forma lungo l'intero corso della vita, e implica dunque un'attitudine alla trasformazione di sé che non può essere modellata solo negli ambienti universitari, poiché si delinea anche in relazione alle esperienze personali, alle occasioni formative offerte dal territorio, all'influenza dei media e della cultura dei pari, richiedendo d'altronde di essere sostenuta durante tutta la carriera professionale. (Rossini, 2023; pp. 7-9)

La Comunità Europea da diversi anni ha concentrato le proprie politiche sull'acquisizione, il riconoscimento, la trasparenza e la certificazione delle competenze. Questi temi, ormai diventati fondamentali nelle strategie europee, hanno l'obiettivo di migliorare l'occupabilità dei cittadini e garantire una forza lavoro qualificata e competitiva a livello globale per soddisfare la necessità di sviluppare un sistema educativo e formativo che risponda alle esigenze del mercato del lavoro e promuova la mobilità professionale. Già dalla pubblicazione dei “Libri Bianchi” dell'unione europea “Crescita, competitività, occupazione” di Delors (1993) e con “Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva” a cura di Cresson (1996) iniziano ad emergere temi relativi al riconoscimento delle competenze e all'importanza di raccordare i sistemi formativi e professionali degli stati membri. Nella Strategia di Lisbona del 2000 per la prima volta viene inserito esplicitamente il tema delle competenze in relazione con gli investimenti in istruzione e formazione; chiamata a fronteggiare le sfide poste dal XXI secolo, con la Strategia di Lisbona l'Unione Europea pone l'obiettivo diventare l'economia

della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, secondo i principi di competitività, coesione sociale e sviluppo sostenibile, secondo due ambiti di azione, la libera circolazione delle persone e l'apprendimento permanente. Un documento fondamentale è il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, in cui viene sottolineata l'importanza di introdurre forme di convalida dell'esperienza precedente e di promuoverle in diversi contesti.

Il 18 dicembre 2006 viene emessa da parte del Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea la Raccomandazione "*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*": con essa si richiede ai sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri di fornire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale da prepararli alla vita adulta e strutturare la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa, ritenute indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Nel documento vengono individuate otto competenze chiave che per diversi anni sono state alla base dei sistemi formativi degli Stati membri: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze possono essere suddivise in *hard skills* e *soft skills*: le *hard skills* sono competenze tecniche, misurabili e specifiche di un determinato ambito professionale e si distinguono in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche; le *soft skills*, o competenze trasversali, sono competenze non specifiche che riguardano la capacità generale di un individuo di operare con efficacia in qualsiasi posto di lavoro. Trovano luogo in vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza,

iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia). Sono indice di maturità in relazione a sé stessi, agli altri e al lavoro (Pellerey, 2017; pp. 17-19).

L'evoluzione del concetto di competenza riflette la complessità del mercato del lavoro contemporaneo, dove la capacità di integrare conoscenze tecniche e abilità personali diventa strategica per la crescita professionale.

La sfida dei sistemi formativi e delle organizzazioni è quindi quella di promuovere un approccio olistico allo sviluppo delle competenze, che valorizzi tanto le hard skills quanto le soft skills come risorse complementari e sinergiche per l'apprendimento, l'orientamento e la realizzazione individuale.

3. Educazione degli adulti e formazione continua

Il concetto di orientamento per gli adulti ha preso piede nel dibattito pubblico solo dopo aver maturato una sua importanza all'interno di processi sociali più ampi, che hanno contribuito a trasformare la società contemporanea. È emerso in un contesto caratterizzato da cambiamenti significativi che hanno contribuito a ridisegnare l'attuale società post-moderna. L'orientamento degli adulti è un fenomeno che ha radici profonde nella società ma che è diventando un tema di interesse per i decisori politici e per gli studiosi del settore solo in tempi recenti.

L'educazione permanente rientra a pieno titolo nell'ambito della pedagogia sociale e l'uomo che si educa e autoeduca, lungo l'intero corso della sua esistenza, sarà finalmente un uomo libero e in grado di conciliare la sua situazione umana con la condizione civile (Aleandri, 2011; pg.9).

Con questa citazione l'autrice sottolinea come l'orientamento in generale e in particolare modo l'orientamento degli adulti sia fortemente legato all'educazione permanente e alla sua rilevanza strategica per ogni fase della vita.

Il concetto di orientamento degli adulti è stato favorito dai molteplici mutamenti avvenuti in campo economico, tecnologico e sociale. Tra i più rilevanti si trovano:

- il post-fordismo, le nuove tecnologie e i nuovi modelli di *management*;
- la globalizzazione, l'internazionalizzazione delle carriere, i movimenti migratori e gli impatti interculturali;

- il cambiamento demografico e tassi di attività e di occupazione della popolazione adulta;
- la nuova composizione di genere del lavoro dipendente (Alberici e Serreri, 2007; pg 9).

Per lungo tempo, l'educazione degli adulti è stata percepita principalmente come un "rimedio", una seconda opportunità per colmare le lacune educative o formative che non erano state affrontate durante la giovinezza. Questa concezione, che considera l'apprendimento per gli adulti come una risposta a deficit passati, è ancora ampiamente diffusa.

Inizialmente, questo tipo di educazione trovava luogo nella cosiddetta educazione popolare, si trattava di una forma di gestione-addestramento da parte dei ceti più agiati per mantenere, attraverso l'educazione degli adulti, una forma di egemonia politica e culturale e uno strumento di controllo sociale (Aleandri, 2011). In un'altra prospettiva, il popolo può essere considerato protagonista di una cultura che unifica le masse dei lavoratori: una cultura liberatrice come alternativa di civiltà (Freire, 1973).

Gramsci riteneva che l'educazione popolare consistesse nel realizzare un "blocco culturale sociale" capace di collegare la cultura elitaria in una specifica visione del mondo per mutarla in una "cultura di tutti" (Gramsci, 1975).

Secondo Duccio Demetrio (1997), l'educazione degli adulti è:

Una declinazione pragmatica dell'educazione permanente, che ne viene a costituire la dimensione teorica, è l'insieme degli ambiti in cui gli adulti sono impegnati in attività e situazioni apprenditive per scopi di diversa natura. Una disciplina è una pratica inventata, cioè intenzionalmente predisposta per facilitare l'assunzione di compiti, l'acquisizione dei saperi, l'esercizio più alto delle diverse responsabilità (verso sé stessi e gli altri) che geneticamente spettano alla specie adulta (pg. 32).

Lengrand (1976), afferma che una educazione permanente deve poter contare su un buon sistema educativo e scolastico, in quanto fornisce le fondamentali chiavi interpretative della cultura del passato, utili per poter vivere una vita civile come cittadini. L'autore ritiene che l'educazione non si esaurisce nell'acquisizione di conoscenze ma riguarda l'intero e continuo processo di sviluppo dell'individuo

nella sua globalità. Lengrand, in *Introduzione all'educazione permanente* e (1976; pp. 33-34) scrive:

Per educazione permanente, intendiamo un ordine di idee, di esperienze e di realizzazioni, strettamente specifiche, e cioè l'educazione nella pienezza del suo concetto, nella totalità dei suoi aspetti e delle sue dimensioni, nella continuità ininterrotta del suo sviluppo, dai primi istanti dell'esistenza fino agli ultimi, e nell'articolazione intima e organica dei suoi diversi momenti e delle sue fasi successive. (Aleandri, 2011; pp 43-45)

Anche Bertrand Schwarts (1981) ricopre un ruolo di rilievo nella discussione internazionale sull'educazione permanente, collabora con il Consiglio Europeo sul tema e contribuisce con studi e analisi relative alle problematiche dell'inserimento professionale, dell'esclusione, della partecipazione, della formazione professionale e continua. L'autore definisce l'educazione permanente come l'insieme di scuola e di educazione continua e sostiene che l'educazione permanente si basa su tre principi fondamentali. Nel volume *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Aleandri (2011; pg. 54) li sintetizza e li riporta:

- 1) *il principio della partecipazione: pur partendo dalla constatazione che non possa esserci partecipazione senza cultura, la partecipazione si apprende soprattutto "praticandola" e stimolando l'individuo alla partecipazione alla vita civile e collettiva;*
- 2) *il principio di globalità: bisogna superare la concezione dei saperi parcellizzati, delle discipline separate, a "compartimenti stagni", per adottare invece una prospettiva inter- e trans- disciplinare, e, soprattutto, per far entrare a pieno titolo anche le esperienze, il lavoro, la cultura e la vita sociale;*
- 3) *Il principio di uguaglianza delle opportunità, attraverso il quale garantire - senza differenze di censo virgola di provenienza socioculturale, di genere - pari possibilità di accesso e partecipazione ai percorsi di istruzione o formazione in vista della crescita della persona in quanto tale, nella sua totalità e integrità, "ossia nell'ambito lavorativo, personale e sociale", ovvero consentire ad ognuno di potersi esprimere e sviluppare tutto il proprio potenziale.*

In Italia, diversi autori hanno contribuito all'affermazione del concetto di educazione permanente. Mencarelli, pedagogista di stampo cattolico, riflette sull'educazione degli adulti e sull'importanza della creatività intesa come capacità di essere sé stessi e nel contempo critici di fronte alle situazioni di vita. Il suo concetto di educazione permanente si coniuga con quello di "autenticità umana" e diventa "idea regolativa" di tutto il sistema educativo.

"segna una frontiera assai più avanzata di quella definita dall'impegno di alfabetizzazione e di quella della stessa alfabetizzazione funzionale [...] come una delle più sofisticate conquiste della metafisica pedagogica, un autentico mito, un mito irrealizzabile, un'utopia [...] come idea emergente dell'esperienza educativa rivolta agli adulti gliene va quindi colto il profondo significato civile." (Mencarelli, 1980; pg. 110).

Per l'autore, la formazione continua rappresenta uno strumento per la realizzazione di azioni e programmi che siano in grado di condurre la persona ai traguardi preposti partendo dal suo status, mediante un processo che duri per tutta la vita e fondato sulla cultura e il perfezionamento.

Anna Lorenzetto, esponente della corrente laica e membro di rilievo UNESCO, credeva nell'educazione come opportunità di crescita ed emancipazione della persona in tutte le dimensioni e sia a livello individuale che sociale. L'autrice vede nell'alfabetizzazione la via maestra per una completa umanizzazione della persona e sostiene che l'educazione deve abbracciare tutti i campi e comprendere tutte le età (Aleandri, 2011; pp 53-62).

Per Lorenzetto (1985; pg. 169), l'educazione permanente si configura come:

"Il sistema dei sistemi educativi, un ecosistema educativo, le cui possibilità di realizzazione dipendono in gran parte da quelle condizioni o situazioni che possono verificarsi appunto in concomitanza con le possibilità di realizzazione di un ecosistema urbano".

Aleandri (2011; pg.153), riassume gli aspetti dei processi innovativi per l'educazione degli adulti e per l'educazione permanente:

- *Il passaggio dalla società del lavoro alla società della conoscenza;*

- *La necessità conseguente di centrare la formazione anche in età adulta sempre più sull'acquisizione di competenze, di meta-competenze, inerenti non solo le nuove performance professionali, ma anche i compiti dei ruoli in cui si definisce l'essere adulti nei diversi contesti individuali, civili e sociali;*
- *Lo sviluppo delle teorie della learning organization e della qualità totale da cui si evince la necessità di un investimento personale degli individui sul loro percorso di formazione, ma anche sociale;*
- *La necessità di considerare le competenze alfabetiche come una risorsa da ricapitalizzare durante tutta la vita, divenire sempre più necessarie per far fronte alle esigenze della vita quotidiana e per la possibilità di utilizzo delle risorse tecnologiche.*

L'Educazione degli Adulti (EDA) tradizionalmente si è sviluppata secondo una duplice prospettiva interpretativa: una funzione compensativa, volta a supplire a un'istruzione formale interrotta o mai completata, e una funzione economico-funzionalista, finalizzata all'aggiornamento e all'acquisizione di competenze tecnico-professionali immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, come evidenziato da Alberici (2002). In un'ottica di Apprendimento Permanente, l'EDA si configura come un insieme articolato di teorie, metodi e politiche volti a consentire ai soggetti adulti la continuità dell'apprendimento attraverso differenti contesti di vita e lavoro con l'obiettivo di promuovere la cittadinanza attiva e la realizzazione personale, superando le tradizionali concezioni compensative o funzionali alla sola istruzione.

Secondo Alberici (2008), nel processo di apprendimento adulto, acquisiscono significatività:

- la capacità di autodirigersi e l'autonomia;
- la profondità e l'estensione delle esperienze passate come stimolo all'apprendimento;
- la capacità riflessiva o l'analisi come condizioni imprescindibili per realizzare l'apprendimento e per raggiungere la consapevolezza dei cambiamenti che si verificano con l'apprendimento;
- la capacità di attribuire significato e valore al processo di apprendimento.

(pg. 39)

Nella società di oggi, “l’adulto disorientato, anziché essere più libero, corre il rischio di rifugiarsi nel conformismo più trito in cerca di rassicurazione” (Mariani, 2014; pg. 17). Bertin (1975), infatti, afferma che la pedagogia dell’adulto deve essere di supporto nella progettualità esistenziale dei soggetti per tutti quegli individui in crisi.

4. Metodi per un’educazione permanente

In un processo di *lifelong learning* è importante combinare azioni in ambito formale, non formale e informale (Alberici, 2008; pg. 32).

Tra gli approcci teorici che costituiscono il *background* culturale e scientifico dell’apprendimento permanente e della formazione in età adulta in una prospettiva *lifelong learning* troviamo: l’*experiential learning* (Jarvis, 1987; Kolb, 1984); l’*andragogical learning* e l’*adult learners’ characteristic* (Merriam e Caffarella, 1991; Knowls, 1997); il *transformative learning* (Mezirow, 2003); l’apprendimento contestuale, situato (Lave e Wenger, 2006), ecologico (Bateson, 2001), culturale (Fabbri e Munari, 2005; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1995); l’approccio autobiografico e della competenza narrativa (Bruner, 1997; Alheit e Bergamini, 1996; Lichtner, 2008); l’apprendimento riflessivo (Schön, 2006); l’apprendimento organizzativo (Argyris e Schön, 1978; Senge, 1992); la comunità di pratica (Wenger, 2006); il *self-directed learning* e le teorie sull’autoformazione (Knowles, 1997). Ciascuno di questi approcci evidenzia l’importanza dell’esperienza, della riflessività, della motivazione, della volizione, della competenza, del processo, del protagonismo e responsabilizza i soggetti. (Alberici, 2008, pg. 40)

Tra le metodologie più utilizzate che si trovano in letteratura, l’approccio narrativo è tra i più impiegati. La narrazione biografica o autobiografica favorisce la riflessione e l’autoriflessione, permette di valutare situazioni, comportamenti ed eventuali errori per pensare e riesaminare il proprio passato, riadattare il presente e progettare o riprogettare il futuro con nuovi o diversi obiettivi. Come afferma Bruner, la narrazione diventa quindi un laboratorio che permette trasformazioni, cambiamenti e quindi educazione attraverso il racconto come strumento per la ricerca di senso nelle esperienze passate e presenti. In questo contesto l’educatore

diventa ascoltatore, si crea un rapporto dialogico con la possibilità di crescita e quindi un'educazione reciproca.

Aleandri (2011), dal punto di vista metodologico, suggerisce che le storie di vita possono essere suddivise in:

- *narrazione autobiografica libera, o spontanea. Il soggetto è libero di esprimersi e, l'educatore, se presente può predisporre il clima e l'ambiente adatto affinché si senta a suo agio e spronato a raccontare e a ricordare;*
- *le interviste narrative non strutturate. L'educatore pone delle domande non preventivate prima, ma a seconda di come evolve il racconto dialogico;*
- *le interviste narrative semi-strutturate. In questo l'educatore ha predisposto una sorta di "canavaccio" di domande di base, ritenuta importante ai fini della narrazione;*
- *le interviste narrative strutturate. L'educatore predispone le domande che porrà al narratore (pg. 101)*

Gli obiettivi della narrazione sono quelli di cercare di dare continuità alla storia di vita del narratore, inquadrando i significati più importanti e profondi e di fornire supporto all'esperienza di vita stessa.

Kolb e Fry (1984), elaborano un modello di apprendimento che si basa sulle esperienze dell'individuo. Il modello esperienziale è composto da quattro elementi in assetto circolare:

- 1) esperienza concreta;
- 2) osservazione e riflessione (relativa all'esperienza del punto 1);
- 3) formazione di concetti astratti;
- 4) sperimentazione in nuove situazioni.

Secondo il modello, l'esperienza concreta di una persona si trasforma in concetti che a loro volta diventano modelli per nuove esperienze.

Peter Jarvis sostiene che il punto di partenza dell'apprendimento degli adulti risiede nelle situazioni di vita, quindi, propone un modello di apprendimento a partire dal modello esperienziale di Kolb e Fry, arricchendolo in base alle risposte degli intervistati. Dal modello si rilevano tre possibilità di apprendimento dell'adulto:

- 1) l'apprendimento riflessivo (che può diventare adattamento o cambiamento);

- 2) il non-apprendimento;
- 3) l'apprendimento non riflessivo.

Anche Jedlowski vede l'apprendimento degli adulti come un evento esperienziale e individua cinque aspetti di base:

- 1) è legato all'intera vita dell'individuo;
- 2) porta ad una implementazione e miglioramento sistematico e continuo delle conoscenze degli atteggiamenti connessi alle varie esigenze della società che ci circonda;
- 3) mira a promuovere l'auto-realizzazione della persona;
- 4) dipende da quanto l'individuo può impegnarsi nell'apprendimento auto-gestito;
- 5) coniuga e prevede tutti i tipi di apprendimento (formale, non formale e informale). (Aleandri 2011; pp. 99-105)

Gli approcci sopra riportati hanno alcuni principi in comune come l'importanza dell'esperienza nell'apprendimento adulto e la natura attiva e situata dell'apprendimento. In questa prospettiva emerge l'esigenza di un approccio pedagogico orientativo che consideri la dimensione delle transazioni nella vita di ogni individuo. Tra i nuovi adulti stanno emergendo nuovi bisogni orientativi che richiedono interventi rivolti a sviluppare capacità come, ad esempio, imparare ad imparare e imparare a decidere sostenendo le proprie scelte anche quando esse si presentano particolarmente difficili. (Loiodice, 2017; pg. 78).

Un altro metodo molto utilizzato nell'orientamento come formazione è il bilancio di competenze (BdC). Un metodo di orientamento personalizzato che mira ad incrementare la consapevolezza dell'individuo. Il bilancio di competenze nasce in Francia negli anni '80 ed è considerato un metodo di autoanalisi delle proprie conoscenze, competenze, attitudini e interessi da parte dell'adulto con gli obiettivi di progettare il proprio inserimento a lavoro, di sviluppo professionale o di sviluppo formativo. (Alberici e Serreri, 2009)

Il BdC è articolato in 3 fasi:

- la prima fase è di accoglienza. Si verifica l'effettiva volontarietà della scelta da parte dell'individuo; si informa il partecipante sulle varie tappe del BdC e viene stipulato il contratto di bilancio.

- la seconda fase è di investigazione/approfondimento. Vengono analizzati il percorso professionale, le aree di forza e debolezza, le motivazioni e gli interessi individuali; vengono erogate informazioni sulle professioni e individuate le aree di sviluppo del beneficiario.
- la terza ed ultima fase è di sintesi e di progettazione. Viene riportata una sintesi del percorso effettuato e si elabora piano d'azione. Quest'ultima fase potrebbe anche prevedere l'elaborazione di un portfolio delle competenze.

La documentazione restituita dal Bdc è di proprietà del partecipante come gli strumenti che vengono utilizzati durante il processo: colloqui, schede narrative o autobiografiche, griglia delle competenze e portfolio delle competenze.

In Italia il Bilancio di Competenze, a differenza della Francia, non è regolato da alcuna normativa e ad oggi vengono realizzate alcune sperimentazioni nei centri per l'impiego, enti e/o associazioni.

5. Ambienti e piattaforme *e-learning* per la formazione e l'orientamento

La rilevanza dell'e-learning deriva dalle opportunità offerte dai dispositivi digitali disponibili a tutti grazie alla cosiddetta quarta rivoluzione industriale (Floridi, 2014; Butera, 2017), soprattutto nei settori come l'educazione degli adulti (*adult education*) e la formazione aziendale (Maragliano, 2004). La crescita esponenziale della velocità di connessione e la diminuzione dei costi, hanno aperto opportunità straordinarie per i processi di gestione della conoscenza (*Knowledge Management*). Contribuiscono a questa "rivoluzione" anche i MOOC (*Massive Open Online Courses*)⁴⁶ resi disponibili dalle università che offrono opportunità di accesso gratuito a contenuti di alta qualità. (Alessandrini, 2016; pg.184)

La formazione a distanza (FAD) si afferma già a prescindere dall'utilizzo del computer e si può riassumere in tre generazioni (Calvani, 2005):

⁴⁶ Un MOOC (*Massive Open Online Courses*) è un corso pensato per una formazione a distanza che coinvolga un numero elevato di utenti. I partecipanti ai corsi, provenienti da diverse aree geografiche nel mondo, accedono ai contenuti unicamente via rete. I corsi sono aperti, cioè l'accesso non richiede il pagamento di nessuna tassa di iscrizione, e permette di usufruire dei materiali liberamente.

- I generazione, si basava sulla corrispondenza di materiale d'apprendimento a popolazioni remote per via ferroviaria già nell'Ottocento;
- II generazione, l'apprendimento a distanza acquisisce una maggiore consapevolezza teorica basandosi su una distribuzione massmediale (rapporto uno a molti) in particolare attraverso la televisione. In questo periodo storico la radio e la televisione permettono di andare oltre la semplice corrispondenza scritta con l'ausilio di registrazioni sonore e visive. Inoltre, includono anche la consulenza telefonica e il "faccia a faccia".
- III generazione, la comunicazione e l'apprendimento sono considerati come un processo sociale e sono gli elementi chiave nello sviluppo dei modelli di III generazione. Questi modelli utilizzano le reti telematiche non solo come strumento di divulgazione ma anche per il processo sociale. (pg. 29)

La formazione a distanza, secondo Calvani (2005), può essere definita:

Separazione fisica tra insegnante e studente e svincolo dell'attività formativa dalla contemporaneità rispetto all'erogazione; un'organizzazione didattica strutturata, tecnologia per collegare l'insegnante e discente (carattere mediato della comunicazione); impiego sistematico di formazione remota, virtuale e vicaria; disponibilità di una comunicazione a due vie e l'esplicitazione formale circa criteri e regole di studio, e infine la possibilità di aggiornare costantemente i contenuti e di sviluppare comunità di apprendimento.
(pg. 28)

Sempre secondo l'autore, in ambito della FAD di III generazione, la capacità di creare un ambiente emotivamente valido e ricco di rapporti interpersonali e di supporto variegati diventa una componente di grande rilevanza.

Con il nuovo millennio e lo sviluppo su larga scala delle ICT⁴⁷ si inerisce nella storia della formazione a distanza il concetto di *e-learning* (tradotto testualmente in "apprendimento elettronico"). Con questo termine si intende una serie di metodologie volte ad impiegare le ICT in modo da offrire agli allievi i dispositivi

⁴⁷ ICT: *Information and Communication Technology*, in italiano Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), sono l'insieme dei metodi e delle tecniche utilizzate nella trasmissione, ricezione ed elaborazione dei dati e delle informazioni.

di cui un ambiente normalmente si avvale senza limiti di tempo e spazio (Calvani, 2005; pg. 30).

L'*e-learning* non si basa solo sulla progettazione e gestione di piattaforme per l'implementazione e l'erogazione di corsi e contenuti in rete ma si pone come obiettivo anche l'utilizzo delle potenzialità delle modalità informali di apprendimento in uno spazio virtuale (Alessandrini, 2016; Bonaiuti & Dipace, 2021).

Secondo Wenger (1998), l'apprendimento e la costruzione della conoscenza raggiungono la loro massima efficacia in contesti comunitari caratterizzati da processi di accompagnamento spontanei e naturali. La comunità professionale si configura come un'organizzazione in cui la struttura non deriva da imposizioni esterne, bensì emerge da una condivisione interna, e i processi sociali non sono percepiti come elementi di disturbo, ma come fattori fondamentali di coesione e sviluppo professionale. Il formatore e il tutor, in ambienti virtuali di apprendimento hanno un ruolo di grande rilevanza didattica e ricoprono il ruolo di facilitatori dell'apprendimento.

Gli ambienti *e-learning* sono quindi luoghi virtuali in cui si deposita la conoscenza, ma anche in cui la conoscenza si condivide e si crea (Alessandrini, 2016; pg. 191). In questo ambito, dagli anni novanta, con la diffusione delle tecnologie di rete, si assiste ad una forte crescita delle comunità virtuali che da un lato viene criticato e visto come la morte della comunità tipica dell'era moderna (Bauman, 2001) e la studiosa Reid (1991) che vede nelle comunità virtuali il riflesso della frammentazione dei legami sociali poiché in rete queste potrebbero avvenire in anonimato; dall'altro lato viene interpretato come un ritorno alla socialità "calda" in risposta alla fredda burocratizzazione operata dallo stato moderno (Maffessoli, 1986) e Rheingold (2001) che sostiene che le comunità online offrirebbero una via di uscita dall'isolamento sociale tipico dell'età contemporanea.

L'impressione della comunità virtuale potrebbe essere quella di una realtà "vacua" e "indeterminabile" ma si possono disporre strumenti che rendono chiara e trasparente la sua struttura e ne permettono l'osservazione e al tempo stesso l'autorappresentazione. L'analisi sistematica delle relazioni tra i membri aiuta a valutare empiricamente il conetto di gruppo e comunità virtuale: l'estensione della

rete, la densità dei suoi legami, l'eventuale suddivisione in sottogruppi, il loro ruolo e la loro eventuale centralità o marginalità possono essere misurati e rappresentati. Come afferma Calvani (2005)

Le comunità virtuali hanno dunque i mezzi per acquistare nuove forme di visibilità, attraverso una più efficace rappresentazione grafica delle relazioni che si svolgono al loro interno. [...]

[...] una delle aggregazioni più significative all'interno del variegato mondo delle comunità virtuali era rappresentato dalle comunità virtuali di apprendimento (Virtual Learning Communities - VLC). Sono entità sempre più diffuse sulla rete, ispirate da partecipazione attiva, autonomia, collaborazione tra i membri, capaci anche di autogeneratività, cioè di mantenersi attivi al di là di specifici eventi occasionali o atti istituzionali che ne hanno provocato l'origine. (pp. 54-66)

Khan (2004) riflettendo sui protagonisti di un sistema formativo (docenti, studenti e personale addetto ai servizi) afferma che:

Sono abituati ai sistemi educativi tradizionali, caratterizzati dalla centralità del docente e della classe in presenza. L'e-learning Rappresenta invece un nuovo modo di fare formazione, in cui studenti, insegnanti e personali di supporto non condividono il medesimo spazio fisico, il formato di un simile ambiente di apprendimento è quindi diverso dalla tradizionale lezione in aula.

L'istruzione tradizionale basata sulla classe avviene in un sistema chiuso, mentre l'e-learning ha luogo in un sistema aperto, rende cioè l'apprendimento aperto e flessibile, consentendo agli studenti di decidere dove e quando apprendere.

In un ambiente di apprendimento aperto, flessibile e distribuito, i discenti necessitano di un feedback immediato e continuo per avanzare nel processo di apprendimento. Occorre quindi offrire loro i migliori sistemi di supporto in modo che non si sentano isolati e non abbandonino il corso. (pg.20)

Per agevolare chi progetta corsi *e-learning* nella organizzazione di un ambiente di apprendimento significativo, Khan (2004; pg.22) fornisce uno schema articolato in otto dimensioni su cui riflettere:

- Istituzionale, riguarda le questioni amministrative, accademiche e i servizi per gli studenti;
- pedagogica, concerne l'insegnamento e l'apprendimento, e le relative problematiche dell'analisi del contenuto, dell'utenza, dello scopo, del medium, dell'approccio progettuale all'organizzazione, ai metodi e alle strategie didattiche;
- tecnologica, riguarda le problematiche legate alle infrastrutture tecnologiche degli ambienti virtuali, includendo l'*hardware* e il *software*;
- interfaccia, riguarda l'aspetto complessivo dei corsi in rete e comprende la progettazione grafica del sito e delle pagine, incluso il contenuto, la navigazione e l'accessibilità;
- valutazione, nei corsi *e-learning* la valutazione fa riferimento sia agli studenti partecipanti sia all'ambiente di apprendimento;
- gestione, fa riferimento sia alla manutenzione della piattaforma che alla diffusione di informazioni;
- risorse e supporto, riguarda il supporto online e le risorse necessarie per favorire l'apprendimento significativo;
- etica, riguarda le considerazioni etiche sull'influenza del contesto sociale e politico, la diversità culturale, i punti di vista e gli eventuali pregiudizi, la diversità geografica, la diversità degli studenti, il *digital divide*⁴⁸, la *netiquette*⁴⁹ e le problematiche legali. (La Rocca, 2010)

Affinché un gruppo di individui, iscritti a un corso online, possano svolgere efficacemente un'attività collaborativa devono essere adeguatamente preparati. Infatti, il collaborare richiede un continuo scambio di informazioni e modalità reciproche tra i soggetti per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Un modello di sviluppo di *VLC* è quello di Gilly Salmon (2000) che si articola in cinque fasi e prevede una graduale interazione tra i soggetti e un progressivo coinvolgimento nel processo di apprendimento collaborativo.

⁴⁸Il *digital divide* è il divario esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e chi ne è escluso, in modo parziale o totale.

⁴⁹ La *netiquette* è un insieme di regole informali che disciplinano il buon comportamento di un utente sul web e su Internet nel rapportarsi con gli altri utenti.

- *Prima fase – Accesso e Motivazione:* i partecipanti accedono al corso online per la prima volta, si verifica che ognuno è in possesso del corretto *hardware* e *software*. Il tutor supporta singolarmente ogni partecipante e lo incoraggia a non desistere. La fase termina al momento in cui ognuno pubblica il proprio primo intervento.
- *Seconda Fase – Socializzazione online:* i partecipanti cominciano ad interagire nella classe virtuale, si sviluppa un senso di identità di gruppo e di empatia tra i colleghi. Il tutor ha il compito di incoraggiare il gruppo alla discussione e di lasciare spazio all'interazione allo scopo di pura socializzazione.
- *Terza fase – Scambio di informazioni:* gli studenti cominciano a confrontarsi con gli argomenti del corso e si scambiano informazioni reciproche. Il ruolo del tutor in questa fase è quella di guidarli nell'uso di materiali per favorire un'efficace condivisione dei contenuti.
- *Quarta fase – Costruzione di conoscenza:* gli studenti cominciano a costruire attivamente conoscenza invece che scambiarsi informazioni. Il ruolo del tutor diventa quello di moderare, facilitare e stimolare la discussione.
- *Quinta fase – Sviluppo:* in questa ultima fase gli studenti diventano i responsabili del proprio processo di apprendimento. La loro esperienza personale diventa fondamentale per esplorare gli argomenti da studiare e cominciano ad esaminare e a riflettere sulla esperienza di apprendimento online.

Il modello LTE⁵⁰ dell'Università di Firenze è paragonabile al modello precedente e prevede una trasformazione che va dallo studio individuale alla condivisione e collaborazione/cooperazione.

- *Familiarizzazione tecnologica:* in questa prima fase si verifica che ogni partecipante sappia utilizzare gli strumenti di comunicazione telematica e conoscano la *netiquette* per esplorare le funzionalità della piattaforma.

⁵⁰ LTE è acronimo di Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione.

- *Documentazione personale*: la seconda fase mira a fornire a tutti i partecipanti le conoscenze fondamentali per raggiungere gli obiettivi preposti.
- *Socializzazione online*: la terza fase ha lo scopo di creare un clima di collaborazione e di costruire i gruppi collaborativi sulla base degli interessi condivisi (5-7 membri per gruppo).
- *Progettazione cooperativa*: in questa fase i gruppi cooperativi decidono e definiscono quale argomento affrontare, la tipologia di compito e gli eventuali ruoli di cui un gruppo ha bisogno.
- *Analisi metacognitiva*: in questa fase viene richiesto ai partecipanti di riflettere sull'esperienza di apprendimento appena svolta online e sui risultati ottenuti.

Un altro modello è quello di McConnell (2002) che si basa su attività collaborative e cooperative di revisione e valutazione collaborativa dei lavori. Operativamente, si prevedono quattro *e-workshop* distribuiti nell'arco di due anni, ciascuno dei quali tratta uno specifico tema e si conclude con una dissertazione finale. I partecipanti svolgono una ricerca azione, metodologica che viene illustrata nella fase iniziale. Ai partecipanti viene fornita una traccia dalla quale individuare un argomento comune da sviluppare all'interno del gruppo. Ogni *e-workshop* prevede diverse fasi:

- e-workshop 1
 - fase 1: seminario iniziale sulla metodologia della ricerca-azione
 - fase 2: discussione plenaria e analisi
 - fase 3: progettazione collaborativa (definizione problema e degli scopi)
 - fase 4: revisione e valutazione collaborativa
- e-workshop 2
 - fase 1: revisione del WS1 e negoziazione degli obiettivi formativi
 - fase 2: assegnazione dei compiti (attività cooperativa)
 - fase 3: revisione e valutazione collaborativa
- e-workshop 3
 - fase 1: revisione dei WS1 e 2
 - fase 2: progettazione collaborativa
 - fase 3: assegnazione dei compiti (attività cooperativa)

- fase 4: revisione e valutazione collaborativa
- e-workshop 4
 - fase 1: revisione del WS3 e negoziazione degli obiettivi formativi
 - fase 2: preparazione del proprio progetto di ricerca-azione
 - fase 3: pianificazione della dissertazione di ricerca
 - fase 4: revisione e valutazione collaborativa
- e-workshop 5
 - fase 1: revisione del WS4
 - fase 2: dissertazione
 - fase 3: valutazione collaborativa

Ogni *workshop* alterna momenti di collaborazione a momenti di cooperazione, i partecipanti lavorano in piccoli gruppi nel definire il problema e lo scopo generale dell'attività; valutare l'adeguatezza del compito; offrire supporto reciproco; partecipare al processo di revisione e valutazione.

In fine, il modello Wenger (1998) è composto anch'esso da *workshop* che si svolgono interamente online con modalità sincrone e asincrone. Partecipano solitamente dalle venti alle quaranta persone proveniente da diverse parti nel mondo e si sviluppa nell'arco di sette settimane con un approccio a spirale che va dalla discussione dalle CoPs⁵¹ alla pratica per poi tornare nuovamente alle CoPs.

- *Prima settimana*: si dà importanza alla dimensione sociale della comunità e sulla familiarizzazione tecnologica.
- *Seconda settimana*: si focalizza sui contenuti attraverso discussioni e confronti a partire dagli interessi dei partecipanti.
- *Terza settimana*: inizia il laboratorio pratico sullo sviluppo dei progetti, studio di caso e analisi delle storie ed esperienze personali dei partecipanti. In questa fase viene invitato un esperto del settore con cui confrontarsi.
- *Quarta settimana*: si continua con il laboratorio pratico e viene invitato un secondo ospite.
- *Quinta settimana*: si conclude il laboratorio pratico con un terzo ospite.

⁵¹ Communities of Practices, tradotti in Comunità di pratica

- *Sesta settimana*: i partecipanti discutono sui contenuti elaborati e dell'esperienza maturata.
- *Settima settimana*: l'ultima settimana è dedicata alla riflessione dell'esperienza e sul ruolo della comunità.

Gli ultimi due modelli danno importanza alla negoziazione e alla formazione di un'identità condivisa all'interno della comunità; all'orientamento alla pratica professionale e alla condivisione delle esperienze; alla partecipazione e alla auto-riflessività sui processi. (Calvani, 2005; pp. 153 - 163)

Negli ultimi anni, specialmente a seguito dell'emergenza sanitaria globale, la formazione a distanza ha acquisito sempre più importanza con una conseguente crescita di innovative piattaforme didattiche digitali sul mercato.

Le piattaforme *e-learning* si sono evolute tecnicamente, offrendo funzionalità sempre più avanzate come: strumenti di collaborazione in tempo reale; analisi dettagliate di feedback sull'apprendimento e *gamification*⁵² dei contenuti didattici. Anche le metodologie si sono adattate al contesto con maggiore attenzione all'apprendimento in asincrono, contenuti multimediali interattivi con un elevato grado di usabilità e percorsi formativi individualizzati.

Le piattaforme di apprendimento digitale online disponibili sul mercato si distinguono in base all'ambito di applicazione: *micro-learning*, formazione professionale in azienda, MOOC (*Massive open online course*) e contesto accademico e scolastico.

Il *micro-learning* è un approccio di apprendimento basato sulle competenze, erogato in "pacchetti" su specifici argomenti e caratterizzato da una didattica modulare su specifici obiettivi. Una caratteristica del *micro-learning* è la certificazione delle competenze e conoscenze ottenute attraverso un sistema di riconoscimento basato sugli *Open Digital Badge*⁵³. Tra le piattaforme più popolari si possono citare: *Coursera.org*, *Udemy.com* e *Life.Learning.it*. Inoltre, la richiesta del mercato ha portato queste piattaforme ad offrire percorsi sempre più complessi

⁵² Con il termine *gamification* si intende una metodologia di formazione e formazione professionale basata sull'utilizzo di attività simili a giochi ma non con fini ludici.

⁵³ Gli *Open Digital Badge* si presentano come dei distintivi digitali con la funzione di certificare un certo tipo di abilità o di conoscenza acquisita in contesti non formali e informali e sono stati originariamente ideati con lo scopo di riconoscere a tutti competenze, abilità e conoscenze (Goligoski, 2012).

e specifici utili per il mondo del lavoro, sia per l'aggiornamento di esperti in specifici settori, sia per chi cerca lavoro e ambisce a determinate posizioni in azienda.

I *MOOC* sono corsi di massa, aperti a tutti e totalmente gratuiti. Sono corsi di alto livello con contenuti di qualità e messi a disposizione dalle università. I partecipanti, provenienti da diverse aree geografiche, hanno la possibilità di seguire lezioni, accedere a contenuti interattivi e di partecipare a forum e discussioni con altri utenti. I *MOOC* nascono dalle più famose università americane con l'intento di diffondere la cultura scientifica e umanistica anche per gli studenti appartenenti alle classi meno agiate o che vivono in paesi emergenti. (Alessandrini, 2016; pp.184-185)

In ambito accademico e scolastico è nota la piattaforma *Moodle*⁵⁴ di natura *open source*⁵⁵ e gratuita. *Moodle* offre una vasta gamma di funzionalità e risorse altamente personalizzabili e facili da utilizzare. Queste caratteristiche hanno permesso alle università e alle scuole di creare, gestire e adattare un ambiente virtuale di apprendimento dinamico e flessibile su misura alle proposte formative erogate e capace di soddisfare le esigenze delle organizzazioni.

In Italia, nel 2003, è stata fondata la Società Italiana di *e-learning* (SIEL), nella quale sono iscritti i maggiori studiosi universitari italiani per favorire la ricerca scientifica e la sperimentazione delle buone pratiche dell'*e-learning* e della *Distance Education* come strategiche per l'istruzione e l'educazione del cittadino e la formazione e aggiornamento delle professioni.

6. Incontro tra domanda e offerta nel mondo del lavoro

L'Unione Europea, negli ultimi decenni ha elaborato diverse strategie per l'occupazione con l'obiettivo di raggiungere una similarità economica, politica e sociale fra i paesi membri. Già dal Libro Bianco "*Crescita, competitività e occupazione* (1993) tra le priorità c'era quella dell'occupazione. Successivamente,

⁵⁴ La piattaforma è disponibile al seguente link <https://moodle.org/>

⁵⁵ Un *software Opensource* è un tipo di *software* in cui il codice sorgente viene rilasciato sotto una licenza in cui il detentore del *copyright* concede agli utenti i diritti di utilizzo, studio, modifica e distribuzione del software a chiunque e per qualsiasi scopo.

il vertice straordinario sull'occupazione a Lussemburgo nel 1997 ha avviato la Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) con l'obiettivo di portare l'occupazione totale al 70% basandosi sui quattro pilastri fondamentali:

- migliorare l'occupabilità;
- sviluppare l'imprenditorialità;
- promuovere l'adattabilità;
- garantire le pari opportunità.

Nel 2000, con la Strategia di Lisbona, il Consiglio Europeo si impegnava a facilitare l'accesso ai sistemi di conoscenza basandosi su *occupabilità e inclusione* con l'ambizione a diventare, entro il 2010:

*l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*⁵⁶.

Anche se con quest'ultima strategia, l'obiettivo sembrava quello di incrementare l'occupazione attraverso le riforme del mercato del lavoro, con la crisi economica di quel decennio, la strategia Europea 2020 (Commissione Europea 2009) è diventata quella di contrastare la disoccupazione aumentando la competitività dell'Europa a livello mondiale mirando alla costruzione di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione. Successivamente, nel dicembre 2012, la Commissione Europea decide di integrare alla strategia un "pacchetto" per l'occupazione giovanile al fine di contrastarne la disoccupazione e l'esclusione sociale.

Il 25 settembre 2015, i 193 Paesi membri dell'ONU adottano l'Agenda ONU 2030 per uno sviluppo sostenibile articolata in 17 *Goals* (SDGs⁵⁷).

L'Unione Europea e i suoi stati membri prendono in considerazione le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (Economica, sociale ed ecologica) e mirano a porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza e ad affrontare i cambiamenti climatici. In particolare, il *Goal 4: Istruzione di qualità* dei SDGs si impegna a *"Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere*

⁵⁶ Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000: Conclusioni della Presidenza. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

⁵⁷ SDGs: Sustainable Development Goals.

opportunità di apprendimento permanente per tutti”. A tal fine si ambisce a raggiungere gli obiettivi fissati entro il 2030:

4.1 assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino una istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità che porti a rilevanti ed efficaci risultati di apprendimento;

4.2 assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria;

4.3 garantire la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini ad una istruzione a costi accessibili e di qualità tecnica, ad una istruzione professionale e di terzo livello, compresa l'Università;

4.4 aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale;

4.5 eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire la parità di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per i più vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili;

4.6 assicurarsi che tutti i giovani e una parte sostanziale di adulti, uomini e donne, raggiungano l'alfabetizzazione e l'abilità di calcolo;

4.7 assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile;

4.a costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti;

4.b (entro il 2020) espandere sostanzialmente a livello globale il numero di borse di studio a disposizione dei paesi in via di sviluppo, in

particolare dei paesi meno sviluppati, dei piccoli Stati insulari in via di sviluppo e dei paesi africani, per l'iscrizione all'istruzione superiore, comprendendo programmi per la formazione professionale e della tecnologia dell'informazione e della comunicazione, tecnici, ingegneristici e scientifici, nei paesi sviluppati e in altri paesi in via di sviluppo;

4.c aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei paesi in via di sviluppo, in particolare nei paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo.

L'Italia accoglie le direttive dell'Agenda ONU 2030 con lo strumento Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile (SNSvS)⁵⁸, un provvedimento con aggiornamento triennale che *“definisce il quadro di riferimento nazionale per i processi di pianificazione, programmazione e valutazione di tipo ambientale e territoriale per dare attuazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite”*.

6.1. Concetto di Occupabilità

Reyneri (2021) si riferisce al mercato del lavoro per indicare i meccanismi che regolano l'incontro tra i posti di lavoro vacanti e le persone in cerca di occupazione. La posizione di un individuo nel contesto lavorativo riveste un ruolo fondamentale nella definizione della sua identità sociale, sebbene, nella società contemporanea, il lavoro ricopre un minor peso nella “sfera di vita” con la conseguente riemersione di fattori culturali e generazionali. La scelta del lavoro è cruciale, diventa una scelta di vita che coinvolge l'intera personalità dell'individuo e dalla quale risulta difficile tornare indietro. Non è tanto la difficoltà di avviare un nuovo percorso professionale, quanto l'impatto che l'inserimento in un determinato contesto lavorativo ha sulle scelte future di un individuo, poiché questo processo modifica in modo permanente le sue inclinazioni e la sua personalità. Un discorso simile può essere fatto riguardo alla scelta di un percorso scolastico (pp. 15-20).

⁵⁸ CIPE: delibera n°108 del 22 dicembre 2017; <https://ricerca-delibere.programmazioneeconomica.gov.it/108-22-dicembre-2017/>

Tra gli anni '50 e '60, nella letteratura di riferimento, cominciano ad apparire termini come *dichotomic employability* e *socio-medical employability* per distinguere gli “occupabili” da quelli “non occupabili” in base allo stato di salute fisica e mentale e alle predisposizioni/attitudini personali. Negli anni '70, con l'aumento dei livelli di disoccupazione si comincia a trovare il termine *manpower employability* con cui si individua l'allineamento tra le conoscenze (*knowledge*) e le competenze (*skills*) possedute dall'individuo rispetto alla domanda del mercato. Inoltre, si sviluppano indicatori connessi alla capacità di trovare un'occupazione nelle analisi sugli andamenti e le condizioni del mercato del lavoro. Nel decennio successivo, con la ripresa economica contraddistinta dai processi di globalizzazione, di terziarizzazione dell'economia e del processo tecnologico, l'occupabilità cambia significato, le imprese utilizzano l'espressione per identificare la flessibilità dei dipendenti. La flessibilità della forza lavoro diventa una competenza indispensabile per affrontare le richieste di un nuovo mercato del lavoro. Negli anni '90 l'occupabilità diventa un tema centrale nel dibattito politico e l'Europa con la Strategia Europea per l'Occupazione la rende uno dei pilastri fondamentali su cui lavorare per ripensare le politiche per il lavoro (Cavenago & Martini, 2013).

Secondo il CEDEFOP (2014) (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), l'occupabilità è definita come:

"l'insieme delle competenze, delle conoscenze e delle qualifiche trasferibili che aumentano la capacità di un individuo di trovare e mantenere un lavoro, di progredire nella carriera e di adattarsi ai cambiamenti del mercato del lavoro".

L'occupabilità è considerata la combinazione degli elementi che consentono al soggetto di saper cercare attivamente lavoro, mantenerlo e saper progredire nella carriera.

Grimaldi, Porcelli e Rossi (2014) definiscono l'occupabilità come:

"l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto" (pg. 58).

Reyneri (2017) afferma che, se “occupato” è colui che svolge un lavoro, bisogna prima definire quali attività possono essere classificate come lavorative. L’autore propone tre criteri per definire il concetto di occupazione che sono evidenti e coincidono solo in una economia di mercato moderna dove prevale il lavoro salariato:

- la capacità di dare un reddito alla persona occupata;
- la produzione dei beni o servizi utili;
- il riconoscimento sociale e personale.

Sono considerate occupate sia le persone con un impiego salariato che sono attivamente al lavoro o che mantengono un legame formale con la propria occupazione, sia coloro che svolgono un'attività indipendente finalizzata a un guadagno personale o familiare (Reyneri, 2017; pp. 22-23).

Per definire chi è “disoccupato” si prendono in considerazione quattro dimensioni:

- la condizione economica, non avere un’occupazione;
- l’attività, essere alla ricerca di un’occupazione salariata o essere attivi nel cercare di avviare un’attività indipendente predisponendone i mezzi;
- l’attitudine, essere disponibile ad accettare un lavoro alle condizioni esistenti;
- la condizione amministrativa, essere registrato negli uffici pubblici per l’impiego e ricevere un’indennità di disoccupazione o altre forme di assistenza. Poco rilevante in Italia ma non nel resto dei paesi Europei (Reyneri, 2017; pg. 25).

I disoccupati si differenziano dagli inattivi in quanto impegnati in un processo di azioni concrete per la ricerca di un'occupazione.

Si dà poca importanza al ruolo “attivo” dei disoccupati nella ricerca di un lavoro e del “come” viene cercato il lavoro, considerandoli semplici spettatori passivi di un processo. Per fare in modo che le attività di ricerca in questo campo meritino di essere approfondite, è fondamentale riconoscere che i disoccupati sono attori sociali che mettono in campo strategie e comportamenti specifici. (Reyneri, 2017; pg.129)

6.2. Come si cerca lavoro?

L'evoluzione delle strategie di ricerca di un impiego riflette i mutamenti del mercato del lavoro e delle nuove tecnologie digitali. I tradizionali canali di reclutamento sono stati progressivamente affiancati e, in alcuni casi, sostituiti da piattaforme online, social network professionali e sistemi di selezione automatizzati. Oggi, la ricerca del lavoro avviene principalmente su piattaforme online dedicate, *social network* professionali come ad esempio *LinkedIn*⁵⁹ e su socialnetwork più generici come *Facebook* e *Instagram* a discapito delle più tradizionali modalità, come gli annunci cartacei, che sono sempre meno utilizzate.

Questi cambiamenti hanno ridefinito le dinamiche di incontro tra domanda e offerta di lavoro, richiedendo ai candidati competenze digitali sempre più sofisticate e la capacità di muoversi con agilità nei nuovi sistemi di selezione e reclutamento.

Reyneri (2017) considera cinque dimensioni nella ricerca del lavoro:

- l'intensità (la frequenza con cui si compiono le varie azioni di ricerca);
- l'estensione (il numero di metodi usati);
- la natura dei metodi scelti, che a loro volta sono distinti in tre gruppi:
 - 1) quelli fondati sulle reti personali (dai parenti ai colleghi di lavoro);
 - 2) quelli che fanno ricorso a intermediari specializzati (centri per l'impiego, agenzie per il lavoro) o non specializzati (scuole, università);
 - 3) quelli che prevedono un'iniziativa personale (risposta ad annunci, visite a possibili datori di lavoro, invio spontaneo del CV);
- durata della ricerca;
- grado di selettività (i vincoli posti rispetto alle condizioni che si è disposti, o meno, ad accettare in termini di retribuzione, mobilità geografica, ecc.).

Tutte le dimensioni rientrano nella sfera delle azioni che chi cerca lavoro può compiere e incidono sull'esito della ricerca stessa. Per quanto riguarda il successo e i tempi della ricerca, invece, sono legati al livello di istruzione, all'età, ma anche dalle opportunità di lavoro presenti sul territorio. Ad esempio, al sud Italia, le azioni

⁵⁹ LinkedIn è un *social network* e servizio web per lo sviluppo di contatti professionali e per la diffusione di contenuti specifici per il mercato del lavoro.

rivolte a trovare lavoro in aziende medio-grandi sono nettamente inferiori, poiché queste offrono scarse possibilità o addirittura nulle. (pp. 129-131)

Secondo l'indagine svolta dall'INAPP⁶⁰, in Italia, il canale più utilizzato per la ricerca del lavoro che ha portato effettivamente all'occupazione del candidato è quello informale⁶¹ (32%), seguono i concorsi pubblici che negli ultimi anni stanno subendo un'importante riduzione e i centri per l'impiego.

Negli ultimi venti anni, l'utilizzo di strumenti digitali, per la ricerca del lavoro, è aumentato significativamente passando dal 25% nel 2000⁶², al 50% nel 2010, fino al 75% del 2021⁶³. (Bergamante, Mandrone & Marocco, 2022; pp. 3-4)

In questo contesto di significativi cambiamenti per la ricerca del lavoro, il disoccupato per soddisfare le proprie esigenze ha la possibilità di mettere in pratica diverse strategie e strumenti. La ricerca del lavoro può passare per le vie più tradizionali, come il cosiddetto “passaparola” o annunci su riviste e giornali, oppure attraverso la ricerca *online* sulle piattaforme di offerte di lavoro. In entrambi i casi, l'individuo è chiamato a predisporre strategicamente gli strumenti di auto-presentazione, in relazione al proprio profilo professionale e calibrandolo in modo mirato e coerente con le specifiche caratteristiche dell'azienda e della posizione lavorativa a cui ambisce.

Lo strumento sicuramente più utilizzato per la presentazione al mondo del lavoro è il *Curriculum Vitae* o *CV*, il termine deriva dal latino che significa “*corso della vita in breve*” ed è il documento che riporta le informazioni rispetto al percorso di formazione, le esperienze di lavoro, le competenze possedute e gli obiettivi raggiunti. Grazie a queste informazioni un potenziale datore di lavoro può cominciare a capire quali capacità ha il candidato e se è in linea con la ricerca dell'azienda per cui opera.

⁶⁰ INAPP: Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche, è un Ente pubblico di ricerca di rilevanza nazionale, vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, che si occupa di studio, ricerca, monitoraggio e valutazione delle politiche pubbliche negli ambiti del lavoro, istruzione e formazione, protezione sociale, politiche attive e passive del lavoro, terzo settore, inclusione sociale, e delle politiche che producono effetti sul mercato del lavoro. <https://www.inapp.gov.it/istituto> (Ultima visione 16/12/2024)

⁶¹ Per canale informale si intendono quelle assunzioni avvenute su base amicale, familiare e contatti stabiliti all'interno dell'ambiente lavorativo

⁶² Per utilizzo di strumenti digitali si intende l'utilizzo generale delle tecnologie comprendendo anche e-mail, social, siti ecc.

⁶³ La percentuale sale oltre all'80% per chi è in possesso di un diploma scolastico di II grado o la Laurea e si ferma al 50% per chi ha al massimo il diploma di I grado.

Un CV completo, chiaro ed efficace deve contenere:

- i dati personali. Nome, cognome, età, informazioni di residenza e informazioni di contatto;
- una sezione relativa alle esperienze formative. Diplomi, lauree, percorsi professionalizzanti, master, tirocini, certificazioni di competenze, corsi di aggiornamento ecc.;
- una sezione relativa alle esperienze professionali. Lavori svolti in precedenza e descrizione delle mansioni ricoperte;
- una sezione sulle competenze. Competenze tecniche (*Hardskills*) e trasversali (*Softskills*) che si reputa di possedere inclusa la conoscenza di lingue straniere.
- Hobbies, Ambizioni e obiettivi preposti.

Il CV può avere varie forme e tipologie e la scelta di queste varia in base al proprio profilo professionale e alle caratteristiche della mansione per cui si ambisce.

- *curriculum cronologico diretto o inverso*, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni dalla più vecchia alla più recente o viceversa. Consente di gestire le informazioni in ordine temporale, per una lineare e comprensibile;
- *curriculum funzionale o tematico*, in questo tipo di CV le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti specificando i ruoli e gli obiettivi raggiunti. Questa tipologia consente di mettere in evidenza i risultati raggiunti anche con l'ausilio di grafici o tabelle;
- *curriculum combinato o misto*, questo tipo di curriculum combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale. Può essere strutturato per aree tematiche e mettere in evidenza lo sviluppo della carriera in ordine temporale;
- *curriculum per competenze*, in questo CV viene evidenziato maggiormente ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato. Nel curriculum per competenza vengono messe in evidenza i risultati conseguiti dal candidato e tutto ciò che l'ha portato a sviluppare queste abilità e competenze;
- *curriculum europeo o Europass*, questo CV permette a qualsiasi candidato, utilizzando un modello unico, di evidenziare in modo chiaro e conciso la sua

formazione, le sue esperienze lavorative, le sue competenze e le sue qualifiche;

- *curriculum creativo*, è un tipo di *CV* che cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati. Questa tipologia è adatta a profili professionali che si occupano di contenuti creativi come ad esempio artisti, grafici, videomaker ecc.;
- *video-CV*, è una presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze. Questo modello è particolarmente adatto ad esprimere le capacità relazionali del candidato.

Inoltre, con la nascita di *LinkedIn* e altre piattaforme simili per il mercato del lavoro, il profilo personale diventa una forma di *CV* poiché racchiude in sé tutte le caratteristiche già elencate per essere un documento di presentazione chiare, completo ed efficace per il mondo del lavoro.

Capitolo 3

Il portfolio in ambito scolastico ha origine negli anni '80 in Nord America (Stati Uniti e Canada), si diffonde successivamente in altri paesi come Australia, Nuova Zelanda e in alcuni Stati del Nord Europa (Olanda e Gran Bretagna) in seguito alla nascita delle nuove tendenze della personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di valutazione, con l'obiettivo di contrastare la crisi della valutazione oggettiva all'interno della didattica (Rossi, 2006; Domenici e Moretti, 2006; La Rocca, 2020). Questo strumento può essere definito come una raccolta di documenti che evidenziano e dimostrano il percorso di apprendimento e le abilità acquisite nel tempo (Butler, 2006), i cui elementi chiave includono la riflessione, la presentazione, la rappresentazione dell'evoluzione dell'apprendimento nel tempo e il valore del processo educativo (Abrami & Barrett, 2005; Smith e Tilemma, 2003; Varisco, 2004; La Rocca, 2020).

Judith Arter e Vicki Spandel (1992) definiscono il portfolio come una raccolta significativa dei lavori che testimonia la storia degli sforzi, dei progressi e dei risultati raggiunti in una o più aree di apprendimento o all'interno di specifici contesti professionali (Arter e Spandel, 1992; pg.40).

La finalità della selezione e della raccolta di documentazione, effettuata dallo studente con il supporto dell'insegnante o del tutor, è quella di far prendere consapevolezza allo studente degli apprendimenti acquisiti e degli obiettivi da raggiungere, facilitando così il pensiero riflessivo e la progettualità sul proprio percorso formativo. Inoltre, attraverso il portfolio, il docente può valutare lo studente tenendo conto di fattori che in altre tipologie di prove non potrebbero emergere, come ad esempio il progresso dello studente, la sua individualità, la sua capacità di autovalutarsi e di apprendere dagli errori.

1. Portfolio, teorie e applicazioni

Nei capitoli precedenti è stato descritto il continuo cambiamento a cui il nostro sistema educativo di istruzione e formazione è soggetto, a tal punto che i cambiamenti faticano a diventare innovazioni e spesso si dimostrano semplici tentativi di modernizzazione (Domenici e Moretti, 2006; pg. 9).

Il Decreto Ministeriale 339/1992 invece, sembrerebbe rappresentare un punto di svolta fondamentale per l'integrazione scolastica, introducendo una serie di misure destinate a favorire il passaggio tra i diversi ordini di scuola e a facilitare la continuità educativa. Questo decreto ha dato inizio ad un lungo e articolato processo di ricerca e sviluppo di metodi e strumenti volti a rendere più agevole la transizione degli studenti da un grado di istruzione all'altro. A tal fine, regolarizzato dalla circolare ministeriale C.M. 84 del 10 novembre 2005, viene introdotto nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione, il Portfolio delle competenze⁶⁴. Secondo la normativa, il Portfolio delle competenze ha una funzione valutativa e orientativa nella scuola, e fornisce ai docenti uno strumento chiaro e preciso, quello di rendere le valutazioni degli allievi orientate e accurate.

Il Portfolio delle competenze si organizza in due sezioni, una dedicata all'orientamento e un'altra alla valutazione: la prima tiene conto della necessità di avvicinare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé, accompagnando il soggetto nella progettazione del proprio percorso di vita e responsabilizzandolo nei confronti del proprio percorso formativo; la seconda, invece, è redatta sulla valutazione degli alunni e sul riconoscimento di crediti e debiti formativi.

Il Portfolio coinvolge tutti gli attori che partecipano al processo educativo dello studente (Docenti, genitori, alunni e adulti con un ruolo rilevante per l'allievo) e ne raccoglie in modo organizzato i loro punti di vista. Inoltre, il dispositivo incorpora in modo organizzato:

- i materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere le competenze del soggetto;
- le prove scolastiche significative;
- le osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento;
- il coinvolgimento diretto dell'allievo, attraverso la scelta di lavori personali ed elaborati, commentati personalmente;
- i lavori e gli elaborati scelti dalla famiglia, dai docenti e dalla scuola;
- la sintesi dei colloqui tra insegnanti e genitori;

⁶⁴ Il Portfolio nasce in ambito artistico e in origine era una raccolta selezionata degli artefatti di un artista (pittore, architetto, fotografo, grafico ecc.) da destinare a potenziali clienti e datori di lavoro (Pellerey, 2004).

- gli interessi e le attitudini più spiccate dello studente.

Il Portfolio rappresenta uno strumento di significativa rilevanza pedagogica, in modo particolare nelle fasi di transizione tra i diversi ordini scolastici. La sua implementazione consente ai docenti di effettuare un'analisi processuale dell'apprendimento, superando una valutazione basata meramente sui risultati finali, permettendo agli insegnanti di acquisire una comprensione profonda dei processi di apprendimento, con un conseguente perfezionamento delle metodologie didattiche adottate e delle pratiche valutative. Inoltre, nell'ambito della scuola secondaria di primo grado, il dispositivo acquisisce un valore aggiunto, supportando i genitori e gli studenti nella scelta dell'indirizzo formativo della scuola secondaria di secondo grado. (Domenici e Moretti, 2006; pp. 166-170)

Dunque, il Portfolio è una raccolta di materiali cartacei di varia natura (valutazioni, griglie, attività, riflessioni, foto, disegni, esperienze, prestazioni svolte nel tempo, ecc.) di un individuo per tener traccia e mostrare a chi ne è interessato i propri risultati, le abilità e le competenze sviluppate, incluse quelle maturate in contesti non formali e informali.

Come si è già inteso, il termine Portfolio indica una raccolta disomogenea di documenti cartacei e materiali curata da un soggetto per documentare i propri lavori più rilevanti e, in passato, utilizzato soprattutto nel campo delle belle arti (Avraamidou, Zembal-Saul, 2002; Meeus, Questier, Derks, 2006).

Il portfolio è un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri ed accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. (La Rocca, 2015; pg. 158)

Domenici e Moretti (2006) propongono un modello di Portfolio con un'interfaccia proattiva che si contrappone all'interfaccia 'bricolage' (quella modalità di costruzione del portfolio totalmente passiva, che contiene una serie di informazioni, elementi e dimensioni che non interagiscono tra di loro, carenti di ipotesi che ne giustificano la presenza e che richiede ai docenti, alunni e famiglie solo il compito di compilare). La proposta di interfaccia proattiva è coerente con l'obiettivo di promuovere atteggiamenti riflessivi e di stimolare confronti aperti tra molteplici punti di vista che gli attori esprimono, ai vari livelli formali e informali del contesto

educativo. L'interfaccia è definita proattiva poiché con il prefisso 'pro', si vuole specificare che l'azione è svolta a vantaggio di un individuo o di un gruppo di cui ci si prende cura. Questa forma non separa i processi di apprendimento dal soggetto, viceversa li mette in connessione, consentendo modalità diverse di feedback, di autovalutazione e di valutazione restituite. Inoltre, permette di maturare, utilizzando intenzionalmente il dispositivo come strumento di orientamento ed apprendimento utile per guidare ed orientare concretamente, sia le sue decisioni che le sue azioni. Il modello di Portfolio proattivo-formativo, proposto da Domenici e Moretti, ha cinque caratteristiche essenziali:

- 1) Opzionalità autentica, il portfolio non è un dispositivo neutrale, la struttura dell'interfaccia richiede scelte e prese di posizione da esplicitare in modo chiaro e comprensibile.
- 2) Progettualità orizzontale, il portfolio non è uno strumento di proprietà, deve essere a disposizione della comunità scolastica che ne decide le modalità di utilizzo e ne rispetta le regole, necessariamente negoziate e condivise già in precedenza.
- 3) Dinamicità, il portfolio descrive e presenta un quadro evolutivo della personalità scolastica dell'alunno, del suo profilo personale e delle situazioni osservate. In età evolutiva qualsiasi atteggiamento, comportamento e modo di fare possono cambiare repentinamente.
- 4) Riflessività, la documentazione e gli elementi del portfolio scelti per la valenza educativa, avviano attività di riflessione, di selezione, di scrittura, scrittura di sé, lettura, presentazione, confronto e sintesi.
- 5) Convivialità, il portfolio è un dispositivo a disposizione dell'intera comunità scolastica, la sua efficacia sta nella partecipazione di tutti gli attori presenti ai vari livelli del contesto educativo, senza distinzioni formali e gerarchia di rapporti o poteri. (Domenici e Moretti, 2006; pp. 159-162)

Il Portfolio, dunque, non è un semplice contenitore che si limita a selezionare materiale e documenti, ma un costrutto teorico, un'interfaccia intelligente e complessa che consente di selezionarli con criteri definiti e permette di contestualizzarli, attribuendo ad essi senso e significato.

In riferimento alle caratteristiche riportate finora, si riportano cinque tipologie di portfolio rilevanti per gli autori.

- *Portfolio di lavoro.* È uno strumento capace di testimoniare le varie fasi di avanzamento delle attività, attraverso la raccolta sistematica e organizzata dei lavori dello studente e la documentazione delle sue prestazioni, effettuata durante l'anno scolastico nei vari corsi di studio. I prodotti sono continuamente analizzati e valutati dall'alunno con l'aiuto del docente, in modo da riflettere sui processi. I materiali potranno essere introdotti in un portfolio di presentazione o valutazione con l'obiettivo di sviluppare la riflessività dello studente, consentirgli di rilevare i progressi ottenuti nell'apprendimento, i suoi punti di forza, nei vari ambiti di competenza, e di monitorare la propria prestazione scolastica e regolare il percorso di apprendimento. In questo senso è utile anche al docente per accompagnarlo nel percorso di apprendimento.
- *Portfolio di presentazione o dei lavori migliori.* Raccoglie i prodotti migliori ed esemplari scelti dallo studente per presentare il proprio percorso. La funzione prevalente è formativa, il principale destinatario è lo studente stesso, ma può essere utile a presentare i lavori ad ulteriori destinatari (coetanei, amici, familiari e docenti dei successivi anni scolastici).
- *Portfolio di valutazione.* Questa tipologia di portfolio può assumere forme diverse, generalmente è organizzato per anno scolastico e viene redatto alla fine del bimestre o quadrimestre, lo strumento raccoglie la documentazione più significativa degli apprendimenti raggiunti e riferiti alla programmazione didattica. Studenti e docenti traggono dal portfolio informazioni relative alle conoscenze, alle abilità e alle competenze disciplinari e trasversali, inoltre, raccoglie informazioni anche su esperienze extrascolastiche. Le funzioni sono quelle di documentare, valutare e certificare.
- *Portfolio delle competenze individuali.* Questa forma pone non pochi problemi di interpretazione e di adattamento al contesto della pratica educativa e didattica. Le indicazioni date, soprattutto per la scuola secondaria di primo e secondo grado, dovrebbero orientare le scuole a

distinguere, e quindi adottare, due modelli di portfolio: il primo ufficiale, di valutazione complessiva e riferita a tutte le discipline; il secondo di integrazione del primo, utilizzato da ciascun docente per osservare, valutare e comunicare con le famiglie i progressi negli apprendimenti degli studenti. Questo portfolio ha funzione documentaria e certificativa, quindi è predisposto e gestito dal docente, dal tutor o dal coordinatore.

- *Il Portfolio interattivo multiprospettico*. Ha una struttura basata su tre domande che fanno riferimento al processo di metacognizione e si articola in tre fasi o aree: 1) area voglio (che cosa voglio ottenere?); 2) area faccio (prevede a sua volta due sottofasi, un prima e un dopo – come penso di arrivarci? Come ho fatto?); 3) area posso (che cosa posso fare?). La struttura, vuota, dovrà contenere domande appropriate e pertinenti, predisposte dai docenti, per ogni area. È uno strumento interattivo in cui l'autovalutazione da parte dello studente è sempre sostenuta dal confronto con altri punti di vista e il dialogo è tenuto aperto con appositi questionari o schede. (Domenici e Moretti, 2006; pp. 186-190).

Il Portfolio, quindi, è caratterizzato da una triplice funzionalità: di presentazione, di valutazione e di supporto all'apprendimento, quest'ultima potenziata sia dal coinvolgimento attivo dello studente nella sua compilazione, sia dalla struttura intrinseca dello strumento stesso (Rossi, 2005). In letteratura si evidenziano i molteplici benefici che il Portfolio apporta agli studenti, in particolare, il dispositivo aiuta a focalizzare i propri pensieri, a documentare l'evoluzione del proprio percorso formativo e a tradurre la teoria in pratica (Abrami e Barrett, 2005; Challis, 2005; Smith e Tilemma, 2003).

Tuttavia, nell'utilizzo di questo strumento, si sottolineano alcune criticità, quali, l'eccessiva quantità di tempo per supportare lo studente nella compilazione del portfolio e la difficoltà a trovare un equilibrio tra un portfolio gestito autonomamente dallo studente che rischia di produrre riflessioni superficiali o documentazione limitata, e un portfolio eccessivamente strutturato in cui lo studente perde il senso di protagonismo.

Inoltre, la mole di documentazione cartacea che costituisce un Portfolio tradizionale evidenzia significative criticità in termini di utilizzo e di diffusione dello stesso.

Tuttavia, l'avvento di Internet e il progresso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) hanno permesso di superare questi limiti. La digitalizzazione del dispositivo, che da Portfolio diventa ePortfolio⁶⁵, ha permesso di superare gli stringenti limiti di materializzazione⁶⁶ e localizzazione⁶⁷ che ne ostacolavano il potenziale. Questa evoluzione tecnologica ha quindi ottimizzato l'efficacia operativa del Portfolio, preservandone il valore pedagogico e potenziandone le funzionalità attraverso l'utilizzo di strumenti digitali.

2. ePortfolio, caratteristiche e potenziale in ambito formativo

La costruzione di un Portfolio elettronico, che da adesso in poi chiameremo ePortfolio oppure nella sua forma abbreviata “eP”, mantiene la valenza educativa del suo predecessore e ne amplifica le modalità d'utilizzo.

I benefici derivanti dalla digitalizzazione del portfolio tradizionale possono essere identificati nelle seguenti caratteristiche (Giovannini e Moretti, 2010):

- maggiore facilità di accesso e di consultazione delle evidenze;
- supporto ai processi diversificati di riflessione e connessione tra le prove;
- facilità di trasporto;
- possibilità di ricevere feedback;
- possibilità di sfruttare le potenzialità delle tecnologie informatiche (raccolta, archiviazione, produzione di versioni differenti dello stesso documento);
- possibilità di collegarsi con le risorse della rete (documenti, network, siti web);
- facilità di condivisione (“uno a molti”);

⁶⁵ La ‘e’ di ePortfolio si riferisce al termine *electronic*.

⁶⁶ Una caratteristica dell’ePortfolio è la dematerializzazione, essa è avvenuta grazie ai nuovi supporti magnetici di memorizzazione nei computer, dal floppy disk, al CD-ROM, alla pennetta di archiviazione USB, fino al *cloud* oggi. Questo ha permesso una semplificazione nelle procedure di raccolta e di organizzazione dei documenti e un ampliamento notevole delle tipologie di documenti utilizzabili.

⁶⁷ Un'altra caratteristica dell’ePortfolio è la delocalizzazione perché grazie all’avvento di Internet, delle e-mail e del *cloud* è possibile inviare e condividere una grande quantità di documenti in tutto il mondo senza difficoltà apparenti.

- maggiore cooperatività dello strumento (è facile aggiungere commenti, apportare modifiche, fare da mentore);
- possibilità di essere misurato/valutato e di tenere traccia dei progressi nell'apprendimento (con collegamenti a rubriche, tabelle di valutazione);
- facilità nell'illustrare le competenze mediante l'utilizzo di supporti multimediali;
- possibilità di integrarsi con altri sistemi TIC;
- capacità di contribuire alla propria “identità digitale” (*digital identity*) anche tramite la costruzione di un proprio network.

Il soggetto che costruisce l'ePortfolio si trova al centro del proprio apprendimento, essendo responsabile della selezione e della gestione dei documenti da inserire nel dispositivo che rappresentano le esperienze effettuate e le competenze possedute ritenute più rappresentative del proprio percorso. Questo processo lo pone, allo stesso tempo, di fronte alla sfida dell'autovalutazione, richiedendo una riflessione critica sul proprio percorso di apprendimento e sulle proprie competenze.

Un ePortfolio si definisce, quindi, come una raccolta, sul web, di documenti/artefatti⁶⁸ autentici e di varia tipologia, attraverso i quali una persona ritiene di rappresentare ciò che ha imparato e messo in pratica nel corso della sua vita, anche con lo scopo di mostrare ad altri proprie peculiari caratteristiche e competenze.

Nel volume di Concetta La Rocca (2020) dal titolo *‘ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale’*, l'autrice descrive il dispositivo come uno strumento/ambiente digitale capace di combinare la praticità della tecnologia moderna con l'esercizio della riflessione (Mezirow, 2003). L'autrice sottolinea che l'ePortfolio può essere considerato uno strumento/ambiente capace di sostenere i soggetti in formazione ad individuare i collegamenti alle diverse esperienze effettuate in diversi contesti, a documentarle con la raccolta di prove e ad allenare il pensiero riflessivo come modalità di connessione tra i fatti e le loro interpretazioni, con l'obiettivo di approfondire la

⁶⁸ La parola “artefatto” si riferisce a differenti tipologie di documenti in formato elettronico (testi, immagini, video, ed elementi multimediali) accompagnati da riflessioni e commenti prodotti dal soggetto e da coloro che sono abilitati a farlo.

percezione dei propri percorsi individuali e di renderli evidenti a sé stessi e agli altri. L'ePortfolio è dunque, uno strumento digitale particolarmente adatto ad individui abituati all'utilizzo delle tecnologie ma allo stesso tempo si distacca dalla veloce modalità che le caratterizza perché il dispositivo impone ritmi lenti ed esercizi di ponderazione aprendo nuove prospettive nell'uso del digitale (La Rocca, 2020; pg. 12).

Sin dal 1996, le ricerche condotte dal *FuturEd Consulting Service*, organizzazione attiva negli Stati Uniti e in Canada, sotto la direzione di Chang Barker (2005), hanno studiato e promosso l'utilizzo dell'ePortfolio. Gli studi hanno evidenziato come questo strumento si configura come un'interessante risorsa in molteplici contesti operativi, quali:

- *sviluppo e gestione delle risorse umane*, l'ePortfolio si configura come strumento strategico per monitorare e supportare lo sviluppo professionale del personale nei vari settori delle organizzazioni;
- *lifelong learning*, assume il ruolo di strumento di documentazione e riconoscimento dei percorsi formativi, con particolare attenzione alle competenze acquisite in contesti non formali e informali
- *eLearning*, come una forma di deposito di risorse per l'apprendimento utilizzabili dagli studenti e dai docenti per favorire una gestione efficace della conoscenza;
- *sistemi di ePortfolio* che consentano l'incontro tra 'produttori' e 'consumatori' per favorire il matching tra domanda e offerta di lavoro;
- *istruzione formazione* a tutti i livelli (scolastico, professionale, lavorativo), nei quali è utilizzato per promuovere la riflessione metacognitiva, ritenuta la base imprescindibile per la promozione dell'apprendimento, e per progettare una forma alternativa di valutazione;
- *futuri sistemi di formazione*, ai quali il portfolio contribuisce, nel sistema insegnamento/apprendimento, a promuovere una prospettiva progettuale basata sulla dimostrazione effettiva delle competenze e meno dipendente dalle certificazioni formali. (La Rocca, 2020; pp. 25-26)

L'ePortfolio, come nella sua versione tradizionale, mantiene una significativa valenza pedagogica. l'individuo si responsabilizza rispetto al proprio percorso

formativo attraverso il processo decisionale nella selezione e organizzazione dei documenti da inserire. In questo contesto, il soggetto assume un ruolo attivo e centrale in cui è chiamato a sviluppare capacità di autovalutazione critica, selezionando autonomamente, tra le proprie esperienze e competenze acquisite, quelle che meglio rappresentano il suo profilo formativo e professionale incoraggiando momenti di apprendimento e crescita personale.

Questa considerazione conduce ad una ulteriore motivazione per cui l'ePortfolio può essere ritenuto uno strumento/ambiente con forte valenza educativa: i documenti utilizzati per la sua costruzione devono essere sempre accompagnati da elaborati scritti che descrivano il motivo per il quale il soggetto abbia scelto un determinato documento come prova di abilità, capacità, competenze possedute. L'intervento rielaborativo trasforma di fatto il documento in artefatto, intendendo con questo termine la manipolazione eseguita dal soggetto, su un oggetto acquisito come prova documentaria, attraverso l'interpretazione che ne propone e la sua collocazione in una rete di elementi ritenuti significativi e degni di essere posti in evidenza. Tale procedura costringe il soggetto a mettere in campo processi giustificativi sia dal punto di vista logico sia da quello affettivo e lo induce a concentrarsi e riflettere non solo sul perché abbia scelto un certo documento anziché un altro, ma anche sul ruolo che quel certo evento documentato abbia avuto nel suo percorso formativo tanto da essere stato selezionato per rappresentarlo. L'ePortfolio allora non è un contenitore senza fondo in cui inserire oggetti dematerializzati con l'unico scopo di accumulare risorse documentarie, ma è il frutto di precise scelte del soggetto proprietario e, in campo educativo, anche del docente che ne guida la costruzione secondo obiettivi ben identificati. (La Rocca, 2020; pg.28)

L'ePortfolio, inoltre, si configura come uno strumento di valutazione innovativo che supera l'approccio tradizionale e dalla verifica standardizzata delle conoscenze e promuove attività che richiedono agli studenti di generare risorse piuttosto che di scegliere una risposta giusta o cercare soluzioni all'interno di strutture rigide (Herman, et al, 1992). Questo tipo di approccio si allinea pienamente con i principi della valutazione autentica e della prospettiva costruttivista, in quanto lo studente:

è coinvolto in performance significative che hanno rilevanza sia per l'apprendimento scolastico sia per le esperienze extra-scolastiche; è incentivato alla produzione di artefatti culturali di qualità e rilevanti; è partecipe e coinvolto nella definizione dei criteri valutativi; è stimolato a riflettere sullo sviluppo di un clima di fiducia e un'interazione costruttiva tra valutatore e valutato (Lucisano, 2017); è accompagnato ad assumere prospettive di autodirezione dell'apprendimento, di autorientamento (Pellerey, 2004, 2006, 2018), di metacognizione e di autovalutazione (La Rocca, 2020; pp 31-32).

Nguyen (2013) in una sua ricerca, analizzando l'influenza dell'ePortfolio sugli studenti dell'Università di Stanford, ha confermato ciò di cui era convinto anche il filosofo Paul Ricoeur (1981), ossia che gli esseri umani raccontano storie per attribuire significato alla propria vita. Inoltre, ha identificato tre temi che confermano la tesi: l'ePortfolio permette una narrazione dell'identità personale definita anche attraverso il confronto con gli altri; la costruzione del dispositivo porta gli studenti a individuare nuovi punti di vista per comprendere sé stessi; l'ePortfolio consente agli studenti di raccontare il proprio passato per immaginare meglio il loro futuro.

L'utilizzo dell'ePortfolio per la narrazione della propria storia è strettamente connesso agli obiettivi formativi dei docenti per il potenziamento dell'apprendimento. (La Rocca, 2020; pg 36)

Secondo Ramirez (2011) l'ePortfolio può essere considerato uno strumento/ambiente con cui realizzare connessioni tra la dimensione pedagogica e quella performativa. Infatti, gli studenti a scuola si esibiscono in 'performance' che potrebbero essere strutturate per facilitare scambi cooperativi e favorire un apprendimento dinamico anziché essere finalizzate esclusivamente alle conoscenze, abilità e competenze. Il portfolio elettronico è un ambiente in cui effettuare 'performance', una sorta di palcoscenico in cui il soggetto è impegnato a presentare sé stesso e allo stesso tempo ad esibirsi di fronte a un pubblico. Nell'ePortfolio lo spettatore è un'entità difficile da localizzare e definire, esso può essere potenzialmente infinito poiché lo strumento può essere esposto all'intero *web* ma anche limitato a discrezione di chi crea l'ePortfolio. In un eP costruito da uno studente con gli obiettivi della riflessione e dell'apprendimento, il pubblico

predominante sarà lo studente stesso; se l'ePortfolio è inserito in un processo valutativo, allora saranno i valutatori (es. Docenti, datori di lavoro, tutor, ecc.) a rappresentare la parte maggiore di pubblico (La Rocca, 2020; pp. 43-47).

In letteratura la riflessione è un argomento centrale nelle teorie dell'apprendimento (Schön, 1983; Kolb, 1984; Mezirow, 1990) e da quando la tecnologia ne ha reso possibile la pratica in ambienti digitali (Irvin, 2004), l'ePortfolio è tra gli strumenti più utilizzati (Jenson, 2011).

Jill D. Jenson (2011), dal momento in cui nella sua Università, University of Minnesota Duluth, è stato richiesto a tutti gli studenti sin dal primo anno di iscrizione di costruire un Portfolio elettronico per documentare il proprio apprendimento, si è interrogato su quali potessero essere delle buone pratiche da promuovere in aula per favorire l'esercizio della riflessione negli studenti. Nella costruzione dell'ePortfolio erano previste sezioni specifiche per l'esercizio della riflessione ed era strutturato in quattro punti in cui gli studenti risultavano i protagonisti:

- a. gli studenti sono gli autori e i proprietari dei propri ePortfolio e hanno la responsabilità della gestione delle informazioni inserite;
- b. gli studenti devono saper gestire le informazioni scegliendo quali artefatti, tra quelli inseriti, (file di testo, immagini digitali, video, o audio) hanno intenzione di condividere con il pubblico. L'ePortfolio non è solo uno spazio digitale *online* in cui raccogliere documenti, per cui gli studenti devono saper progettare percorsi tra i documenti inseriti in modo tale che ciascun visitatore possa, a seconda dei propri interessi, visualizzarne il contenuto;
- c. l'Università si impegna nel garantire ai suoi laureati l'accesso permanente ai loro ePortfolio cosicché da incoraggiarli ad inserire e registrare nel dispositivo le fasi del proprio apprendimento anche dopo l'ottenimento del titolo di studi.
- d. gli studenti sono invitati a riflettere costantemente sul proprio apprendimento, anche oltre il periodo universitario.

l'autrice osserva che questi quattro obiettivi evidenziano che l'ePortfolio deve essere considerato a tutti gli effetti di proprietà del soggetto che lo crea e del quale

ne ha piena responsabilità nell'implementazione e divulgazione. l'ePortfolio, diversamente dai *social network* e applicazioni simili, non è un semplice contenitore e gli studenti devono imparare l'importanza di fare scelte mirate nella selezione dei documenti che vogliono inserire e diventare consapevoli che questo strumento dimostra il suo potenziale quando viene utilizzato in un'ottica *lifelong learning*, ovvero che è importante esercitare la riflessione in modo costante e parallelamente all'apprendimento che avviene, sia esso in varie forme e contesti e lungo tutto l'arco della vita. (Jenson, 2011; pp. 49-50).

Doris Leung e David Kember (2003; pg. 63) hanno dimostrato che la relazione tra le strategie di apprendimento degli studenti e le loro pratiche di riflessione stimolano un approccio profondo all'apprendimento. Quindi Jenson (2011) sostiene che la sfida è quella di educare gli studenti a sviluppare questo approccio profondo all'apprendimento e di conseguenza alla riflessione critica.

3. ePortfolio: diverse tipologie

In letteratura vengono identificate tre tipologie di ePortfolio: di apprendimento (*learning ePortfolio*), di valutazione (*assessment ePortfolio*) e di presentazione (*showcase ePortfolio*) (Strohmeier, 2010). Ogni tipologia di ePortfolio è strettamente connessa alle funzioni ricoperte: l'apprendimento e la riflessione, sia a titolo individuale che in interazione con i pari o con il tutor/docente (Barrett, 2010); la valutazione e certificazione (Pellerey, 2004); la presentazione al mercato del lavoro (Barrett, 2010).

L'Australian ePortfolio Project (2009) propone una classificazione più articolata di ePortfolio e distingue sei tipologie: l'ePortfolio di valutazione (*assessment ePortfolio*), in cui il soggetto dimostra il raggiungimento di un determinato livello in un campo specifico, stabilito da un valutatore esterno; l'ePortfolio di presentazione (*presentation ePortfolio*), in cui il soggetto raccoglie le evidenze, le prove degli apprendimenti acquisiti e i risultati, per ottenere credibilità con un ipotetico interlocutore come ad esempio un cliente, un datore di lavoro, ecc.; ePortfolio di apprendimento (*learning ePortfolio*) in cui lo studente riflette sul proprio apprendimento attraverso l'interazione della piattaforma *online*; ePortfolio

di sviluppo individuale (*personal development* ePortfolio), per monitorare lo sviluppo professionale; ePortfolio condiviso da più proprietari (*multiple-owners* ePortfolio) in cui più soggetti (studenti o professionisti) si impegnano nella costruzione di uno stesso ePortfolio di presentazione e può essere anche di un'organizzazione (ePortfolio istituzionale); di lavoro (*working* ePortfolio), un insieme di più ePortfolio individuali.

Nonostante ogni tipologia di ePortfolio si caratterizzi per una specifica funzione un singolo ePortfolio può integrare e combinare più tipologie rispetto allo scopo per cui viene costruito (Heinrich et al., 2007).

Tuttavia, le diverse tipologie di ePortfolio sono accomunate da alcuni elementi: esperienze documentate o artefatti (*artifacts*) caricati in uno spazio virtuale; l'ePortfolio appartiene a colui che lo compila (*ownership*); l'importanza attribuita al processo di riflessione che viene messo in atto dal proprietario del dispositivo (Rossi, 2006; Giovannini e Moretti, 2010).

Le caratteristiche dell'ePortfolio e la sua versatilità ne consentono l'applicazione in diversi ambiti operativi:

- nei percorsi di istruzione formale (dai primi gradi scolastici fino all'educazione superiore, come strumento per favorire l'apprendimento, per la valutazione, o per la ricerca di lavoro);
- nell'orientamento;
- nella formazione continua e sviluppo di carriera;
- nei percorsi di riconoscimento e accreditamento degli apprendimenti da esperienza;
- nella certificazione delle competenze tecniche o trasversali.

In letteratura, diversi autori sostengono che la compilazione dell'ePortfolio favorisce lo sviluppo di abilità multimediali, di alfabetizzazione, comunicazione e di *problem solving*, facilita lo scambio di idee, opinioni di feedback; facilita la riflessione, favorendo un maggiore senso di soddisfazione e appagamento; coinvolge gli studenti nel processo di valutazione. Inoltre, è uno strumento facile da organizzare e cercare, da conservare, modificare e aggiornare, è facilmente condivisibile, accessibile e può essere visto da un vasto pubblico. (Pellerey, 2004; Giovannini e Moretti, 2010; La Rocca, 2020)

4. ePortfolio: riconoscimento e certificazione delle competenze

Nel contesto formativo e professionale, l'ePortfolio si configura come uno strumento efficace per il riconoscimento e la certificazione delle competenze superando le tradizionali modalità di valutazione. L'ePortfolio fornisce una visione multidisciplinare e completa nella documentazione e nella validazione delle abilità acquisite sia in ambito formativo che professionale, favorendo la visibilità e la tracciabilità dei percorsi di apprendimento formali, non formali e informali.

I vantaggi che emergono sull'utilizzo dell'ePortfolio ai fini di certificazione delle competenze sono molteplici: è una valida alternativa all'utilizzo dei test; dimostra un notevole vantaggio nella motivazione dei soggetti con vissuti negativi rispetto ai tradizionali sistemi di valutazione e in generale rispetto al percorso di istruzione (Haywood et al., 2007); favorisce una certificazione delle competenze centrata sul soggetto in grado di valorizzare non solo il prodotto finale ma anche il processo di raccolta e organizzazione degli artefatti (Haywood et al., 2007; Cameron, 2012); favorisce la riflessività, l'autovalutazione e la progettualità (Perry, 2009, pg.10); il processo di riflessione attivato dalla compilazione dell'ePortfolio facilita la consapevolezza dei propri gap formativi e incoraggia il inserimento nella formazione (Boyle, 2009).

Inoltre, i vantaggi che si ottengono con un portfolio elettronico rispetto ad un portfolio cartaceo tradizionale sono: la portabilità che favorisce una maggiore mobilità dell'individuo; il riconoscimento di competenze a distanza, dove la lontananza geografica limita gli spostamenti dell'individuo (Perry, 2009); l'organizzazione degli artefatti; l'acquisizione e il rafforzamento di competenze digitali; l'utilizzo di modalità e strumenti multimediali (video, audio, foto digitali, ecc.) che in un portfolio cartaceo non sarebbero possibili.

Brown (2010) tuttavia, riflette sulle criticità del dispositivo che potrebbero influenzare il giudizio di chi valuta l'ePortfolio, come ad esempio l'attendibilità degli artefatti prodotti e una maggiore quantità di tempo per esaminare un ePortfolio. Comunque, alcuni studiosi sostengono che un ePortfolio ben strutturato

consente ai valutatori di snellire il processo di valutazione e di risparmiare tempo (Perry, 2009; pg.23).

Nella produzione bibliografica sul tema si trovano numerose esperienze sull'utilizzo dell'ePortfolio per la certificazione delle competenze come, ad esempio, la Scottish Qualification Authority (SQA), un ente governativo scozzese che si occupa di certificazione e rilascio di qualifiche, lavora a stretto contatto con università, scuole ed enti di formazione e da diverso tempo promuove l'utilizzo dell'ePortfolio come dispositivo per la valutazione e il rilascio di qualifiche. Nelle linee guida della SQA si risaltano i vantaggi dell'ePortfolio per il rilascio delle qualifiche: riduzione dei costi di certificazione, accessibilità da parte di studenti e docenti in qualsiasi luogo e momento, miglioramento della qualità e gestione del processo valutativo con accesso online alle prove per valutatori e verificatori interni ed esterni. Secondo la SQA, i soggetti sottoposti a verifica accolgono favorevolmente l'ePortfolio poiché sono abituati al lavoro online. Lo strumento favorisce una maggiore responsabilizzazione nella raccolta dei documenti e nella presentazione del proprio lavoro, contribuendo a rendere l'esperienza valutativa più motivante e coinvolgente. La SQA non pone l'obbligo di utilizzare l'ePortfolio e non fornisce o consiglia alcuna piattaforma, lascia all'individuo e agli enti la scelta più adatta alle loro esigenze.

Un altro esempio di utilizzo dell'ePortfolio per la certificazione delle competenze lo troviamo nel progetto europeo ICARE nel programma Lifelong Learning⁶⁹ con l'obiettivo di riconoscere e validare le competenze sviluppate in ambito informale attraverso un modello di certificazione delle competenze e una piattaforma web per la sua gestione. In particolare, il progetto intende implementare e diffondere nei servizi pubblici al lavoro, la metodologia del portfolio elettronico come strumento efficace per mettere in luce le competenze informali di un soggetto a partire dalla ricostruzione della propria storia professionale (Belardi 2012).

Dai risultati emerge che l'ePortfolio è uno strumento che si presta particolarmente nel mettere in evidenza le proprie esperienze personali e le competenze sviluppate mediante l'inserimento di prove oggettive in varie forme (testi, foto, video, ecc.).

⁶⁹ Il progetto ICARE è definito e consultabile al seguente link: https://www.retesalute.net/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=256 (Ultima revisione 24/01/25)

Il modello del progetto si articola in diverse fasi: accoglienza e informazione; apertura del dossier di validazione; identificazione delle competenze; accertamento e valutazione; attestazione e certificazione. L'ePortfolio è lo strumento che trova luogo proprio nella fase di identificazione delle competenze ma per poter mettere mano allo strumento, il soggetto deve prendere consapevolezza delle diverse fasi del modello, del significato degli standard di competenze, del ruolo dei diversi attori coinvolti nell'intero processo e dei suoi possibili esiti.

5. ePortfolio: presentazione al mondo del lavoro

L'ePortfolio offre vantaggi nel mercato del lavoro poiché fornisce un quadro completo e dinamico delle competenze individuali durante la fase reclutamento, nello sviluppo di carriera e nel riconoscimento degli apprendimenti. Borgen et al. (2004) sostengono che il portfolio contribuisce ad aumentare la resilienza sul posto di lavoro, Lievens (2014) sostiene che l'ePortfolio aiuti a moderare la crisi economica facilitando l'incontro tra le esigenze dei datori di lavoro e quelle dei potenziali candidati, quindi tra le competenze richieste e quelle effettivamente possedute dai soggetti. L'Australian ePortfolio Project (AeP, 2009; pp. 95-101) ha elaborato un *toolkit* nel quale vengono elencate alcune attività in cui l'ePortfolio trova applicazione, con uno sguardo sia ai candidati che ai datori di lavoro:

- reclutamento e valutazione. Agevola i candidati nella comprensione delle proprie competenze e ai selezionatori nel razionalizzare la ricerca;
- individuazione dei bisogni formativi. Consente ai datori di lavoro di identificare carenze e sviluppare piani formativi personalizzati;
- nello sviluppo professionale continuo (*Continuing Professional Development* – CPD);
- riconoscimento degli apprendimenti precedenti (*recognition of prior learning*);
- internazionalizzazione della forza lavoro.

Carliner (2005) sostiene che all'interno di un ePortfolio dovrebbero essere presenti un Curriculum Vitae incentrato soprattutto sui traguardi professionali raggiunti; una sezione dei risultati ottenuti in ambito formale, non formale e informale; la

descrizione di compiti svolti personalmente e i progetti in cui si ha partecipato e contribuito attivamente compresi di relative riflessioni personali. Secondo l'autore, la parte più importante è proprio la riflessione dell'autore dell'ePortfolio riguardo i progetti a cui ha partecipato.

Pelczarski (2013) aggiunge che compilare un ePortfolio può essere d'aiuto per non trovarsi impreparati di fronte ad una opportunità di lavoro, per prepararsi a un colloquio di lavoro, per tenere traccia del proprio sviluppo personale e permette di fare rete.

Heath (2003), inoltre, suggerisce delle linee guida per costruire un ePortfolio professionale efficace:

- identificare l'obiettivo per cui si costruisce l'ePortfolio;
- rispondere alla domanda: "che cosa ho fatto?" facendo riferimento alla raccolta e alla selezione degli artefatti;
- rispondere alla domanda: "che cosa ho imparato?" fa riferimento alla riflessione che accompagnerà i documenti;
- rispondere alla domanda: "che cosa farò?";
- scegliere la piattaforma di costruzione appropriata.

Rowh (2008) invece, intende fornire una serie di consigli per chi vuole mettere a punto un proprio ePortfolio. Prima di tutto occorre cercare una piattaforma che permetta la costruzione di un ePortfolio, consultando qualche esempio di ePortfolio e prenderne spunto, organizzare poi il proprio materiale in modo da renderlo originale e caratteristico. L'autore consiglia di iniziare a compilare riportando prima di tutto i propri punti di forza e mettendo in evidenza attività extracurricolari, di volontariato e sportive perché spesso sono indicative delle reali attitudini di una persona. Rowh, suggerisce di fare attenzione alla propria privacy, di non inserire nell'ePortfolio informazioni sensibili né materiale trovato in rete senza aver riportato la fonte e di non inserire documenti che potrebbero essere offensivi per qualcuno. È fondamentale essere concisi nelle presentazioni, di ricontrollare il proprio lavoro prima di pubblicarlo, di aggiornarlo regolarmente e di sponsorizzarlo anche solo con il passaparola.

6. ePortfolio: alcuni esempi pratici

Ad oggi, nell'ambito professionale e formativo troviamo diverse tipologie di ePortfolio che vengono proposte a seconda del contesto e degli obiettivi da raggiungere. L'ePortfolio è uno strumento/ambiente digitale sempre più diffuso e versatile, con esempi che spaziano dall'ambito accademico a quello professionale come nel caso dell'ePortfolio BilCo⁷⁰, una piattaforma online realizzata da C.I.O.F.S-FP – Centro Italiano Opere Femminili Salesiane Piemonte nell'ambito dei Centri di bilancio delle competenze e Orientamento Professionale con l'obiettivo di fornire uno strumento all'avanguardia, versatile e performante per poter rispondere a molteplici e diversificate esigenze. Per gli utenti: memoria e archivio; auto-promozione; riconoscimento delle competenze; consultazione offerte di lavoro; matching. Per le aziende: pubblicazione offerte di lavoro; selezione del personale; matching.

Inoltre, per gli utenti è uno strumento per monitorare i propri percorsi professionali e gestire al meglio le continue transizioni formative e lavorative che si affrontano. Il CIOFS è un'associazione senza scopo di lucro che si occupa di pianificare e svolgere percorsi formativi, attività di orientamento, accompagnamento, stage, servizi al lavoro e alle imprese; I centri Bil.Co si basano sulla metodologia della FECBOP (Federazione Europea dei Centri di Bilancio di Competenze e Orientamento Professionale) e hanno l'obiettivo di offrire percorsi di orientamento con una metodologia ben precisa, di qualità e con standard ben precisi in termini di durata, *setting*, figure coinvolte.

L'ePortfolio BilCo è stato pensato con l'intento di fornire uno strumento di accompagnamento all'orientamento e per l'incontro della domanda e dell'offerta del mondo del lavoro. L'ideazione e la realizzazione dell'ePortfolio BilCo ha avuto inizio dai seguenti presupposti:

- nuove richieste di orientamento e ri-orientamento professionale;
- la necessità di disporre di strumenti che supportino la gestione delle transizioni professionali, permettendo di capitalizzare le esperienze

⁷⁰ <http://centrobilco.it/index.php/component/content/article?id=3>

pregresse, valorizzare le competenze acquisite e comprenderne la loro trasferibilità in diversi contesti lavorativi;

- il presupposto per cui una gestione efficace delle transizioni professionali risiede nella consapevolezza e valorizzazione del proprio patrimonio di competenze, che consente di anticipare e affrontare con flessibilità situazioni lavorative discontinue e mutevoli, adottando comportamenti adeguati e adatti;
- l'importanza di preparare e accompagnare le transizioni professionali attraverso un approccio che promuova l'autodeterminazione degli utenti, favorendo la capacità di gestire consapevolmente il proprio percorso professionale in linea con le politiche attive del lavoro.

L'ePortfolio BilCo è stato ideato con l'obiettivo di fornire alle persone la possibilità di fronteggiare le transizioni professionali.

Il modello si basa su tre aspetti ritenuti fondamentali: la riflessività, la capitalizzazione e la trasferibilità delle competenze acquisite. L'ePortfolio si propone come: un processo di accompagnamento nei momenti di transizione professionale in una prospettiva *lifelong learning*; una memoria-archivio del proprio percorso professionale; una metodologia di valorizzazione delle esperienze; una metodologia di gestione delle transizioni professionali; e un approccio che presuppone l'implicazione attiva degli utenti rispetto alla valutazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite.

Con il Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito del 22 dicembre 2022 e delle Linee guida per l'orientamento⁷¹, si intende valorizzare la continuità formativa e viene ribadita la centralità dell'orientamento e il suo ruolo educativo con diverse strategie. Una delle quali è la realizzazione e compilazione di un ePortfolio da ogni studente a partire dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado e fino alla conclusione della scuola secondaria di secondo grado.

Nel progetto per l'orientamento definito dalle Linee guida, l'ePortfolio viene presentato come dispositivo in grado di definire il percorso scolastico e formativo degli studenti nella scuola secondaria, attraverso attività di riflessione e di

⁷¹ Il Decreto n. 328 è relativo alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

metacognizione. Lo strumento è inserito nella piattaforma UNICA⁷², uno spazio digitale del Ministero per consentire a studenti, docenti e famiglie di accedere a materiali e strumenti previsti dalle Linee guida per l'orientamento.

Lo scopo della costruzione dell'ePortfolio è quello di mettere in evidenza le caratteristiche personali del soggetto e le sue capacità nell'utilizzo delle tecnologie digitali. Questa attività prevede la presenza di un tutor orientatore che aiuta lo studente a compilarne le parti richieste e che è in continuo dialogo con il protagonista dell'ePortfolio, la sua famiglia e i colleghi. (La Rocca, 2024; pp. 128-130)

L'ePortfolio è caratterizzato dalle sezioni:

- *Percorso di studi*, contiene le informazioni necessarie a ricostruire il percorso di studi degli studenti, incluse quelle relative ai moduli di orientamento formativo;
- *Sviluppo delle competenze*, permette di seguire i progressi compiuti di attività in ambito scolastico ed extrascolastico, nonché di eventuali certificazioni conseguite dagli studenti;
- *Capolavoro*, in cui sono caricati e archiviati i lavori scelti e ritenuti più validi dagli studenti compresi di eventuali riflessioni relative al percorso svolto o ai capolavori realizzati.
- *Autovalutazioni*, in cui gli studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado in poi possono autovalutare le competenze maturate ed inserire riflessioni in chiave valutativa, autovalutativa e orientativa sul percorso svolto;
- *Documenti*, include la certificazione delle competenze, una volta resa disponibile dalla scuola, il curriculum dello studente rilasciato al superamento dell'esame di Stato del secondo ciclo e il consiglio di orientamento che sarà reso disponibile dall'a.s. 2024/2025.⁷³

L'ePortfolio in piattaforma UNICA intende valorizzare il percorso formativo di ogni studente accompagnandolo a riflettere sulle esperienze svolte sia in ambito

⁷² La piattaforma UNICA è un'iniziativa del Ministero dell'Istruzione e del Merito italiano. È stata creata per offrire un mondo di servizi digitali per accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita, aiutarli a fare scelte consapevoli e a coltivare e far emergere i loro talenti.
<https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/piattaforma>

⁷³ <https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/orientamento/il-tuo-percorso/e-portfolio>

formale che non formale e informale. Inoltre, intende sottolineare l'importanza degli obiettivi prioritari dell'Unione Europea: ridurre l'abbandono scolastico e il fenomeno dei NEET, realizzare un maggiore contatto tra scuola e le realtà sociali e di favorire il passaggio dalla scuola al lavoro.

PARTE SECONDA: Ricerca dottorale

Introduzione

In questa seconda parte si presenta la ricerca nel concreto e in particolare i due studi realizzati.

In primo luogo, nel capitolo quattro, si descrivere il disegno di ricerca dottorale realizzato dal ricercatore. In particolare, si motiva la scelta metodologica dello studio di caso singolo integrato (Yin, 2005), si riporta l'ipotesi formulata alla base della ricerca, gli strumenti utilizzati e le fasi di ricerca.

Il capitolo cinque si riporta l'indagine preliminare dei fabbisogni delle aziende utilizzato per sondare la struttura dell'ePortfolio proposta e per apportare eventuali modifiche nei due studi successivi. Infatti il progetto di ricerca si compone, appunto, da due studi paralleli: il primo prevede la collaborazione con il servizio Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL del comune di Roma Capitale (capitolo sei) ed ha come obiettivo quello di indagare l'efficacia dell'utilizzo dell'ePortfolio per l'orientamento professionale e la presentazione dell'individuo al colloquio di lavoro; il secondo intende osservare la spendibilità del dispositivo nel Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi Roma Tre (capitolo 7), un percorso magistrale che ha l'obiettivo di formare e abilitare lo studente alla professione di insegnante nella scuola primaria.

Per agevolare la lettura di questa seconda parte si riporta, di seguito, una mappa della ricerca dottorale con riferimento ai paragrafi (figura 4.1).

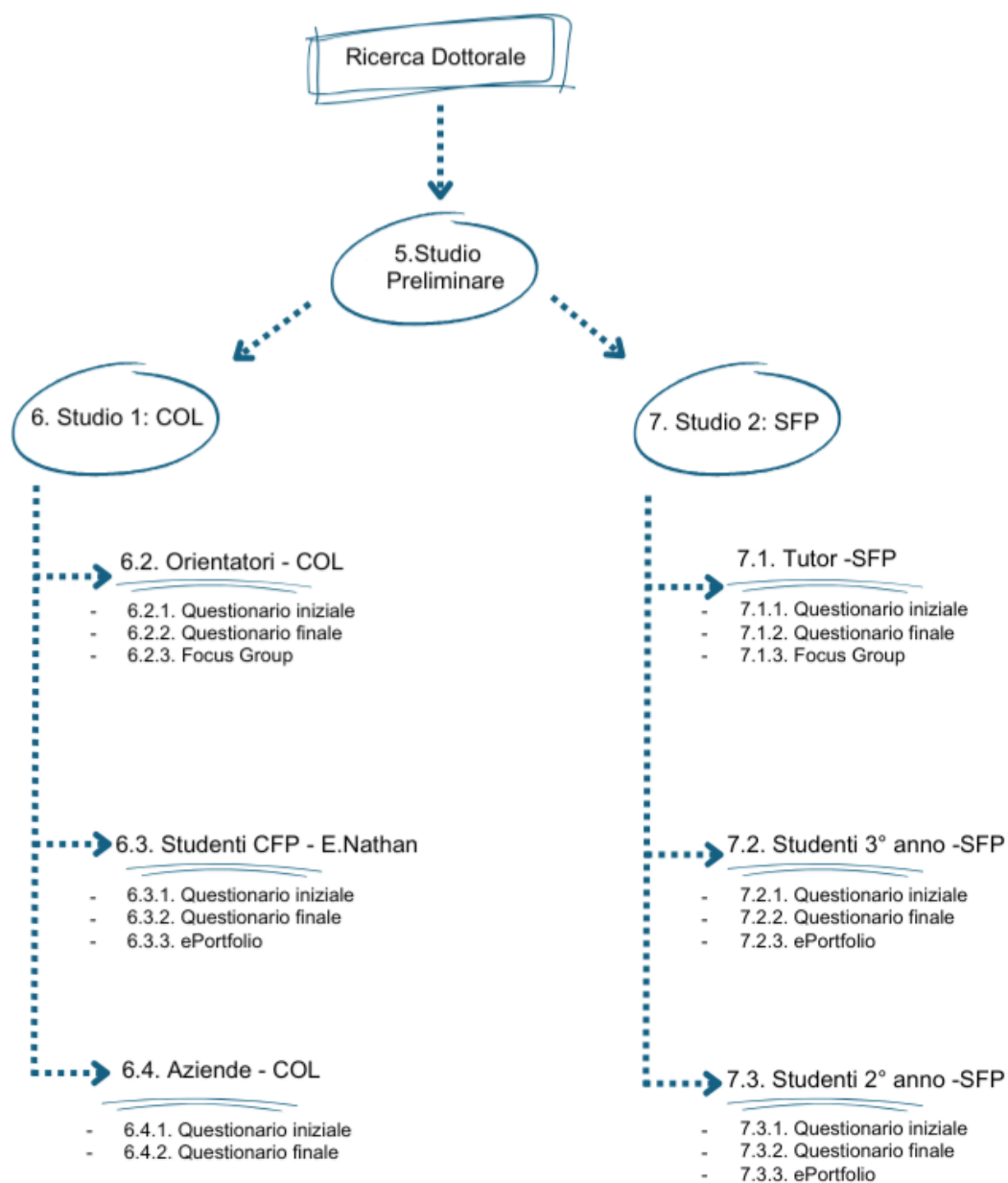


Figura 4.1: Mappa della ricerca dottorale.

Capitolo 4. Disegno della Ricerca

1. Descrizione della ricerca sul campo come studio di caso singolo integrato

Entrambi gli studi del progetto di ricerca si pongono con una strategia di studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) andando ad indagare i target selezionati. Il primo studio fa riferimento agli orientatori COL del comune di Roma e le studentesse e gli studenti del CFP E. Nathan delle classi terze ad indirizzo Erogazione dei servizi dei trattamenti di Acconciatura ed Erogazione dei servizi di trattamento Estetico. Il secondo studio si riferisce ai docenti tutor responsabili del tirocinio di SFP e gli studenti del secondo e terzo anno del medesimo corso di laurea nel secondo studio.⁷⁴

La costruzione dell'ePortfolio personale prevista in questo progetto si basa su una nutrita letteratura nazionale e internazionale e sulle ricerche condotte da Concetta La Rocca (2017; 2018; 2019; 2019b; 2020; 2020b; 2020c; 2021) nel Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre. Il progetto dottorale, si pone l'obiettivo di portare al di fuori del mondo accademico le esperienze e le conoscenze qui sviluppate a partire dal 2014 e a cercare di proporre nel mercato del lavoro uno strumento capace di soddisfare Candidati e Recruiters. L'ePortfolio può offrire alla persona degli strumenti adeguati a presentarsi al mondo del lavoro valorizzando le competenze e le esperienze effettuate in ambiti informali, non formali e formali e permette all'azienda la consultazione di un curriculum vitae amplificato⁷⁵, digitale e di facile lettura che consenta di approfondire le esperienze del candidato ritenute più interessanti.

La scelta di questa metodologia è data dalla vasta bibliografia di riferimento e dalle rilevanti teorie presenti in letteratura scientifica al fine di confermarne o confutarne la validità (Yin, 2005). Inoltre, potrebbe risultare utile come indagine pilota per un progetto più esteso, articolato e organizzato.

⁷⁴ Il Contesto e il target di riferimento saranno approfonditi maggiormente nel paragrafo 3 di questo capitolo

⁷⁵ Con Curriculum vitae amplificato si intende un cv interattivo con la possibilità di collegare, tramite link ipertestuali, le esperienze formative e professionali alle relative pagine web in cui è descritta l'esperienza stessa.

1.1. Problema di ricerca ⁷⁶

Il progetto di ricerca nasce con il fine di indagare i diversi problemi di ricerca posti nei capitoli precedenti: l'attuale contesto postmoderno, instabile e fluido (Bauman, 2005), ha profondamente trasformato le sfide che i soggetti si trovano ad affrontare al momento della ricerca di una prima occupazione, nel voler cambiare il proprio ruolo professionale oppure che si preparano ad affrontare una decisione fondamentale relativa alla propria formazione o professione (Savickas, 2014). La fine del XX secolo ha visto significative trasformazioni nel mondo del lavoro e della formazione, in particolare a causa dell'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e della diffusione dei dispositivi digitali, richiedendo un nuovo approccio all'orientamento, che sia permanente e continuo nella vita di un individuo; le Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente del MIUR (2014) che puntano a valorizzare l'orientamento nella vita di ogni persona, fornendo un supporto nelle scelte future nei contesti lavorativi, di crescita economica ed inclusione sociale, e le ulteriori Linee Guida per l'Orientamento (MIM, 2022) con lo scopo di soddisfare gli obiettivi del PNRR e di concretizzare il nostro sistema di orientamento al fine di realizzare il cosiddetto “*diritto all'orientamento*”. L'orientamento deve essere inteso non solo come una pratica per indirizzare scelte formative o professionali, ma come un processo che supporta l'individuo per tutto l'arco della vita, sviluppando abilità e competenze per gestire il proprio progetto di vita; la transizione dall'adolescenza all'età adulta è diventata sempre più complessa e non lineare, definita da Jeffrey Arnett (2004) come “*età adulta emergente*”, caratterizzata da esplorazione, instabilità e focus su sé stessi. Questa “*società dell'incertezza*” (Benasayag e Schmit, 2004) accresce la

⁷⁶ Questo paragrafo e i successivi in questo capitolo, sono già stati pubblicati in diverse occasioni, si riportano i riferimenti bibliografici:

- Casale E. (2024). *L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale*. In La Marca, A., Moretti, G., & Vannini, I. (A cura di). (2024). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. SIRD - Quaderni del Dottorato. Pensa Multimedia. ISBN 9791255681533. Pp 109-126.
- Casale E. (2023). *ePortfolio formativo/professionale per favorire l'orientamento e la presentazione dell'individuo al mondo del lavoro in ambienti digitali*. In Angelini C., La Rocca C. (a cura di) *La serie del dottorato TRES*. Vol. 2/2023. RomatrePress. ISBN 9791259772626. Pp 23-34.

precarietà esistenziale nei giovani adulti, richiedendo nuove forme di supporto educativo; inoltre, l'esigenza realizzare un luogo/ambiente digitale per il soggetto che gli permetta di rendere visibili le proprie esperienze, competenze e abilità attraverso la costruzione di un dispositivo digitale. Uno strumento che favorisce l'orientamento dell'individuo in modo da ripercorrere il proprio percorso formativo anche in un'ottica di presentazione al mondo del lavoro (La Rocca, 2019b; 2020; 2021; 2023) (Si veda il paragrafo 6.2 del capitolo 2).

2.1. Ipotesi di ricerca

Sulla base dei problemi di ricerca posti nel paragrafo precedente, nell'ambito del primo studio, la ricerca intende verificare, o eventualmente confutare, l'ipotesi che l'ePortfolio sviluppato in contesto accademico possa risultare uno strumento/ambiente digitale efficace per la presentazione del soggetto nel mondo del lavoro, permettendo all'individuo di rappresentare sé stesso in modo articolato e descrittivo, promuovendo al contempo consapevolezza e controllo sul proprio sviluppo personale e professionale (*self-directed guidance*), e di mantenere allo stesso tempo la dimensione formativa basata sulla riflessione e sulla meta-riflessione.

Nell'ambito del secondo studio, la ricerca intende verificare, o eventualmente confutare, che il dispositivo dell'ePortfolio possa essere uno strumento/ambiente digitale che favorisce lo sviluppo di competenze riflessive, cognitive e meta-cognitive favorendo una consapevolezza profonda del proprio percorso formativo e supportando la costruzione della propria identità professionale come futuri insegnanti.

Inoltre, si intende verificare l'efficacia della struttura dell'ePortfolio, pensata e ponderata sulla base dei risultati ottenuti dall'indagine preliminare (si veda il paragrafo 5.1) e organizzata da quattro "scopi" che hanno la funzione di guidare la persona alla sua costruzione e alla riflessione che accompagna l'orientamento (figura 4.2).

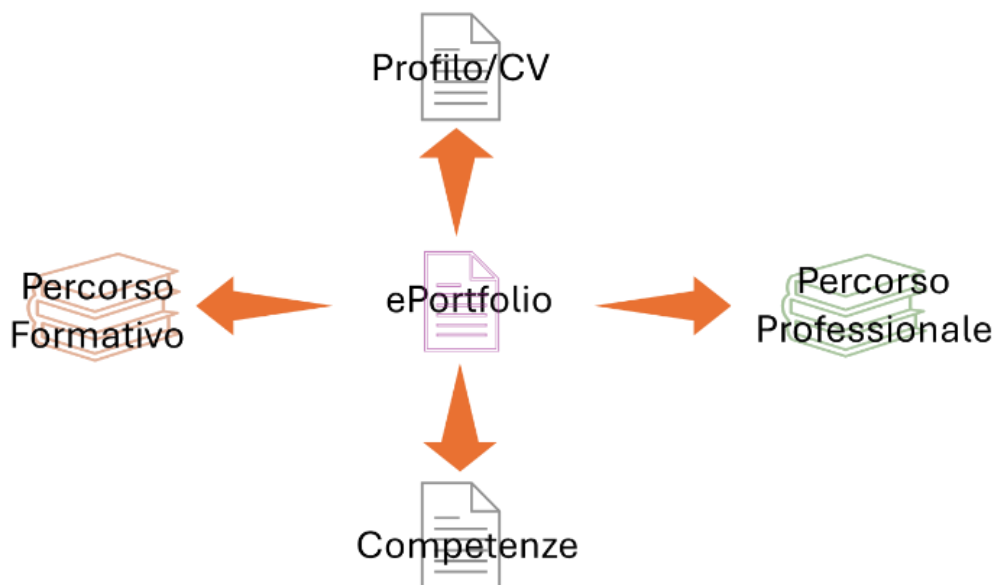


Figura 4.2: Struttura ePortfolio della ricerca.

2.3. Domande di ricerca

L'obiettivo del progetto è verificare o falsificare l'ipotesi precedentemente formulata, esplorando inoltre, le potenzialità che l'ePortfolio dimostra. L'articolazione delle domande di ricerca risponde alla necessità di indagare sistematicamente le diverse dimensioni implicate nell'utilizzo dell'ePortfolio, considerando sia gli aspetti formativi e orientativi rivolti agli utenti, sia gli effetti per il mondo del lavoro e delle organizzazioni coinvolte.

In particolare, il ricercatore si è chiesto se il dispositivo proposto:

- favorisce lo sviluppo di meta-competenze fondate sulla riflessione e sull'auto-riflessione. L'analisi di questa dimensione permetterà di comprendere se l'ePortfolio possa effettivamente configurarsi come un dispositivo che promuove l'apprendimento riflessivo e lo sviluppo di competenze meta-cognitive;
- facilita l'identificazione delle soft-skills in possesso dell'individuo. La ricerca si propone di esplorare quali competenze emergano più facilmente attraverso la costruzione dell'ePortfolio, se gli utenti riescano effettivamente a collegare le proprie esperienze alle competenze trasversali possedute e in che misura la struttura dell'ePortfolio supporti efficacemente questo processo di identificazione e valorizzazione delle competenze;

- orienta l'utente ad una scelta consapevole sulla base delle proprie competenze, attitudini, ed inclinazioni. In questa prospettiva, la ricerca intende verificare se gli studenti coinvolti nei due studi sviluppino effettivamente una maggiore consapevolezza delle proprie competenze professionali e se il processo di costruzione dell'ePortfolio influenzi le scelte formative e professionali future;
- permettere l'incontro della domanda e dell'offerta nel mondo del lavoro in ambienti digitali. La ricerca si propone di indagare se le aziende riconoscano effettivamente il valore aggiunto dell'ePortfolio rispetto ai CV tradizionali, quali elementi dello strumento risultino più interessanti per i datori di lavoro e se l'ePortfolio migliori concretamente la rappresentazione delle competenze dei candidati, facilitando così i processi di matching tra profili professionali e opportunità lavorative. Ulteriormente, si vuole rilevare se le aziende siano interessate a nuovi strumenti di presentazione (ad es. CV amplificato) da parte di un eventuale candidato per una ipotetica posizione lavorativa.

La struttura del progetto, con il primo studio condotto presso lo sportello COL e il CFP E. Nathan e il secondo presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, offre l'opportunità di un'analisi comparativa che arricchisce significativamente le possibilità di comprensione del fenomeno studiato, permettendo di identificare elementi di specificità e di generalizzabilità dei risultati ottenuti.

3. Contesto e target di ricerca

Il primo step del progetto di ricerca è stato quello di svolgere un'indagine preliminare di analisi dei fabbisogni delle aziende convenzionate con i Centri per l'Orientamento al Lavoro COL del comune di Roma Capitale con l'obiettivo di definire con accuratezza la struttura dell'ePortfolio già proposta.

Il progetto di ricerca è articolato in due studi: Il primo studio ha coinvolto il servizio COL - Centri per l'Orientamento al Lavoro del Comune di Roma Capitale, che ha aderito al progetto condividendo la loro esperienza e la rete di contatti aziendali

convenzionate. I COL sono sportelli attivi nel territorio romano che erogano servizi di orientamento e ri-orientamento professionale, supportando i cittadini nei percorsi formativi. La dott.ssa Eugenia Genevois, con il ruolo di coordinatrice dell'animazione territoriale, è stata il riferimento con cui è stato definito il progetto e identificati i target. Nella sperimentazione sono stati coinvolti gli orientatori e formatori provenienti dagli 11 centri COL del territorio e gli studenti del terzo superiore della scuola CFP - Centri di Formazione Professionale E. Nathan dei due indirizzi 'operatore del benessere - erogazione dei servizi dei trattamenti di acconciatura' e 'operatore del benessere - erogazione dei servizi di trattamento estetico'. Quest'ultimo è stato scelto perché il diploma ottenuto al terzo anno nei CFP è abilitante alla professione e l'istituto è coordinato dal servizio COL del Comune di Roma.

Operativamente è stato organizzato un percorso di formazione che ha visto coinvolti per primi gli orientatori dei COL. La formazione è articolata in quattro incontri *online* tramite piattaforma *Microsoft Teams* guidati dal dottorando nei quali è stata fornita una base delle teorie presenti in letteratura sullo strumento dell'ePortfolio, evidenziandone criticità, punti di forza e ambiti di utilizzo. Negli incontri successivi, gli operatori COL sono stati accompagnati nell'esplorazione della piattaforma Mahara e hanno costruito un proprio ePortfolio personale. L'obiettivo del percorso è stato quello di mostrare agli operatori l'impatto formativo e orientativo del dispositivo nei diversi contesti e di fornire le conoscenze in grado di renderli autonomi nel riproporlo a loro volta.

Successivamente, come da programma, è stato avviato un percorso formativo presso il CFP E. Nathan, nelle classi di terzo superiore. La responsabile, la dott.ssa Genevois, in forza dell'esperienza sulla costruzione dell'ePortfolio, ha seguito gli studenti con l'ausilio dello scrivente in veste di tutor. La formazione per gli studenti per la costruzione di un ePortfolio personale è stata analoga a quella proposta per gli operatori COL.

La fase successiva ha previsto la divulgazione degli ePortfolio degli studenti alle aziende in contatto con la scuola professionale per raccogliere feedback utili alla ricerca.

Il secondo studio è stato svolto nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) del Dipartimento di Scienze della Formazione presso l'Università degli Studi Roma Tre in occasione del tirocinio curriculare previsto dal piano di studi (Giovannini, e Moretti 2010). Il corso di laurea SFP è un percorso magistrale quinquennale a ciclo unico abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primaria.

Nel secondo studio del progetto di ricerca sono stati coinvolti i docenti tutor responsabili del corso di tirocinio e gli studenti del secondo e del terzo anno.

Analogamente, nel secondo studio, è stata organizzata una formazione per i docenti tutor con la medesima organizzazione con l'obiettivo di mostrare l'impatto formativo e orientativo del dispositivo nei diversi contesti e di renderli autonomi nel riproporlo agli studenti. Successivamente lo strumento è stato presentato in aula in un solo incontro e il ricercatore ha svolto un ruolo di tutor a supporto dei docenti. In entrambi gli studi, la costruzione dell'ePortfolio al progetto di ricerca è avvenuta sulla piattaforma *online* "*Mahara.org*", una piattaforma *open-source* installata sui server dell'Università degli Studi di Roma Tre, gestita dalla prof.ssa Concetta La Rocca e amministrata dal dottorando.

4. Lo studio di caso singolo integrato: descrizione della cornice metodologica

La cornice metodologica che caratterizza ciascuno dei due studi della ricerca dottorale è quella dello studio di caso singolo integrato (Yin, 2005).

Secondo Yin si possono identificare alcune situazioni in cui una strategia di ricerca specifica ha un chiaro vantaggio rispetto ad altre, per quanto riguarda lo studio di caso questo avviene quando la domanda "come e perché?" viene fatta su una serie di eventi che accadono in contemporanea e sui quali il ricercatore ha poco o quasi nessun controllo. (Yin, 2005; pg. 41)

Un progetto di studio di caso presenta due caratteristiche:

- uno studio di caso è un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale, in particolare quando i confini fra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti.

- l'indagine dello studio di caso affronta nel particolare la situazione nella quale ci sono molte più variabili di interesse che problemi dati, quindi, ne consegue che la metodologia si avvale di molteplici fonti di prova e con la necessaria triangolazione de dati. Pertanto, trae vantaggio dallo sviluppo delle proposizioni teoretiche per guidare la raccolta e l'analisi dei dati.

La prima caratteristica si riferisce all'utilizzo del metodo dello studio di caso quando si vogliano studiare le condizioni contestuali considerate pertinenti al fenomeno in oggetto di studio e intende sottolineare che il fenomeno e il contesto non sono sempre distinguibili nelle situazioni di vita reale. La seconda caratteristica presenta lo studio di caso come un metodo di strategia di ricerca che racchiude in sé specifici approcci alla raccolta e all'analisi dei dati. (Yin, 2005; pp. 44-45)

L'autore non ritiene corrette le interpretazioni che classificano lo studio di caso come una sottocategoria dei metodi di ricerca sperimentale o come una semplice procedura qualitativa, adatta solo a casi singoli e complessi (Planchard, 1963).

Infatti, Yin, inserisce lo studio di caso in una dimensione che integra l'approccio quantitativo e quello qualitativo.

In breve, lo studio di caso permette un'indagine che conserva le caratteristiche olistiche e significative degli eventi della vita reale – come i cicli della vita individuale, i processi manageriali e organizzativi, il cambiamento dei quartieri cittadini, le relazioni internazionali e lo sviluppo delle industrie (yin, 2005: pg.35)

Inoltre, l'autore, nel suo lavoro (Yin, 2005; pp. 51-57) ci fornisce le caratteristiche che un progetto di ricerca con la metodologia dello studio di caso deve possedere per essere valido.

1. *Problematiche oggetto di studio.* La strategia di studio di caso inizia con formulazione di quesiti, ad esempio “come” e “perché”, e pertanto, il primo passo è quello di identificare le problematiche oggetto di studio.
2. *Proposizioni teoriche oggetto di studio.* Le proposizioni citate al primo punto portano l'attenzione su ciò che dovrebbe essere esaminato all'interno dello studio di caso. Gli interrogativi indicano la direzione dello studio ma non ciò che si dovrebbe studiare.
3. *Unità di analisi.* L'unità di analisi, ovvero il “caso” può essere un evento o un'entità e questa terza caratteristica è fondamentale per una corretta impostazione dello studio di caso. Yin sostiene che per ottenere un'unità di

analisi appropriata bisogna individuare accuratamente le problematiche iniziali di ricerca. Se le problematiche non favoriscono una determinata unità di analisi, probabilmente i quesiti posti in fase iniziale possono essere vaghi o troppo numerosi.

4. *Collegamento logico dei dati alle proposizioni progettuali.* In letteratura non sono definiti dei criteri particolari per cui i dati raccolti possano essere collegati alle proposizioni teoriche. Infatti, Yin, cita uno studio di Donald Campbell (1975) nel quale viene descritto un “*raffronto delle configurazioni*” in cui i singoli pezzi di informazione relativi ai dati raccolti, possono essere confrontati con le proposizioni teoriche.
5. *Esiti delle rilevazioni - Interpretazione dei risultati e criteri adottati.* L'autore dimostra, sempre attraverso lo studio di Campbell che non è possibile fare alcun test statistico poiché ciascun dato indicato nelle configurazioni è costituito da un singolo numero.

La letteratura di riferimento e la teoria sono componenti fondamentali nello studio di caso che permettono di predisporre i quesiti iniziali in modo chiaro e logicamente argomentati, oltre a dare la possibilità di orientare le scelte metodologiche e di strutturare al meglio il lavoro. La teoria di riferimento facilita non solo il reperimento dei dati, ma stabilisce anche il livello di generalizzazione per lo studio di caso.

Yin nel suo volume, distingue tra "generalizzazione analitica" e "generalizzazione statistica". La prima utilizza una teoria già presente in letteratura per interpretare i risultati di uno studio di caso; la seconda, il modo considerato più comune, l'inferenza è fatta su una popolazione in base ai dati ottenuti relativi ad un campione. Negli studi di caso, le unità non rappresentano campioni, ma sono selezionate per la loro tipicità, simile alla scelta dei soggetti negli esperimenti di laboratorio. La replicabilità dei risultati di uno studio di caso si ottiene se più casi supportano la stessa teoria e non una teoria rivale. (Yin, 2005; pp. 61-62)

Un progetto di studio di caso può essere di quattro tipi (tabella 4.1) diversi: a) studio di caso singolo (olistico); b) studio di caso singolo (integrato); c) studio di caso multiplo (olistico); d) studio di caso multiplo (integrato).

	Progetto di caso singolo	Progetto di caso multiplo
Olistico (unità di analisi singola)	Studio di caso singolo (olistico)	Studio di caso multiplo (olistico)
Integrato (unità di analisi multiple)	Studio di caso singolo (integrato)	Studio di caso multiplo (integrato)

Tabella 4.1: Tabella studio di caso singolo e multiplo.

Una distinzione fondamentale è quella tra i progetti di caso singolo e i progetti di caso multiplo. Il primo è analogo ad un singolo esperimento ed è adeguato ad un progetto che rappresenta il caso critico nella verifica di una teoria ben formulata per confermare, confutare o estendere la teoria stessa, può essere utile per specificare se le affermazioni di una teoria sono corrette o se prendere in considerazione differenti e più pertinenti spiegazioni oppure, può essere utilizzato in progetti esplorativi o in indagini pilota. Inoltre, è adeguato a rappresentare un caso estremo o unico. Ad ogni modo, il caso di studio singolo rappresenta un valido contributo per conoscere e costruire una teoria e può aiutare a ricalibrare le indagini future su un intero campo.

Uno stesso studio può contenere più studi di caso singolo, quando si verifica, si deve ricorrere ad un progetto di studio di caso multiplo. I progetti di questa natura sono spesso ritenuti più rigorosi. I casi di studio multipli sono caratterizzati dalla “ripetizione” logica, quest’ultima è analoga a quella utilizzata negli esperimenti multipli condotti nelle discipline psicologiche e mediche. Ogni caso studiato nei casi di studio multiplo deve essere selezionato con cura in modo che preveda risultati analoghi (ripetizione letterale) o che produca risultati contrastanti ma per una ragione prevedibile (ripetizione teorica). (Yin, 2005; pp. 69-76)

Un’ulteriore differenza la troviamo tra studio di caso olistico e studio di caso integrato, il primo si concentra su un’unica unità di analisi o su un singolo caso complessivo, viene effettuata un’analisi a livello generale senza suddivisioni in sottounità e viene esaminato il caso come unico per comprendere una specifica dinamica. Il secondo, invece, prevede la suddivisione in più sottounità, l’analisi viene svolta su più livelli prendendo in considerazione tutte le sottounità che

compongono il caso e viene utilizzato per comprendere come ogni parte contribuisce al caso unico.

In altri termini, gli studi di caso olistici esaminano il caso in generale, diversamente negli studi di caso integrati si suddivide il caso in più sottounità per un'analisi dettagliata. (Yin, 2005; pp. 72-74)

La scelta di adottare la metodologia dello studio di caso singolo integrato per entrambi gli studi della ricerca dottorale risponde alla necessità di analizzare in profondità fenomeni complessi e multidimensionali. La realizzazione dell'ePortfolio nei due contesti formativi, Il CFP E. Nathan inserito nei COL del comune di Roma e il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, presenta infatti caratteristiche che ben si prestano a questo tipo di indagine che coinvolge simultaneamente diverse tipologie di attori e che si sviluppano in contesti differenti. La metodologia del caso singolo integrato consente di catturare questa complessità attraverso l'analisi delle multiple unità che compongono ciascun caso, permettendo di triangolare i dati raccolti dalle diverse prospettive coinvolte e di comprendere come l'ePortfolio si inserisca e influenzi i processi formativi e orientativi nei rispettivi contesti educativi. Inoltre, la metodologia adottata si rivela particolarmente funzionale agli scopi esplorativi e valutativi dei due studi, consentendo di indagare l'efficacia del dispositivo mediante l'analisi degli effetti prodotti sui vari soggetti coinvolti e sui processi educativi.

5. Strumenti e tecniche di raccolta dati

La ricerca ha adottato un approccio metodologico misto, utilizzando strumenti sia qualitativi che quantitativi per garantire una raccolta dati completa e triangolata. Gli strumenti utilizzati sono:

- Questionario preliminare di analisi dei fabbisogni delle aziende affiliate alla rete COL, utilizzato per la raccolta di feedback delle piccole e medie imprese convenzionate e per l'adattamento del dispositivo proposto ai target selezionati (Allegato A in appendice);
- Questionari di feedback per le aziende, somministrati prima e dopo la visione degli ePortfolio, con l'obiettivo di raccogliere valutazioni da parte

di esperti del settore sul dispositivo costruito durante la ricerca (Allegato G e H in appendice);

- Questionari di ingresso per i percorsi di costruzione dell'ePortfolio, adattati ai relativi contesti di utilizzo, per raccogliere informazioni di base necessarie alla creazione degli account sulla piattaforma Mahara.org e le opinioni dei partecipanti prima del percorso formativo (Allegato B, E, I e L in appendice);
- Questionari di uscita per i percorsi di costruzione dell'ePortfolio, anch'essi contestualizzati, finalizzati alla raccolta di feedback sui punti di forza e sulle criticità del percorso formativo (Allegato C, F, J e M in appendice);
- Questionari per l'autovalutazione e la valutazione delle competenze strategiche presenti sulla piattaforma competenzestrategiche.it (QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC), i cui esiti compongono le pagine strutturate dell'ePortfolio;
- Check-list di valutazione per la costruzione dell'ePortfolio, strumento quantitativo utilizzato durante il percorso formativo per valutare oggettivamente la struttura del dispositivo e guidare il soggetto nell'osservazione della presenza/assenza delle caratteristiche necessarie per un corretto ePortfolio (Allegato N e O in appendice);
- Focus group organizzati per la raccolta di feedback e opinioni, strutturati secondo una griglia specifica per consentire il confronto tra le diverse sessioni e garantire la coerenza nella raccolta dati. Questo strumento ha permesso di monitorare in itinere il progetto e di raccogliere dati utili per la verifica delle ipotesi di ricerca, assicurando una valutazione completa dell'efficacia dell'ePortfolio come strumento di orientamento e presentazione professionale (Allegato D e K in appendice).

6. Fasi della ricerca

I tempi e le attività di ricerca sono stati predisposti nei tre anni a disposizione per la realizzazione del progetto di dottorato e sono stati rimodulati considerando le esigenze dei target selezionati e dei tempi dettati dagli imprevisti. Nel complesso

sono state articolate come segue. Nel primo anno, avvio dei lavori e incontro tra Università e Centri per l'Orientamento al Lavoro; Analisi dei fabbisogni delle aziende della rete COL e costruzione degli strumenti utili per il monitoraggio delle fasi della ricerca; e formazione degli orientatori sulla costruzione dell'ePortfolio. Il secondo ha previsto, la costruzione degli ePortfolio degli studenti dei Centri per la formazione Professionale; la Formazione dei Docenti del corso di Laure di Scienze della Formazione Primaria; la costruzione degli eP degli studenti del secondo e del terzo anno di SFP; e l'inoltro degli eP. degli studenti del CFP alle aziende per la raccolta di feedback. L'ultimo anno è stato dedicato all'organizzazione, l'analisi ed il confronto dei dati raccolti e la formulazione degli esiti di ricerca.

La complessa articolazione del progetto e la realizzazione simultanea dei due studi non hanno permesso un'organizzazione chiara e pulita delle fasi di ricerca. Per una maggiore chiarificazione delle fasi descritte si guardi lo schema (grafico 4.1) a fine paragrafo.

Operativamente, il piano della ricerca è stato strutturato nelle seguenti fasi:

- *Fase I: Avvio dei lavori e incontro tra Università e COL.*

In primo luogo, a novembre 2021, sono stati contattati i Centri per l'Orientamento al Lavoro COL del comune di Roma Capitale già convenzionati con il Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre in altri progetti. Il collegamento è stato possibile grazie al prof. Massimo Margottini (responsabile della Fondazione Università degli Studi Roma Tre-Education) e a Patrizia Giganti (responsabile COL).

A febbraio 2022 ha avuto luogo un primo incontro *online* tra la dott.ssa Genevois referente dei servizi COL e i ricercatori. Ambo le parti hanno argomentato i propri obiettivi da raggiungere, da parte del ricercatore l'obiettivo di cercare una risposta alle domande di ricerca poste, e da parte del servizio C.O.L. quello di formare i propri orientatori a un nuovo strumento che possa aiutarli con determinati tipi di utenza, il coordinamento dei percorsi di formazione e la gestione dei progetti sul territorio di Roma Capitale. Dopodiché sono stati presentati il progetto di ricerca, lo strumento ePortfolio e l'ambiente digitale *Mahara.org*.

Prese in considerazione le esigenze di ambo le parti, si è deciso di considerare le terze classi degli istituti professionali CFP ad indirizzo operatore del benessere -

erogazione dei servizi dei trattamenti di acconciatura' e 'operatore del benessere - erogazione dei servizi di trattamento estetico (anno di conseguimento dell'abilitazione professionale) già in collaborazione con i COL del Comune di Roma e le aziende inserite nella rete dei contatti COL che si affidano al servizio proposto per la ricerca e l'assunzione di figure professionali.

– *Fase 2: Analisi dei fabbisogni e costruzione degli strumenti di indagine.*

Ad aprile 2022 sono stati costruiti gli strumenti quali-quantitativi per la raccolta delle informazioni utili ai fini della ricerca. In particolare, sono stati elaborati: un questionario per l'analisi dei fabbisogni delle Aziende, costruito in collaborazione con i responsabili dei centri COL; una check-list per la valutazione degli ePortfolio, ovvero una griglia di criteri per la costruzione e la valutazione della struttura dell'ePortfolio ad hoc per i diversi target; un questionario da somministrare prima della costruzione dell'ePortfolio, con il fine di indagare il contesto territoriale e sociale iniziale di chi andrà a costruire il proprio eP; un questionario da somministrare al termine della costruzione degli eP per raccogliere le opinioni di coloro che li hanno redatti.

Inoltre, è stato organizzato il percorso di formazione strutturato per gli orientatori con la proposta di contenuti di qualità e *workshop* coinvolgenti.

Da giugno ad agosto 2022 è stato somministrato il questionario per l'analisi dei fabbisogni delle Aziende. I dati ottenuti dalla somministrazione di quest'ultimo strumento sono stati utili al fine di conoscere quali siano le caratteristiche richieste in un candidato al momento dell'assunzione professionale e come promuoverle. L'analisi preliminare dei fabbisogni delle aziende viene approfondita nel capitolo 5.

– *Fase 3: Formazione degli operatori COL.*

La formazione degli orientatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro si è focalizzata sulla costruzione dell'ePortfolio con l'obiettivo di rendere l'orientatore protagonista del percorso di formazione e di sviluppare in lui la consapevolezza dell'esperienza fatta. Gli incontri sono stati pensati in modalità a distanza su piattaforma *Microsoft Teams* per agevolare la partecipazione e permettere agli assenti di recuperare le registrazioni. Il 3 ottobre 2022 ha avuto luogo la prima formazione degli operatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro, hanno aderito 30 operatori e orientatori da tutti gli 11 centri del territorio romano. Il primo

incontro, della durata di tre ore, è stato tenuto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca, si è focalizzato sugli aspetti introduttivi dell'ePortfolio ed ha trattato argomenti di natura teorica dello strumento. A seguire sono stati previsti 3 *workshop*, dalla durata di 2 ore ciascuno, guidati dal dottorando che ha assunto il ruolo di tutor, con lo scopo di presentare e costruire un ePortfolio personale. In particolare, gli operatori sono stati accompagnati nei seguenti step:

- compilazione questionario di ingresso;
- accesso alla piattaforma Mahara presente sui server del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre;
- orientamento in piattaforma;
- utilizzo della piattaforma e funzioni per la costruzione di un ePortfolio su Mahara;
- presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi;
- presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma Competenzestrategiche.it;
- costruzione dell'eP con l'ausilio del tutor;
- costruzione delle pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC);
- costruzione delle pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze).

– *Fase 4: Costruzione dell'ePortfolio.*

A dicembre 2022 è iniziato il percorso di affiancamento alla costruzione di un ePortfolio personale per i target scelti. Come già accennato nei paragrafi precedenti, sono stati individuati due tipologie di target: gli studenti dell'ultimo anno della scuola professionale CFP in campo estetista e acconciatore. La formazione è stata guidata dagli Operatori precedentemente formati con la supervisione del tutor/ricercatore. Il percorso di formazione è analogo a quello precedentemente descritto per la formazione degli operatori dei COL:

- somministrazione questionario di ingresso;
- avvio del corso in classe con gli studenti e organizzazione degli incontri in base al tempo a disposizione nel secondo semestre dell'anno scolastico;
- somministrazione dei questionari sulla valutazione e l'autovalutazione delle proprie strategie strategiche;
- presentazione della piattaforma Mahara e di un eP specifico nell'ambito della professione futura degli studenti;
- creazione degli account in piattaforma;
- affiancamento all'utilizzo della piattaforma;
- costruzione delle pagine specifiche che compongono l'ePortfolio.

- somministrazione del questionario d'Uscita dell'ePortfolio.

Nel periodo di affiancamento degli studenti è stato previsto un monitoraggio continuo da parte del tutor/ricercatore. Nello specifico sono state osservate le informazioni ricavate dai questionari della piattaforma Competenzestrategiche.it e sono stati aperti ampi spazi dedicati al dibattito sull'utilizzo dei questionari proposti. La formazione degli studenti del CFP è terminata a giugno 2023, impegnando gli studenti per l'intero secondo semestre con cadenza settimanale o bisettimanale. L'impegno è derivato dalle difficoltà riscontrate nella partecipazione degli studenti e la totale mancanza di strumenti informatici (pc, tablet ecc.)

– *Fase 5: Formazione Docenti Scienze della Formazione Primaria.*

La formazione dei docenti tutor di Scienze della Formazione Primaria è stata incentrata sulla costruzione dell'ePortfolio con l'obiettivo di renderli protagonisti del percorso di formazione e di sviluppare in loro la consapevolezza dell'esperienza fatta. Gli incontri sono stati in presenza con la possibilità di collegarsi a distanza per agevolare la partecipazione e mettere a disposizione le registrazioni agli assenti. Hanno aderito 10 docenti responsabili del tirocinio del secondo, terzo, quarto e quinto anno. Il primo incontro si è focalizzato sugli aspetti introduttivi dell'ePortfolio ed ha trattato argomenti di natura teorica dello strumento. A seguire sono stati previsti 3 *workshop*, guidati dal ricercatore che ha assunto il ruolo di tutor, con lo scopo di presentare e costruire un ePortfolio personale. In particolare, gli operatori sono stati accompagnati nei seguenti step:

- compilazione questionario di Ingresso;
- accesso alla piattaforma Mahara;
- orientamento in piattaforma;
- utilizzo della piattaforma e funzioni per la costruzione dell'ePortfolio
- presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi;
- presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma Competenzestrategiche.it;
- costruzione dell'eP con l'ausilio del tutor;
- costruzione delle pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC);
- costruzione delle pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze).

– *Fase 6: Formazione Studenti 3° anno Scienze della Formazione Primaria.*

Il percorso di formazione degli studenti del terzo anno è avvenuto nel primo semestre dell'anno accademico in occasione del tirocinio obbligatorio come da

piano di studi del corso di laurea. Il percorso è iniziato con un incontro dalla durata di 2 ore dove sono stati presentati, dal tutor, l'ePortfolio e la piattaforma *Mahara* ed è stato proseguito dai docenti precedentemente formati con una organizzazione analoga a quella precedentemente descritta per la formazione dei docenti:

- somministrazione questionario di Ingresso;
- avvio del corso in classe con gli studenti e organizzazione degli incontri in base al tempo a disposizione nel secondo semestre dell'anno scolastico;
- somministrazione dei questionari sulla valutazione e l'autovalutazione delle proprie strategie strategiche;
- presentazione della piattaforma Mahara e di un eP specifico nell'ambito della professione operatore del benessere - erogazione dei servizi del trattamento estetico;
- creazione degli account in piattaforma;
- affiancamento all'utilizzo della piattaforma;
- costruzione delle pagine specifiche che compongono l'ePortfolio.
- somministrazione del questionario d'Uscita dell'ePortfolio.

Nel periodo di affiancamento degli studenti è stato previsto un monitoraggio continuo da parte del tutor.

– *Fase 7: Incontro domanda e offerta del lavoro.*

In questa fase, da giugno 2023 gli studenti della scuola professionale CFP, già al termine del loro percorso scolastico, ottenuto il diploma di qualifica professionale, hanno la possibilità di pubblicare gli ePortfolio e, con il sostegno dei Centri per l'Orientamento, di renderli visibili alle aziende utilizzando i vari canali a disposizione (database aziende; offerte di lavoro su internet; aziende con attività di tirocinio aperte ecc.).

– *Fase 8: Formazione Studenti 2° anno Scienze della Formazione Primaria.*

Il percorso di formazione degli studenti del secondo anno è avvenuto nel secondo semestre dell'anno accademico in occasione del tirocinio obbligatorio come da piano di studi del corso di laurea. Il percorso è stato replicato alla formazione degli studenti del terzo anno già descritta sopra.

– *Fase 9: Analisi dei dati raccolti.*

A partire dal mese di gennaio 2024, è stata avviata la raccolta e l'elaborazione dei dati ottenuti attraverso questionari, check-list e focus group approfonditi nei capitoli successivi.

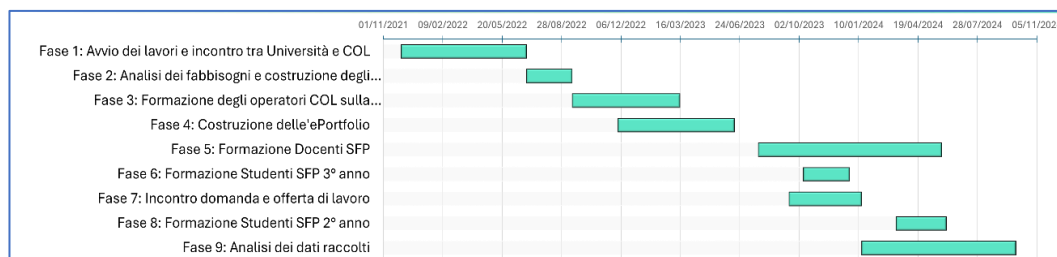


Grafico 4.1: Diagramma di Gantt delle fasi di ricerca.

7. Risultati attesi

In questa esperienza, nella quale l'autore ha svolto attività di tutoring, sono stati sviluppati strumenti efficaci per la rilevazione di informazioni utili alla verifica della corretta costruzione degli ePortfolio da parte degli studenti, ed è stato individuato lo studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) come quadro metodologico atto alla rendicontazione delle esperienze narrate attraverso lo strumento.

Tuttavia, si è cercato di far emergere le difficoltà e le problematicità nell'ambito di focus group organizzati per raccogliere feedback nel merito indagando le difficoltà e cercando così di andare incontro alle esigenze dei partecipanti. Naturalmente nel rapporto di ricerca si tiene conto anche di questi passaggi che sono stati comunque di interesse per la ricerca.

La ricerca si basa sulla rilevazione ed elaborazione dei seguenti dati: i risultati dei questionari di ingresso e di uscita per la costruzione dell'ePortfolio; i risultati raccolti dai focus group con gli orientatori dei COL di Roma; e l'analisi degli ePortfolio costruiti dagli studenti/studentesse della scuola CFP.

Il progetto, dunque, si prefigge di verificare la usabilità dell'ePortfolio, e la sua efficacia, come strumento/ambiente digitale per favorire l'inserimento nel mondo del lavoro, permettendo un incontro tra domanda ed offerta in ambienti digitali, in una prospettiva *lifelong e lifewide e lifedeep learning*.

Capitolo 5. La ricerca nei Centri per l'Orientamento al Lavoro

1. Indagine preliminare⁷⁷

La prima azione operativa della ricerca, nell'ambito dello studio 1, è stata quella di esplorare il contesto professionale e delle imprese attive sul territorio per comprendere se la struttura dell'ePortfolio, concepita in ambito accademico, potesse effettivamente rispondere alle esigenze delle piccole e medie imprese e per apportare, tempestivamente, le giuste modifiche al progetto di ricerca. A tal fine, è stato pensato un questionario capace di indagare i fabbisogni delle aziende e con la collaborazione dello sportello COL è stato somministrato distribuito alle imprese che hanno deciso di partecipare.

Il questionario d'indagine sui fabbisogni delle aziende è stato costruito e somministrato tramite la piattaforma *Microsoft Forms*, nel periodo di giugno '22 – settembre '22. È uno strumento di tipo quali-quantitativo, ed è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁷⁸.

Il questionario è articolato in tre sezioni: *dati ascrivibili dell'azienda* nel quale viene chiesta la denominazione dell'ente partecipante, la tipologia, l'ambito lavorativo e il numero dei dipendenti dell'azienda; *ricerca del candidato ideale*, in cui viene chiesto loro un'opinione su quali informazioni e competenze il candidato debba possedere per essere ideale al posto di lavoro offerto; *riflessioni conclusive*, in cui viene chiesto un *feedback* generale e aperto. Nonostante l'esiguo numero di

⁷⁷ Questo paragrafo è già stato pubblicato in diverse occasioni, si riportano i riferimenti bibliografici:

- Casale E., (2022). ePortfolio formativo-professionale per lo sviluppo di competenze di riflessione nei futuri docenti. In Rizzo A. L., Riccardi V. (a cura di) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. In Atti del Convegno, SIPED Junior Conference, Roma 27-29 gennaio 2022, Lecce: Pensa Multimedia Editore, ISBN 9788867609451, pp 109-112.
- Casale E. (2024). *L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale*. In La Marca, A., Moretti, G., & Vannini, I. (A cura di). (2024). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. SIRD - Quaderni del Dottorato. Pensa Multimedia. ISBN 9791255681533. Pp 109-126.

⁷⁸ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

All'indagine preliminare hanno partecipato 40 aziende, il 42% delle quali ha meno di 5 dipendenti; il 10% da 5 a 10 dipendenti; il 38% tra 10 e 50 dipendenti; il 10% superiori di 50. Si può affermare che sono prevalentemente piccole e medie imprese e che operano, in maggioranza, negli ambiti del sociale, commercio, servizi e ristorazione (grafico 5.1).

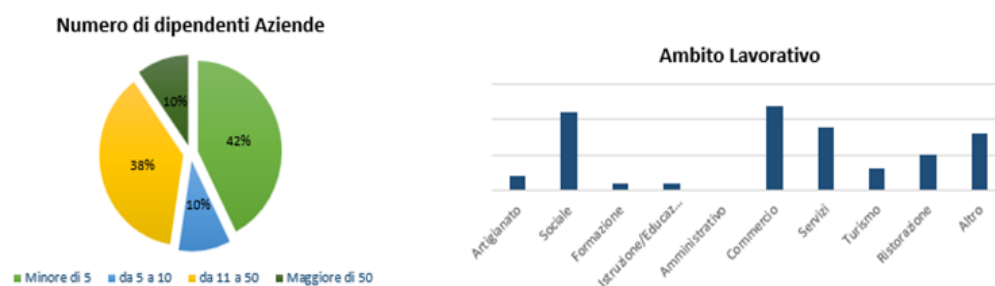


Grafico 5.1: Numero dipendenti azienda e ambito lavorativo.

Le imprese considerate, si ritengono abbastanza o molto interessate alle esperienze formative e professionali dell'individuo, alle competenze possedute e gli interessi personali (grafico 5.2). La domanda proposta fa riferimento alla struttura dell'ePortfolio formativo/professionale sopra citata.

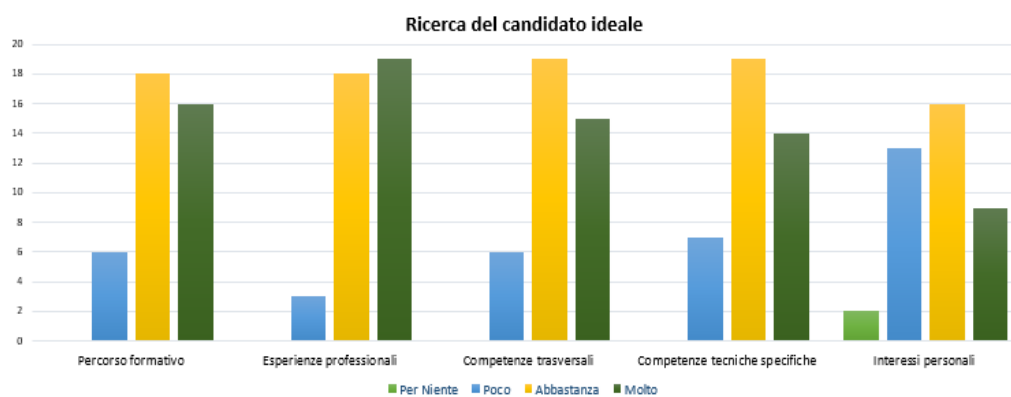


Grafico 5.2: Ricerca del candidato ideale.

Il canale più utilizzato per la ricerca del candidato ideale è il passaparola (40% abbastanza, 40% molto), a seguire troviamo i motori di ricerca online (22.5%

abbastanza, 25% molto); ricerca attraverso *social network* (37,5% abbastanza, 10% molto); Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL (25% abbastanza, 17.5% molto).

Le competenze ritenute necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingua madre (50% abbastanza, 45% molto); disponibilità e interesse all'apprendimento (17.5% abbastanza, 82.5% molto); competenze sociali e civiche (45% abbastanza, 47% molto); Spirito di iniziativa e imprenditorialità (45% abbastanza, 47.5% molto); capacità di lavorare in Team (15% abbastanza, 85% molto); *problem solving* (45% abbastanza, 47.5% molto); creatività (45% abbastanza, 30% molto); *lateral thinking* (35% abbastanza, 42.5% molto); gestione dello stress (47.5% abbastanza, 47.5% molto); proattività (55% abbastanza, 27.5% molto). Le competenze ritenute meno necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingue straniere (10% per niente, 32.5% poco); competenze logico-matematiche (12.5% per niente, 35% poco); team management (12.5% per niente, 35% poco) (grafico 5.3).

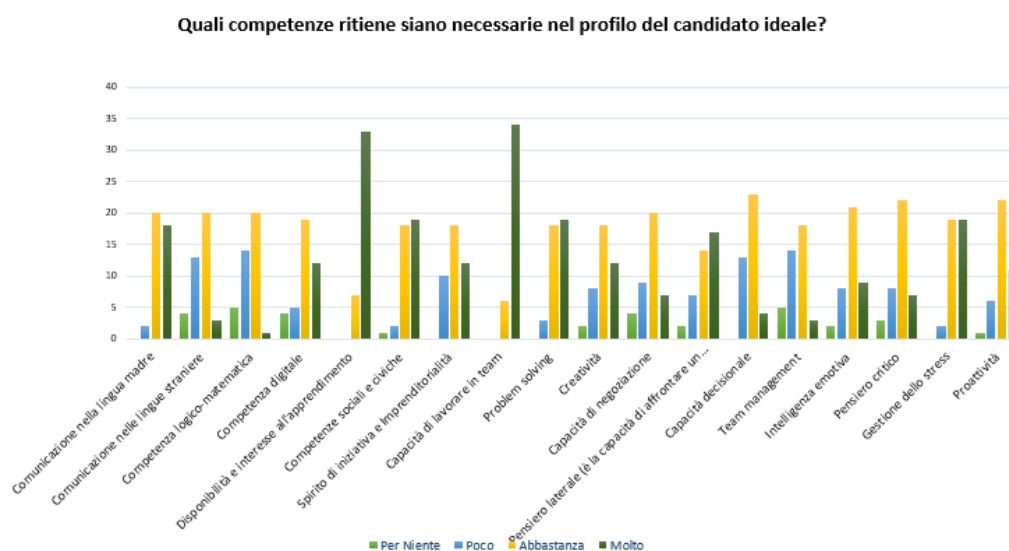


Grafico 5.3: Competenze necessarie nel profilo del candidato ideale.

Le modalità per la selezione delle candidature sono: analisi dei CV (57.5% abbastanza, 35% molto); colloquio con operatore COL (35% abbastanza, 47.5% molto); contatto telefonico (45% abbastanza, 20% molto); verifica delle referenze (47.5% abbastanza, 10% molto).

La tipologia di curriculum vitae che si predilige è il CV Europass o curriculum europeo (57.5%) (grafico 5.4).

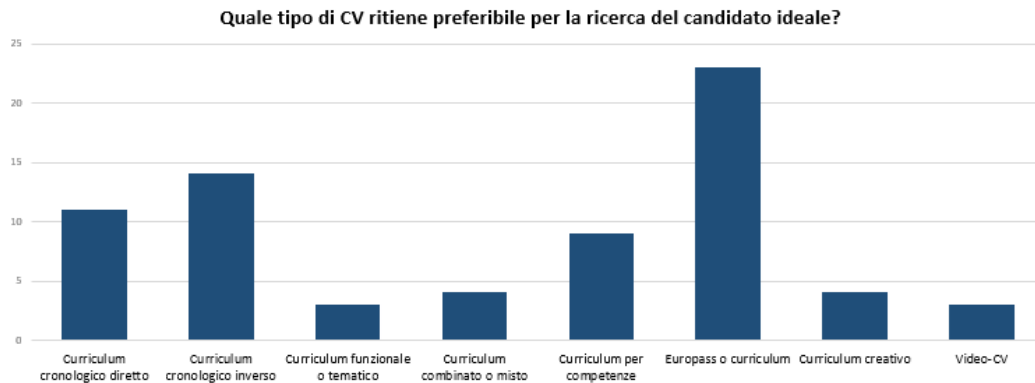


Grafico 5.4: CV privilegiato per la ricerca del candidato.

Alla richiesta se risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un CV amplificato, l'88% ha risposto no; il 12% sì. Le imprese che hanno risposto sì, spiegando che potrebbe essere uno strumento in più per conoscere, valutare ed approfondire le capacità della persona.

1.2. Discussione dei risultati

Dai risultati del questionario si notano delle incoerenze tra i dati, in particolare emerge la volontà di conoscere ed approfondire gli aspetti informali nella formazione di un candidato e contemporaneamente si ritiene utile l'adozione di strumenti valutativi non idonei per lo scopo.

Nella fase finale dello Studio 1 (si veda il capitolo 6), il questionario è stato riproposto alle aziende del settore nel quale è stata portata la ricerca e verrà confrontato con un ulteriore questionario finale per ottenere un feedback più accurato.

2. Sportelli e servizi al cittadino per il lavoro nel comune di Roma Capitale

Il primo studio ha coinvolto i Centri di Orientamento al Lavoro - COL⁷⁹ di Roma Capitale. I COL sono un servizio integrato per l'occupazione e lo sviluppo professionale, istituiti nell'ambito di un importante processo di decentramento amministrativo e di potenziamento dei servizi per l'impiego a livello regionale regolamentato con la Legge 59/97, nota come "Legge Bassanini", che ha conferito alle Regioni e agli Enti locali funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro delegando le funzioni amministrative per l'orientamento al lavoro ai comuni con il supporto delle province. La Regione Lazio, con la Legge regionale n. 38/98, ha istituito la rete integrata dei Servizi per l'impiego, all'interno della quale, nel 2002 sono stati formalmente costituiti anche i COL. Questa cornice normativa ha permesso la creazione di un sistema capillare e legato al territorio in grado di rispondere in modo efficace e personalizzato alle esigenze dei cittadini in cerca di occupazione o di riqualificazione professionale. Anche il Comune di Roma Capitale si è adoperato per essere in linea con le nuove normative ed ha istituito una rete di dodici Centri di Orientamento al Lavoro strategicamente dislocati sul territorio metropolitano. I centri operano come sportelli al cittadino, offrendo un servizio gratuito e accessibile di orientamento al lavoro di primo e secondo livello. La rete dei COL si compone di dieci sportelli generici, distribuiti nei vari municipi della città, e due sportelli tematici con funzioni specializzate: il COL Tirocini dedicato esclusivamente all'attivazione e alla gestione di tirocini formativi e di orientamento presso enti pubblici e aziende private che svolge un ruolo cruciale nel facilitare il match tra utenza e tirocini erogati dalle aziende, fungendo da ponte tra il mondo della formazione e quello del lavoro; e il COL Carceri, focalizzato sul reinserimento occupazionale dei detenuti ed ex detenuti. Questo sportello affronta le sfide uniche legate all'inclusione lavorativa di una categoria particolarmente vulnerabile, operando in sinergia con il sistema penitenziario e le realtà del terzo settore attive in questo ambito.

⁷⁹ Da questo momento in poi ci si rivolgerà ai Centri per l'Orientamento al Lavoro anche con l'acronimo COL.

I COL offrono un ampio ventaglio di servizi gratuiti, progettati per accompagnare l'utente in tutte le fasi del suo percorso di inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro, ovvero:

- *formazione e consultazione*, il servizio permette ai cittadini di mantenersi aggiornati sulle opportunità disponibili nel mercato del lavoro locale e nazionale ed inoltre, gli utenti hanno libero accesso a risorse informative, tra cui banche dati di offerte di lavoro e cataloghi di corsi di formazione e specializzazione;
- *supporto alla redazione del curriculum vitae*, gli operatori dei COL offrono un servizio personalizzato di assistenza nella stesura e nell'aggiornamento del proprio curriculum vitae, elemento fondamentale per una efficace presentazione delle proprie competenze ed esperienze ai potenziali datori di lavoro;
- *orientamento professionale*, attraverso colloqui individuali mirati gli operatori dei COL aiutano gli utenti a definire un progetto professionale personalizzato, tenendo conto delle loro aspirazioni, competenze e delle opportunità offerte dal mercato del lavoro;
- *formazione sulle tecniche di ricerca del lavoro*, i centri organizzano regolarmente seminari tematici e corsi di formazione sulle moderne tecniche di ricerca del lavoro, incluso l'utilizzo efficace dei social media professionali e la preparazione ai colloqui di lavoro;
- *supporto all'autoimprenditorialità*, per coloro che desiderano avviare un'attività in proprio offrono un servizio di consulenza che copre vari aspetti, dalla definizione dell'idea imprenditoriale all'analisi di mercato, fino all'individuazione di agevolazioni e finanziamenti disponibili per le *start-up*.

Quindi, i servizi dei COL sono rivolti a disoccupati e inoccupati di tutte le età e con qualsiasi grado d'istruzione, sia per chi è in cerca di una prima occupazione sia per chi sente il bisogno di una riqualificazione professionale o di un cambio di carriera. Infatti, i COL ricoprono un ruolo chiave nel facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, promuovere l'occupabilità dei cittadini e sostenere lo sviluppo economico del territorio romano.

Nei Centri per l'Orientamento al Lavoro si distinguono diverse figure professionali: l'orientatore di primo livello che si occupa dell'accoglienza e dell'analisi del fabbisogno; l'orientatore di secondo livello che si occupa della re-strutturazione dei percorsi professionali; il responsabile dei rapporti con i municipi e l'animatore territoriale per la ricerca di opportunità lavorative fuori dai COL come ad esempio tirocini, *stages* aziendali ecc.

3. Percorso di formazione degli orientatori impiegati nei COL

A novembre 2021, sono stati presi i contatti con i Centri per l'Orientamento al Lavoro del comune di Roma Capitale, il loro coinvolgimento è stato agevolato dai precedenti progetti che i COL hanno sviluppato con il Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre sotto la responsabilità scientifica del prof. Massimo Margottini.

A febbraio 2022 ha avuto luogo un primo incontro *online*, tramite piattaforma *Microsoft Teams*, tra la dott.ssa Genevois referente dei servizi COL e il ricercatore⁸⁰. L'incontro ha permesso un confronto attivo per la definizione e la negoziazione degli interessi degli interlocutori: il ricercatore ha presentato l'ePortfolio formativo professionale indicandone scopi e procedure per il suo utilizzo nell'ambito del servizio⁸¹ e i COL hanno manifestato l'interesse per l'ePortfolio quale nuovo strumento al quale formare i propri orientatori. Il ricercatore è poi entrato nel merito del progetto di ricerca, descrivendone obiettivi, ipotesi, fasi e metodologie e mostrando in modo puntuale e con esempi l'ePortfolio e l'ambiente digitale *Mahara.org*⁸². Dopo un'accurata analisi del contesto, si è deciso di programmare le azioni di ricerca nell'ambito delle classi terze degli istituti professionali CFP (Centri di Formazione Professionale) di responsabilità comunale ad indirizzo "operatore del benessere - erogazione dei servizi dei trattamenti di acconciatura" e "operatore del benessere - erogazione dei servizi di trattamento

⁸⁰ In questa ricerca, ogni riferimento al "ricercatore" o "dottorando" nel testo indica il sottoscritto, autore del presente lavoro. In qualità di ricercatore, tutte le fasi dell'indagine, dall'attività di negoziazione con i COL alla descrizione del progetto, sono state effettuate con la supervisione dei tuoi tutor, Concetta la Rocca e Massimo Margottini

⁸¹ Per una più analitica descrizione delle domande di ricerca si veda il capitolo 4 paragrafo 2.3.

⁸² La piattaforma è disponibile al seguente link <https://crisfad.uniroma3.it/eportfolio/>

estetico” nella quale gli orientatori COL svolgono 20 ore di lezione di orientamento al lavoro. La scelta delle classi terze è stata effettuata poiché in tale anno viene conseguita l’abilitazione alla professione e dunque si è ritenuto che potessero essere particolarmente interessate alla costruzione di un ePortfolio formativo professionale che presentasse gli studenti nel mondo lavorativo con un forte riferimento non solo alle competenze acquisite e documentate ma anche con la descrizione del percorso effettuato.

Dunque, le prime azioni effettuate nei COL hanno riguardato la formazione degli orientatori alla costruzione dell’ePortfolio coinvolgendoli personalmente nell’attività, ovvero ciascuno di loro è stato invitato alla costruzione di un proprio ePortfolio allo scopo di comprendere a fondo le caratteristiche dello strumento e di appropriarsi delle procedure di costruzione dello stesso. Hanno partecipato alla formazione un totale di 30 orientatori provenienti da tutti i 12 COL del territorio romano.

Il primo incontro, della durata di tre ore, è stato tenuto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca, supervisore del ricercatore, si è focalizzato sugli aspetti introduttivi dell’ePortfolio ed ha trattato argomenti di natura teorica dello strumento. A seguire sono stati previsti 3 *workshop*, della durata di 2 ore ciascuno, guidati dal dottorando che ha assunto il ruolo di tutor e affiancato gli orientatori nella costruzione di un ePortfolio personale con l’obiettivo di rendere l’operatore protagonista del percorso di formazione e di sviluppare in lui la consapevolezza dell’esperienza fatta. Gli incontri sono stati pensati in modalità a distanza su piattaforma *Microsoft Teams* per agevolare la partecipazione e permettere agli assenti di recuperare le registrazioni.

Per le attività di formazione, operativamente si è proceduto secondo le seguenti fasi:

- compilazione di un questionario di ingresso, il primo *step* del percorso di formazione è stato quello di sottoporre a tutti i partecipanti un questionario d’ingresso nel quale si indaga la conoscenza degli operatori con gli strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento, la loro conoscenza dell’ePortfolio e per la raccolta delle informazioni base per la creazione degli account in piattaforma;

- accesso alla piattaforma *Mahara*⁸³ e orientamento iniziale;
- utilizzo della piattaforma e delle funzioni per la costruzione dell'ePortfolio;
- presentazione e compilazione della tavola degli eventi, dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma *Competenzestrategiche.it* per avere una conoscenza generale degli stimoli che verranno forniti agli studenti;
- costruzione dell'ePortfolio compreso di pagine strutturate (Tavola degli Eventi; questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC) e pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze);
- compilazione questionari di uscita, per la raccolta di *feedback* è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario di uscita sull'andamento del percorso di formazione;
- *focus group*, per confrontare le opinioni degli orientatori ed ottenere un riscontro dell'attività formativa.

Nelle settimane successive, con cadenza settimanale, il ricercatore è rimasto a disposizione su piattaforma *Microsoft Teams* per fornire supporto tecnico e rispondere ad eventuali dubbi sul percorso di formazione.

3.1. Questionari di ingresso – orientatori COL: esiti della somministrazione

Il questionario d'ingresso è articolato in tre sezioni: i *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni utili per la creazione degli account in piattaforma *Mahara* (Nome, cognome ed email), l'età, il genere, la sede di riferimento e la funzione professionale svolta; *esercizio delle attività di riflessione*, nella quale viene richiesto se hanno mai utilizzato strumenti di autovalutazione e in quale ambito; *ePortfolio*, nella quale viene chiesto se sono già venuti a conoscenza dello strumento dell'ePortfolio, tramite quali canali e qual è la loro opinione a riguardo.

Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁸⁴.

⁸³ La piattaforma per la costruzione degli ePortfolio è installata sui server del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

⁸⁴ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

Al questionario hanno risposto 29 sui 30 orientatori COL del Comune di Roma aderenti al progetto. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati. Il 31,1% Maschi e il 68,9% femmine (dom. 5), l'80% di loro ha più di 41 anni e il 20% ha tra i 20 e i 25 anni (dom. 4). Dei partecipanti il 27,6% sono orientatori di primo livello, il 55,17% svolge il ruolo di orientatori di secondo livello e il 17,24% svolge un anno di servizio civile (dom. 7). I dipendenti operano su 12 centri in tutto il territorio romano (grafico 1), in particolare: il 6,7% dal COL Tirocini, il 10,34% dal COL Antonio Gramsci, il 13,8% dal COL Gino Giugni, il 3,5% dal COL Lincei, il 13,8% dal COL Luigi Petroselli, il 3,5% dal COL Pier Paolo Pasolini, il 7% dal COL Sempione, il 7% dal COL Simonetta Tosi, il 20,7% dal COL Termini, il 3,5% dal COL Tiburtino, il 7% dal COL Vignali e il 3,5 dall'Ufficio Coordinamento (dom. 6) (Grafico 5.5).

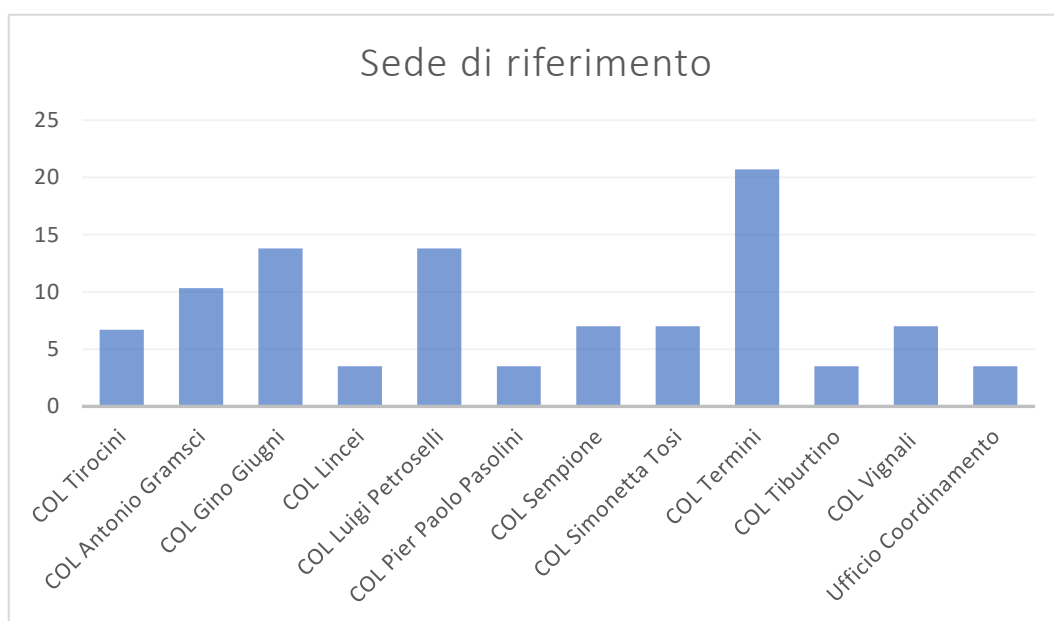


Grafico 5.5: Sede di riferimento orientatori COL.

Il 72,4% degli intervistati ha già utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle competenze in possesso e sul proprio futuro professionale (dom. 8), per lo più in ambito lavorativo e nelle agenzie di formazione (dom. 9) attraverso colloqui di orientamento, questionari di orientamento e attività pratiche (dom. 10). Il 75,9% ha già conosciuto il dispositivo dell'ePortfolio (dom.

12) attraverso il passaparola con altre persone (31,8%), navigando su Internet (27,3%) o seguendo uno specifico corso (22,7%) (dom. 13) (grafico 5.6).

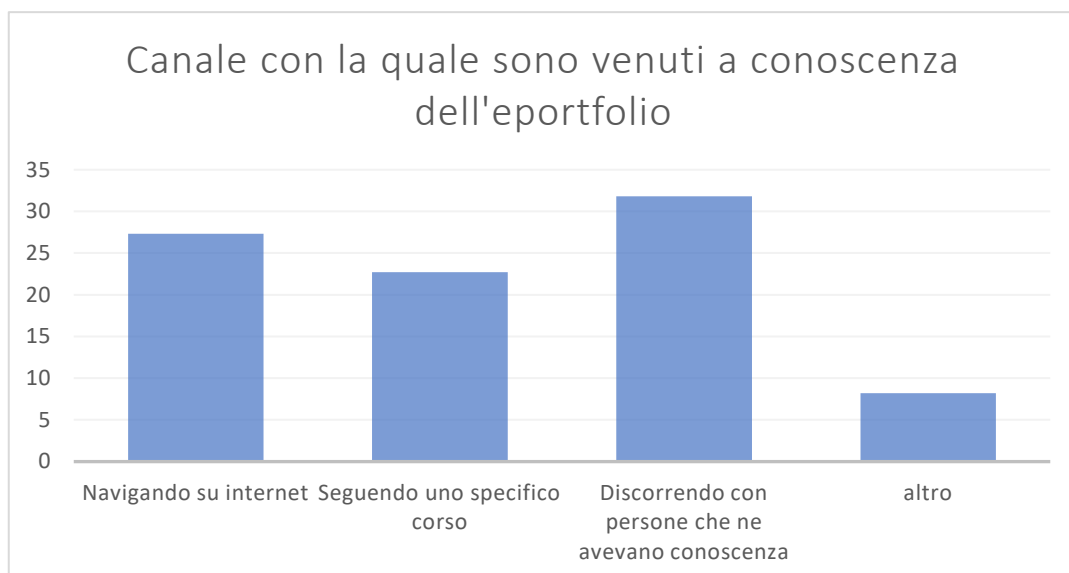


Grafico 5.6: Canali con la quale sono venuti a conoscenza dell'ePortfolio.

Inoltre, agli orientatori viene richiesto se possa essere utile un nuovo strumento per presentarsi nel mondo del lavoro (dom. 16) e ritengono che ci sia bisogno di uno strumento più “moderno e funzionale” per rispondere all’evoluzione del mercato del lavoro e che oltre al curriculum vitae sia fondamentale avere a disposizione una raccolta di lavori che mostrino le competenze riportate nel CV. Aggiungono che il dispositivo utilizzato deve essere sempre in relazione al settore professionale e al tipo di azienda a cui ci si presenta ed inoltre, affermano che è fondamentale valorizzare la dimensione delle competenze in modo creativo e che sarebbe opportuno uno strumento capace di rappresentare, massimizzare la visibilità e la comunicazione delle esperienze fatte negli ambiti formali, non formali e informali.

3.2. Questionari di uscita – orientatori COL: esiti della somministrazione

Il questionario finale è articolato in quattro sezioni: *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni di base come l’età, il genere, la sede di riferimento e la funzione professionale svolta; *ePortfolio*, nella quale viene chiesta una loro opinione sugli strumenti utilizzati per la costruzione dell’ePortfolio

personale come la tavola degli eventi, il video di presentazione, la pagina del profilo, il curriculum vitae amplificato e i questionari della piattaforma *competenzestrategiche.com*, ed inoltre, viene chiesta un'opinione riguardo l'utilizzo del dispositivo e della sua funzione di facilitazione della domanda e dell'offerta del lavoro; *il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali*, nella quale vengono chieste opinioni sulla figura del tutor e del docente durante il percorso di formazione; *riflessioni personali*, la sezione è dedicata interamente alle opinioni degli operatori sul dispositivo e alla sua funzionalità nell'ambito professionale.

Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁸⁵.

In primo luogo, dopo i dati ascrittivi, è stato chiesto agli orientatori se avessero completato la costruzione dell'ePortfolio personale. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati. Il questionario di uscita è stato compilato da 9 orientatori dei 30 iniziali. Il 44,5% sostiene di aver completato il percorso costruendo il proprio ePortfolio, del restante 55,5%, che ha dichiarato di non averlo costruito, solo un soggetto ha motivato la sua risposta dichiarando "*ci sono strumenti più comprensibili*" (dom. 5).

Vista l'assenza di ePortfolio completi caricati in piattaforma, nonostante i partecipanti abbiano dichiarato di averli completati, i dati relativi alle domande rivolte a questi soggetti saranno considerati nulli.

Nonostante gli orientatori non abbiano completato il percorso di formazione, hanno comunque risposto alle domande contenute nel questionario: in particolare, in merito alla figura del tutor (dom. 25) hanno dichiarato che ha facilitato la comprensione della funzione dell'ePortfolio (abbastanza 60%; molto 40%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 40%; molto 60%), la progettazione dell'ePortfolio (abbastanza 60%; molto 40%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 40%; molto 40%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 40%; molto 40%), la riflessione sui punti di forza

⁸⁵ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

e le carenze nell'apprendimento (abbastanza 40%; molto 40%), la riflessione sui miei percorsi formativi (abbastanza 40%; molto 40%), la riflessione sui percorsi professionali (abbastanza 20%; molto 40%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei percorsi formativi (abbastanza 40%; molto 40%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei percorsi professionali (abbastanza 40%; molto 40%), la visualizzazione delle mie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento (abbastanza 60%; molto 20%) (grafico 5.7).

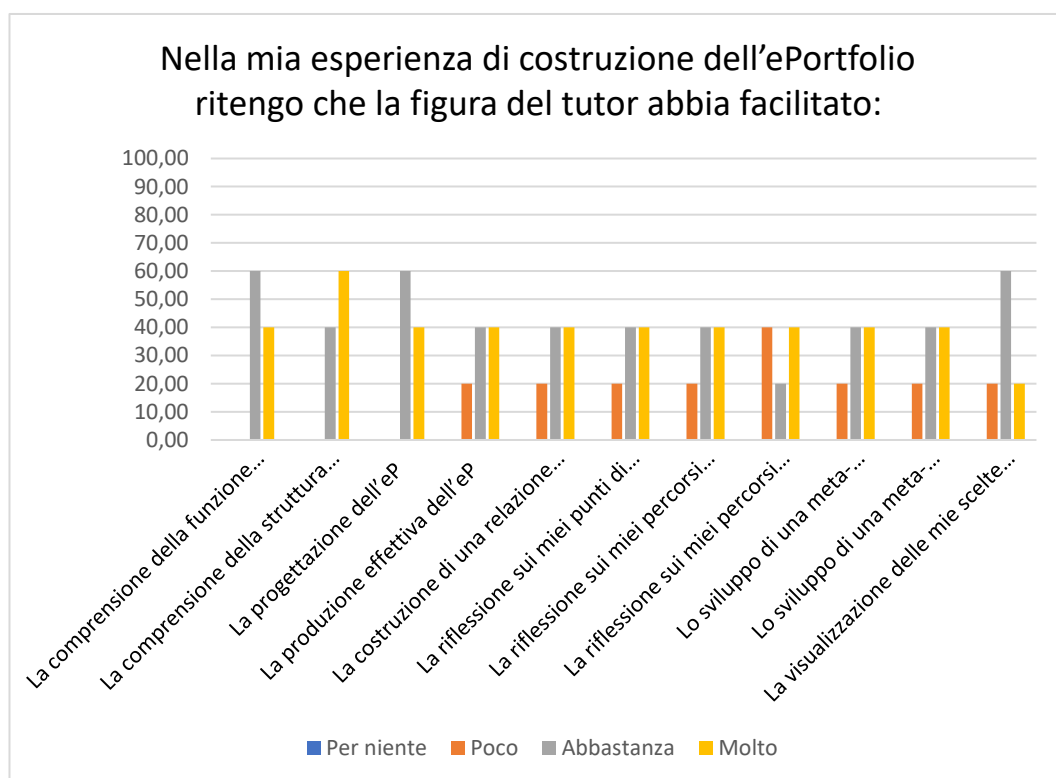


Grafico 5.7: Figura del tutor nell'esperienza di costruzione di un ePortfolio.

Nonostante gli orientatori non abbiano concluso il proprio ePortfolio, ritengono che la formazione sia stata adeguata all'utilizzo dello strumento e che è risultata utile con contenuti nuovi e in linea con le competenze ed esperienza nell'ambito professionale (dom. 26). Le difficoltà riscontrate degli intervistati nel completare il percorso di formazione sono state il sovraccarico di lavoro e la molteplicità di percorsi di aggiornamento professionale. Inoltre, uno partecipante sostiene che l'utilizzo della piattaforma è risultato macchinoso e non facilmente comprensibile (dom. 27).

3.3. Focus Group – orientatori impiegati nei COL

Data l'insufficienza di informazioni ottenute dal questionario di uscita e dalla mancata costruzione degli ePortfolio in piattaforma, si è ritenuto necessario organizzare dei *focus group* con gli orientatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro - COL. Questo ha permesso di approfondire l'esperienza del percorso di formazione e di raccogliere la diretta testimonianza degli operatori in un contesto di discussione collettivo.

Sono stati realizzati tre distinti focus group: A) il primo si è svolto in presenza il 31 maggio 2023 con cinque orientatori del COL di via dei Cerchi; B) il secondo, anch'esso in presenza, l'8 giugno 2023 con quattro partecipanti provenienti dal COL Tirocini; C) il terzo, in modalità *online* tramite la piattaforma *Microsoft Teams*, il 5 luglio 2023 con quattro orientatori del COL di via Goito.

Per garantire la comparazione tra i dati ottenuti e per stimolare la discussione sull'esperienza formativa in tutti gli incontri organizzati, il ricercatore ha assunto il ruolo di moderatore in ciascuna sessione e ha proposto una traccia suddivisa in due parti e contenente cinque domande chiave. La prima parte è dedicata ad una presentazione personale e del ruolo ricoperto; la seconda parte si è focalizzata sul percorso di formazione svolto.

Per rompere il ghiaccio, ogni incontro di *focus group* è iniziato con la richiesta di una breve presentazione dei partecipanti fornendo il ruolo ricoperto all'interno del servizio COL e l'ufficio di appartenenza; la seconda domanda ha riguardato la loro professione svolta presso gli uffici del comune di Roma con l'obiettivo di approfondire le motivazioni che hanno portato l'operatore a ricoprire il ruolo professionale attuale e quali sono i punti di forza e di criticità; la terza domanda è preceduta da una breve introduzione sull'ePortfolio e sulle sue funzioni al fine di coinvolgere i partecipanti in un processo di riflessione e di manifestazione delle proprie opinioni. Analogamente, la quarta domanda chiede un'opinione personale sulla struttura e sugli strumenti che guidano la costruzione del dispositivo; infine, è stato chiesto agli orientatori se ci fossero state ulteriori criticità nella costruzione

dello strumento a qualsiasi livello e se avessero il desiderio di fornire un *feedback* costruttivo per il miglioramento dello stesso.

Di seguito si riporta una sintesi dei tre incontri:

A) Nel primo *focus group*, gli operatori del servizio COL hanno restituito che l'obiettivo principale del servizio di orientamento è sostenere le persone nell'acquisizione di autonomia e nella ricerca del lavoro, rendendo gli utenti autonomi nel mercato del lavoro. Il ruolo dell'orientatore si differenzia dall'operatore dei centri per l'impiego CPI⁸⁶, che ha altre mansioni, attitudini e obiettivi. Infatti, l'orientatore aiuta a indirizzare l'utente verso le sue scelte e a diventare autonomo nel prenderle, incoraggia le persone, soprattutto quelle demotivate ed inoltre, aiuta a comprendere la realtà del mercato del lavoro.

I partecipanti sostengono che negli anni, la tipologia di utenza è cambiata, diventando sempre più fragile e richiedendo progetti più incisivi, come il sostegno e l'accompagnamento nella ricerca del lavoro. Infatti, oggi una grande percentuale di utenza che si rivolge ai centri di orientamento al lavoro non ha come priorità l'orientamento. Inoltre, i COL sono nati nel 2002 e sebbene la figura professionale dell'orientatore sia stata creata appositamente dal Comune di Roma, ancora oggi non è pienamente riconosciuta.

Gli orientatori affermano che inizialmente si lavorava molto sull'istinto, ma ora si richiede una strutturazione più formale e un riconoscimento del servizio e delle procedure. Infatti, è stata evidenziata una crescente burocrazia all'interno dei Centri di Orientamento al Lavoro e sebbene questa abbia la funzione di veicolare azioni utili per l'utenza, alcuni operatori la percepiscono come un vincolo che limita il lavoro da svolgere.

Per quanto riguarda il dispositivo ePortfolio, alcuni degli intervistati lo considerano utile a livello personale, per la riflessione e per presentarsi in modo diverso ai colloqui e riconoscono il suo potenziale soprattutto in ambiti creativi, artistici e tecnici. Altri esprimono dubbi sulla sua efficacia per l'attuale tipologia di utenza nei COL, spesso con esigenze urgenti. Anche le tempistiche di realizzazione più lunghe rispetto a un curriculum sono state evidenziate come

⁸⁶ L'acronimo CPI fa riferimento al servizio territoriale Centri Per l'Impiego, un servizio che aiuta le persone a trovare un'occupazione lavorativa.

problematiche. Inoltre, dubitano che le grandi aziende abbiano tempo per analizzare dettagliatamente un ePortfolio.

La tavola degli eventi risulta utile per la riflessione, ma troppo complessa da utilizzare. Viceversa, i questionari sulle competenze strategiche sono stati percepiti meno utili.

Gli intervistati suggeriscono di semplificare lo strumento e di adattarlo alle specifiche esigenze dell'utenza. È indispensabile che l'orientatore capisca quali strumenti valorizzare di volta in volta, senza standardizzarli, in base alle esigenze specifiche dell'utente.

In conclusione, sostengono che per l'utenza attuale dei COL, la costruzione del curriculum e la ricerca attiva del lavoro rimangono gli strumenti fondamentali per orientarsi.

B) Nel secondo *Focus Group*, gli operatori affermano che essere orientatore significa essere in contatto con molte persone e saper dare risposte in base alle loro esigenze, cercando di soddisfare i loro bisogni e di far acquisire consapevolezza sulle possibili scelte operative, di studio, ecc. Nei COL, l'orientatore entra in contatto con persone con elevata fragilità che non trovano risposte in altre strutture e hanno bisogno di essere indirizzate in specifiche situazioni. L'orientatore cerca di capire i punti di forza e di debolezza dell'utente e di metterlo nella condizione di capire dove può arrivare, fornendo loro strumenti e informazioni sui servizi e le possibilità lavorative e formative. Essere orientatore è un lavoro difficile ma soddisfacente quando si riesce a dare qualcosa in più all'utente, come formazione, consapevolezza o strumenti per la ricerca di lavoro. Ogni persona è diversa e richiede un percorso diverso basato sui corsi di formazione, le offerte di lavoro del momento e i finanziamenti disponibili, dietro una persona che cerca lavoro ci sono spesso altre dieci esigenze, inclusi problemi di salute e situazioni di precarietà abitativa.

Il livello d'età dell'utenza è molto alto e le persone sopra i quarant'anni, che richiedono il supporto dei COL, spesso non conoscono gli strumenti informatici di base come l'utilizzo di *e-mail* o del computer, rendendo l'orientamento più complicato. A volte, è necessario un lavoro di "alfabetizzazione" informatica e

molte persone non hanno accesso a Internet o dispositivi elettronici per seguire i corsi online.

Per quanto riguarda il dispositivo ePortfolio, gli orientatori affermano che per essere utilizzato efficacemente, è necessario possedere delle basi culturali ed esperienziali che non sempre l'utenza dei COL possiede. Se utilizzato e sperimentato, può sicuramente far acquisire consapevolezza. Inoltre, non risulta sempre utile, ad esempio, per un geometra o un ingegnere è meno immediato mostrare il proprio lavoro rispetto a un cuoco o un'estetista. Anche nel lavoro di gruppo è difficile mostrare il contributo individuale. È più efficace quando si produce qualcosa di manuale e tangibile. Ha le potenzialità per diventare uno strumento efficace ma deve essere adattato alle esigenze del contesto in cui si inserisce. Concludono sostenendo che, nel complesso, tutti gli strumenti all'interno dell'ePortfolio hanno un senso per creare qualcosa che parli di sé e sia spendibile: i questionari sulle competenze strategiche sono molto interessanti perché fanno emergere carenze e punti di forza su cui lavorare e il video di presentazione permette di conoscere la persona quasi direttamente, anticipando un colloquio e mostrando capacità comunicative o linguistiche. Gli operatori sostengono che bisognerebbe adattare gli strumenti alle esigenze dell'utenza ed è necessario creare un percorso individualizzato per ogni persona, basandosi sulle risorse disponibili e quindi, bisognerebbe adattare l'ePortfolio a tutti i contesti professionali possibili.

- C) Nel terzo *Focus Group*, gli operatori affermano che essere un orientatore, a prescindere dall'orientamento di primo livello (accoglienza e analisi del bisogno), significa facilitare e condividere i processi di emancipazione e di superamento delle problematiche dell'utente, fino alla progettazione di strategie per raggiungere l'obiettivo. L'orientatore facilita e aiuta a soddisfare il bisogno analizzato, monitorando e verificando in itinere.

Nel Comune di Roma, il ruolo dell'orientatore è cambiato nei 20 anni di esistenza dei COL, evolvendo in base alle dinamiche, all'utenza, ai target e alle politiche. Oggi guarda molto alle politiche di inclusione socio-lavorativa, affrontando tematiche con utenti spesso fragili e rispetto al passato, si è persa

una parte di utenza come i giovani post-diploma o post-universitari e i lavoratori neo-disoccupati con alte competenze. L'orientatore cerca di aiutare l'utente a capire le proprie competenze e come renderle trasversali, utilizzabili in diversi contesti; non deve sostituirsi all'utente, ma affiancarlo nel comprendere le sue necessità e indirizzarlo mantenendo la sua autonomia. Dopo il Covid, è emerso un forte bisogno di competenze digitali nell'utenza ma spesso non si possiedono neanche le competenze minime per accedere ai servizi *online*. Inoltre, c'è una mancanza di formazione ed evoluzione degli operatori rispetto al digitale, creando una barriera nell'utilizzo di piattaforme e strumenti *online*.

Il lavoro degli orientatori è molto influenzato dalla corrente politica che gestisce il servizio e l'amministrazione, con possibili spostamenti del target o del focus e il frequente cambiamento di assessorato crea disagio e costringe a giustificare continuamente l'esistenza di determinati servizi. Nei Centri per l'orientamento al Lavoro, le procedure amministrative sono diventate sempre più complesse e ingombranti, richiedendo molta attività di ricerca, rendicontazione e amministrativa, e spesso snatura il ruolo stesso dell'orientatore.

Una delle maggiori criticità dell'ePortfolio è la difficoltà di compilazione. Non è semplice né per l'utente auto-compilarlo né per l'operatore guidare la compilazione. Inoltre, risulta inefficace con utenza fragile e non può sostituire i processi di selezione. Il dispositivo, risulta utile come archivio, quindi utilizzato come un contenitore di esperienze utili per redigere CV mirati o per raccogliere informazioni su di sé per costruire un CV efficace.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati per la costruzione dell'ePortfolio: la tavola degli eventi è efficace come percorso di consapevolezza preliminare alla costruzione del CV; il CV Amplificato è utile per la ricerca attiva di lavoro, ma in controtendenza con l'evoluzione dei CV sempre più sintetici; i questionari per le competenze strategiche sono utili come strumento per l'orientamento personale.

3.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione degli orientatori impiegati nei COL

Il Percorso di formazione degli orientatori dei COL di Roma Capitale ha coinvolto 30 operatori dai dodici centri sul territorio romano. Dal questionario d'ingresso, somministrato all'inizio della formazione, è emersa l'esigenza di nuovi strumenti più moderni e capaci di valorizzare creativamente le competenze e di rappresentare efficacemente le esperienze acquisite nei diversi contesti formativi, sia formali, non formali che informali, adattandosi ai diversi settori professionali. La totale partecipazione al questionario iniziale e al primo incontro di formazione dimostra il reale interesse da parte degli operatori al percorso proposto.

Diversamente, l'adesione al questionario finale è stata insufficiente e nessun operatore ha completato la costruzione del proprio ePortfolio ad eccezione di due operatori che hanno dimostrato di aver abbozzato la pagina del profilo in piattaforma.

Nonostante il mancato completamento del percorso di formazione da parte della maggioranza degli orientatori, nel questionario finale, la formazione è stata valutata adeguata e utile con contenuti innovativi e pertinenti alle loro competenze professionali. Invece, Il sovraccarico lavorativo e la partecipazione a molteplici percorsi di formazione e aggiornamento professionale, sembrano essere la causa al mancato completamento delle attività.

Dagli incontri di *focus group* è emerso che l'ePortfolio è uno strumento utile per la riflessione personale, per ottenere consapevolezza di sé e permette di presentarsi in modo più articolato ai colloqui di lavoro. È un dispositivo particolarmente valido in ambiti creativi, artistici e tecnici, dove mostrare il proprio lavoro è più immediato. Delle componenti all'interno dell'ePortfolio, gli orientatori affermano che: i questionari sulle competenze strategiche sono stati considerati utili per identificare i punti di forza e di criticità; il video di presentazione permette di sviluppare competenze comunicative e di presentarsi più efficacemente; la tavola degli eventi permette un percorso di consapevolezza personale utile alla costruzione del CV.

Il dispositivo, di contro, non risponde alle esigenze urgenti dell'utenza dei COL, spesso caratterizzata da elevata fragilità; richiede competenze digitali di base che molti utenti non possiedono; necessita di tempistiche di realizzazione lunghe e complica il lavoro dell'operatore nel guidare l'utente.

Inoltre, gli operatori sostengono che l'ePortfolio va in contrasto con la tendenza dell'evoluzione dei curriculum sempre più sintetici e concisi, e sollevano dubbi sulla disponibilità delle grandi aziende di analizzare dettagliatamente un eP.

In conclusione, gli orientatori COL concordano con le potenzialità dimostrate dal dispositivo ma consigliano di semplificare e adattare lo strumento alle esigenze specifiche dell'utenza a cui è rivolto, sottolineando come per l'utenza attuale la costruzione del curriculum tradizionale e la ricerca attiva del lavoro rimangano gli strumenti fondamentali per l'orientamento professionale.

4. Percorso di formazione alla costruzione dell'ePortfolio degli studenti dei CFP

Concluso il percorso di formazione con gli orientatori COL, con l'ausilio della referente dei COL la dott.ssa Eugenia Genevois, il progetto di ricerca è stato proposto alle classi terze degli indirizzi di studio operatore del benessere – erogazione dei trattamenti di acconciatura ed erogazione dei servizi di trattamento estetico, del Centro di Formazione Professionale – CFP E. Nathan. Il diploma ottenuto al terzo anno è professionalizzante e permette agli studenti di confrontarsi da subito con il mondo del lavoro.

Il percorso di formazione è iniziato a dicembre 2022 e si è svolto nelle ore di orientamento previste nell'offerta formativa del programma scolastico per un totale di 20 ore annuali. La referente COL e docente presso l'istituto, dott.ssa Genevois, con l'ausilio del ricercatore, ha guidato e riproposto il percorso di costruzione dell'ePortfolio analogamente a quella svolta precedentemente con gli orientatori: somministrazione del questionario di ingresso; avvio del corso in classe con gli studenti e organizzazione degli incontri in base al tempo a disposizione nel secondo semestre dell'anno scolastico; somministrazione dei questionari sulla valutazione e l'autovalutazione delle proprie competenze strategiche (QSA, ZTPI, QPCS);

presentazione della piattaforma *Mahara* e di un ePortfolio specifico nell'ambito della professione futura degli studenti; creazione degli account in piattaforma; affiancamento all'utilizzo della piattaforma; costruzione delle pagine specifiche che compongono l'ePortfolio e somministrazione del questionario di uscita dell'ePortfolio.

In questa fase è stato previsto un monitoraggio continuo da parte del tutor/ricercatore che ha partecipato a tutti gli incontri in classe. In particolare, sono state osservate le informazioni ricavate dai questionari sulle competenze strategiche ed è stato dedicato tempo ai dibattiti sull'utilizzo dei questionari proposti.

La formazione degli studenti del CFP è terminata a giugno 2023, impegnando gli studenti per l'intero secondo semestre con cadenza settimanale o bisettimanale. L'attività ha impegnato più tempo del previsto poiché sono state riscontrate difficoltà nella partecipazione degli studenti probabilmente derivata anche dalla totale mancanza di strumenti informatici nella scuola (pc, tablet ecc.).

Visto il target di studenti minorenni, sono state richieste le dovute autorizzazioni da far firmare ai genitori o ai tutor legali per procedere con la raccolta delle informazioni personali, la creazione degli account in piattaforma e per l'eventuale condivisione con le aziende del settore.

4.1 Questionari di ingresso studenti CFP - esiti della somministrazione

Il questionario d'ingresso utilizzato è analogo a quello proposto agli orientatori COL ed è articolato in tre sezioni: i *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni utili per la creazione degli account in piattaforma *Mahara* (Nome, cognome ed email), l'età, il genere, denominazione della scuola, classe e sezione; *esercizio delle attività di riflessione*, nella quale viene richiesto se hanno mai utilizzato strumenti di autovalutazione e in quale ambito; *ePortfolio*, nella quale viene chiesto se sono già venuti a conoscenza dello strumento dell'ePortfolio, tramite quali canali e qual è la loro opinione a riguardo.

Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁸⁷.

Al questionario di Ingresso per gli studenti del CFP E. Nathan hanno risposto 17 studentesse e 3 studenti (dom. 2) di cui il 65% fa parte dell'indirizzo di studi Operatore del Benessere – Erogazione dei trattamenti di Acconciatura e il 35% Operatore del Benessere – Erogazione dei servizi di trattamento Estetico (dom. 4). Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati. Il 30% dei rispondenti ha già utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle proprie competenze e sul proprio futuro professionale (dom. 5), prevalentemente in ambito lavorativo (dom. 6) e utilizzando strumenti come questionari di orientamento (16,7%) e Attività pratiche (83,3%) (dom. 7). Il 50% degli intervistati ha già sentito parlare di ePortfolio (dom. 9) prevalentemente parlandone con altre conoscenze o colleghi e navigando su Internet (dom. 10). Inoltre, il 70% ha risposto che potrebbe essere utile un nuovo strumento per presentarsi nel mondo del lavoro (dom. 11).

4.2. Questionari di uscita studenti CFP - esiti della somministrazione

Il questionario di uscita è articolato in quattro sezioni: *dati ascrivibili*, nella quale vengono richieste le informazioni di base come l'età, il genere, la denominazione della scuola frequentata, la classe e la sezione; *ePortfolio*, nella quale viene chiesta una loro opinione sugli strumenti utilizzati per la costruzione dell'ePortfolio personale come la tavola degli eventi, il video di presentazione, la pagina del profilo, il curriculum vitae amplificato e i questionari della piattaforma *competenzestrategiche.com*, inoltre viene chiesto loro un'opinione riguardo l'utilizzo del dispositivo e della sua funzione di facilitazione della domanda e dell'offerta del lavoro; *il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali*, nella quale vengono chieste opinioni sulla figura del tutor e del docente durante il percorso di formazione; *riflessioni personali*, la sezione è dedicata interamente alle opinioni

⁸⁷ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

degli studenti sul dispositivo e alla sua funzionalità nell'ambito professionale. Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁸⁸. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Al questionario finale hanno risposto in 17 tra studentesse (76,5%) e studenti (23,5%) (dom. 2), il 76,5% proviene dall'indirizzo di studi operatore del benessere – erogazione dei trattamenti di acconciatura e il 23,5% dall'indirizzo operatore del benessere – erogazione dei servizi di trattamento estetico (dom. 4). Il 29,4% ha costruito il suo ePortfolio, il 58,8% è riuscito a costruirlo solamente in parte e il restante 11,8% non hanno avuto la possibilità di costruirlo (dom. 5).

La prima parte del questionario intende raccogliere il *feedback* sulle sezioni che compongono il dispositivo dell'ePortfolio. In relazione alla pagina del profilo (dom. 6), gli studenti che sono riusciti a completare il percorso di formazione per la costruzione del proprio ePortfolio, ritengono che l'utilizzo dell'immagine del profilo sia (abbastanza 40%; molto 40%) utile, inserire il proprio CV è (abbastanza 20%; molto 80%), riportare le proprie informazioni di contatto risulta utile (abbastanza 40%; molto 60%), contrariamente, ritengono che inserire il proprio logo commerciale creato in occasione del laboratorio di informatica non sia utile (per niente 20%; poco 60%) (grafico 5.8).

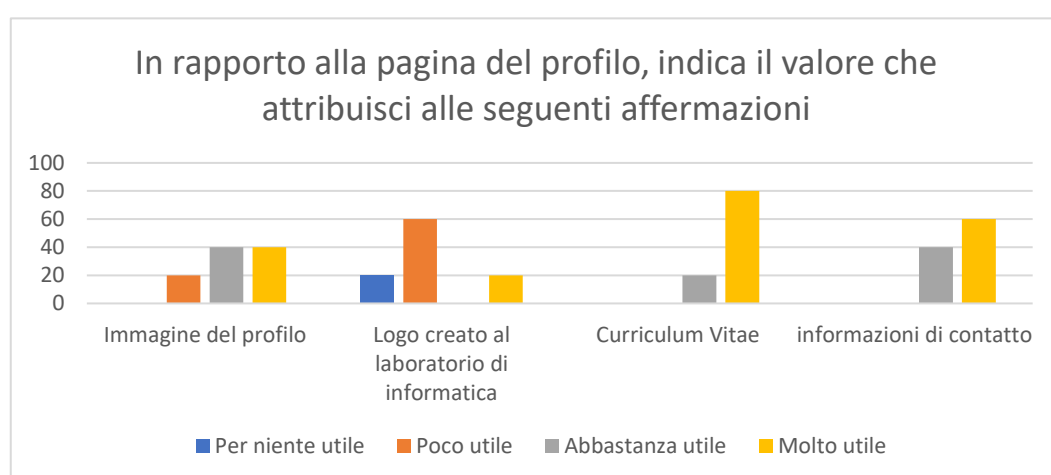


Grafico 5.8: Elementi utili pagina del profilo

⁸⁸ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

Tutti gli studenti che hanno creato il proprio eP hanno dichiarato che riportare nella propria pagina del profilo il curriculum vitae amplificato e collegarlo alle pagine in cui vengono descritte le proprie esperienze professionali e formative, potrebbe essere molto utile per aiutarli a trovare un lavoro (dom. 8). Inoltre, nella creazione del proprio ePortfolio (dom. 10), hanno affermato che è facile creare il proprio cv in piattaforma (abbastanza 60%; molto 20%), è facile creare le pagine (abbastanza 40%; molto 40%), è facile inserire l'autoriflessione (abbastanza 60%; molto 40%), è facile individuare gli obiettivi in base ai quali costruire l'ePortfolio (abbastanza 20%; molto 60%), è facile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro (abbastanza 20%; molto 60%), è utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro (abbastanza 40%; molto 40%), è utile compilare i questionari di auto-orientamento quali, QSA (abbastanza 60%; molto 40%), ZTPI (abbastanza 40%; molto 60%), QAP (abbastanza 60%; molto 40%), QPCS (abbastanza 40%; molto 40%) (grafico 5.9).

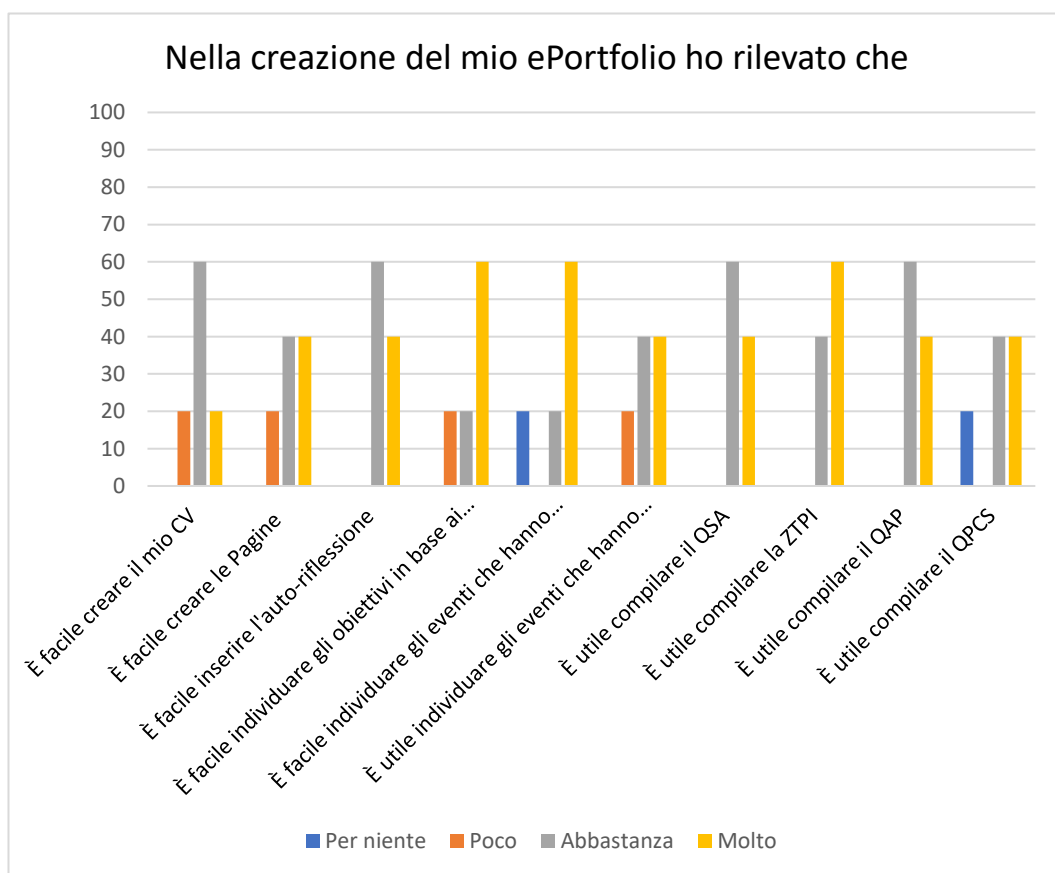


Grafico 5.9: Elementi nella creazione dell'ePortfolio personale

In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione (dom. 11), i partecipanti hanno affermato che la raccolta e il caricamento dei documenti li ha aiutati a rivelare i risultati autentici del proprio percorso formativo (abbastanza 40%; molto 40%), scrivere e descrivere i propri lavori li ha aiutati a riflettere su cosa hanno sbagliato e su cosa no (abbastanza 80%; molto 20%), Il *feedback* da parte dei compagni di corso li ha aiutati a riflettere sui propri pregi e sulle proprie carenze (abbastanza 20%; molto 40%), inoltre, affermano che continueranno ad aggiungere pagine al proprio eP anche dopo che questa esperienza sarà conclusa (abbastanza 80%; molto 20%) (grafico 5.10).

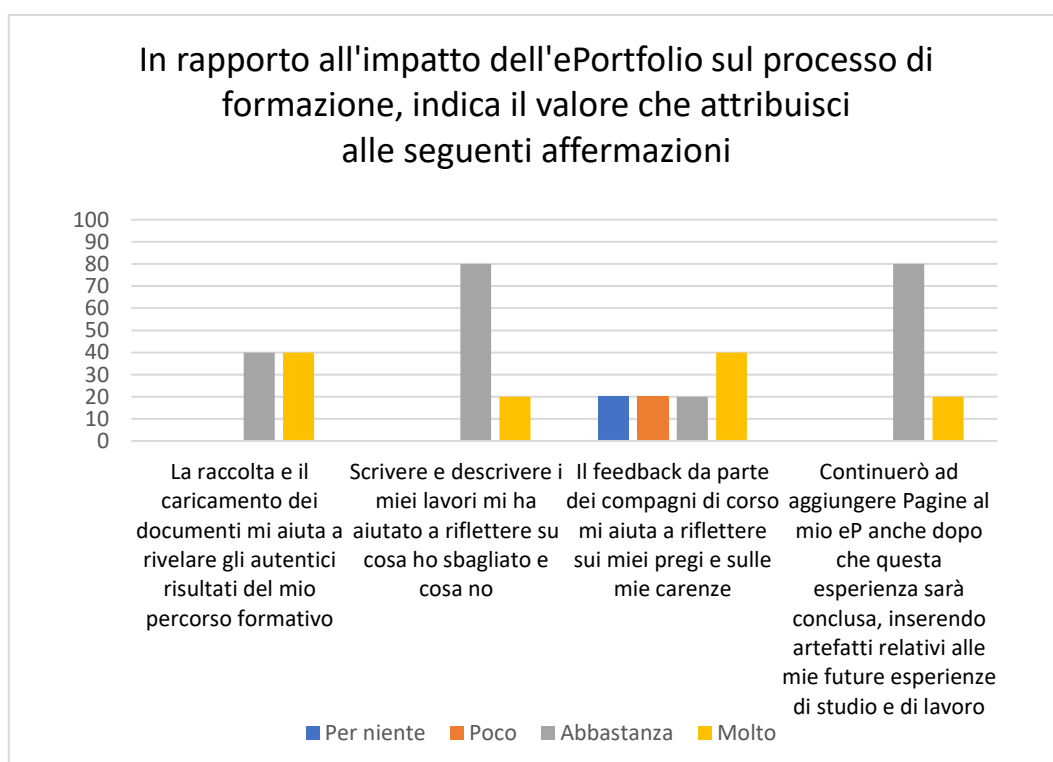


Grafico 5.10: ePortfolio e processo di formazione.

Nell'esperienza di costruzione dell'ePortfolio (dom. 18), gli studenti ritengono che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 40%; molto 40%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 20%; molto 60%), la progettazione dell'eP (abbastanza 40%; molto

60%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 40%; molto 40%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 20%; molto 60%), la riflessione sui propri punti di forza e le proprie carenze nell'apprendimento (abbastanza 60%; molto 40%), la riflessione sui propri percorsi formativi (abbastanza 40%; molto 40%) e la riflessione sui propri percorsi professionali (abbastanza 20%; molto 60%) (grafico 5.11).

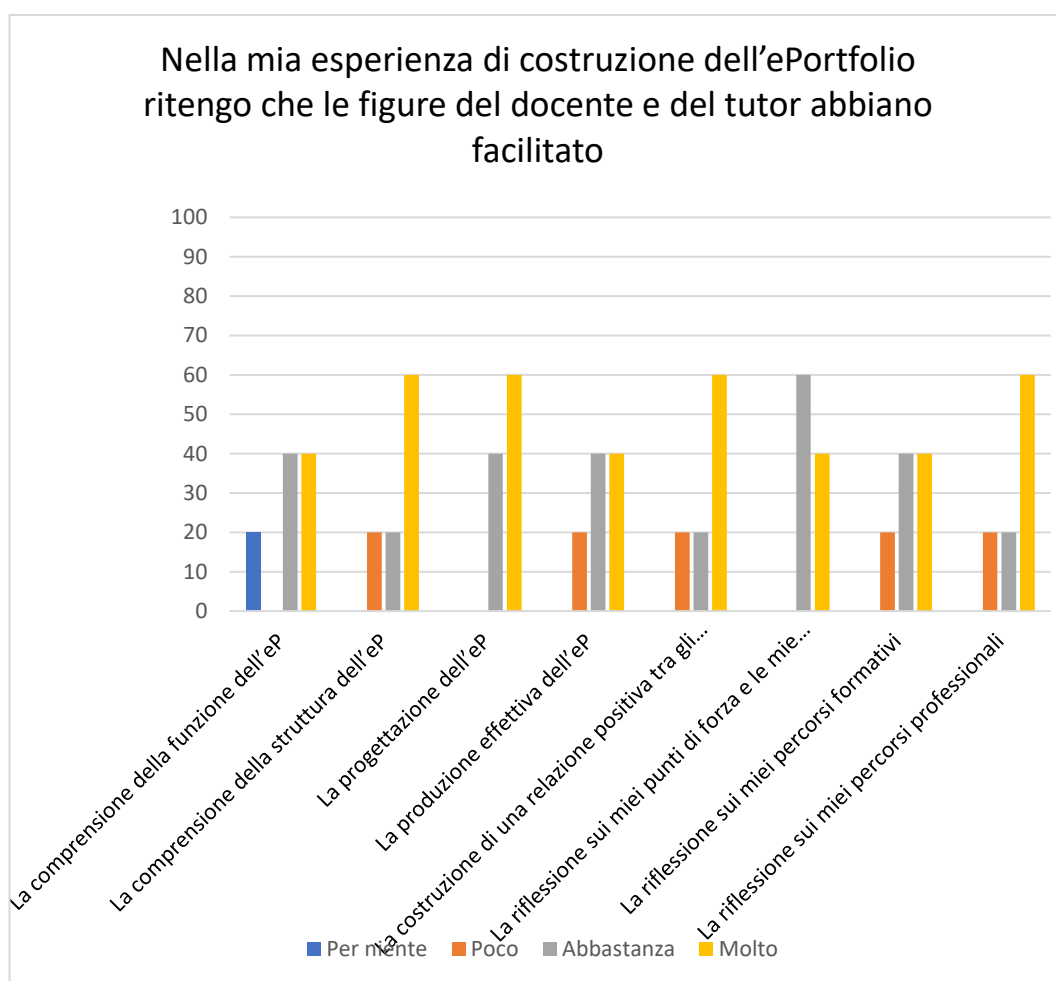


Grafico 5.11: Docente e Tutor nella costruzione di un ePortfolio.

La totalità dei rispondenti che ha creato il proprio ePortfolio sostiene che sia un dispositivo utile per presentarsi al mondo del lavoro (dom. 12) e l'80% di essi pensa di condividerlo su piattaforme per la ricerca del lavoro o allegarlo alla candidatura in un eventuale posto di lavoro (dom. 16), il restante ha dichiarato di non condividerlo perché attraverso lo stage ha già trovato un'azienda in cui lavorare.

Gli studenti che non hanno creato o hanno creato il proprio ePortfolio solo in parte è il 70,5% dei rispondenti al questionario, il 66,6% di questi sostiene che risulterebbe utile costruire un cv amplificato perché permette di dimostrare le proprie competenze e il modo in cui si lavora, inoltre è possibile fornire informazioni più dettagliate e avere ulteriori occasioni lavorative, anche in altri settori (dom. 21 e 22). Nell'esperienza di costruzione dell'ePortfolio (dom. 26), gli studenti ritengono che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 41,7%; molto 33,3%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 58,3%; molto 8,3%), la progettazione dell'eP (abbastanza 66,7%; molto 8,3%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 58,3%; molto 16,7%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 66,7%; molto 25%), la riflessione sui propri punti di forza e le proprie carenze nell'apprendimento (abbastanza 75%; molto 25%), la riflessione sui propri percorsi formativi (abbastanza 75%; molto 25%) e la riflessione sui propri percorsi professionali (abbastanza 75%; molto 16,7%) (grafico 5.12).

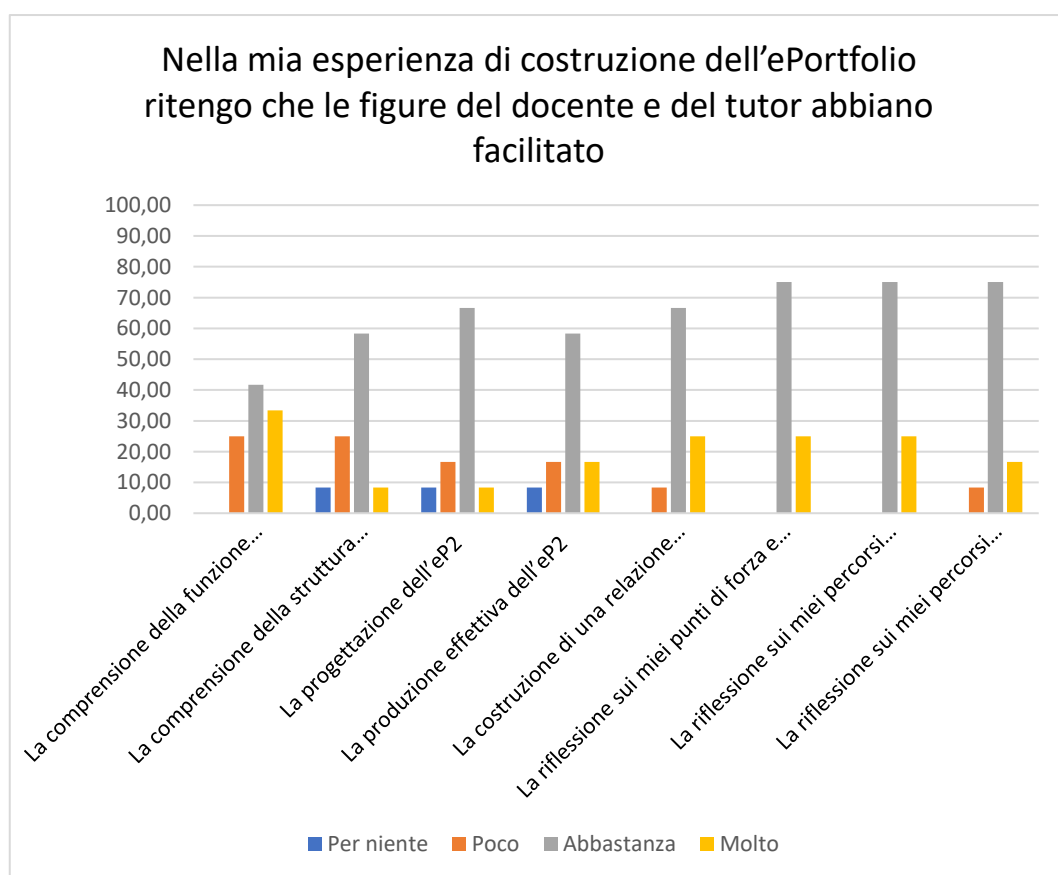


Grafico 5.12: Docente e Tutor nella costruzione di un ePortfolio.

La totalità dei rispondenti che non hanno creato il proprio ePortfolio o che lo hanno creato solo in parte sostiene che il dispositivo è utile per presentarsi nel mondo del lavoro e pensa che sia utile in qualsiasi ambito (dom. 23). Il 50% degli studenti dichiara di non aver costruito il proprio eP perché non c'è stato il tempo anche se avrebbe voluto terminarlo con il tutor (dom. 29).

4.3. ePortfolio – studenti CFP

Del percorso di formazione che ha coinvolto le classi terze degli indirizzi di studio operatore del benessere – erogazione dei trattamenti di acconciatura ed erogazione dei servizi di trattamento estetico, del Centro di Formazione Professionale – CFP E. Nathan, cinque studenti hanno richiesto di completare il proprio ePortfolio oltre il termine di tempo a disposizione. Di seguito si riportano gli ePortfolio creati dai cinque studenti⁸⁹ che sono stati poi presentati alle aziende dello stesso settore professionale.

Studente A: il suo ePortfolio è articolato dalla pagina del profilo e da una pagina di lavori svolti nel laboratorio di acconciatura dell'istituto scolastico. Nella pagina del profilo (figura 5.1) sono state inserite la informazioni di base e di contatto (nome, cognome, e-mail e ruolo professionale) accompagnati dall'immagine del profilo e da una breve descrizione personale. Di seguito è stato inserito un breve CV con il percorso di formazione, le esperienze professionali svolte e le competenze ritenute in possesso. In fondo alla pagina è stato inserito un *link* ipertestuale che collega la pagina del profilo alla pagina dei lavori svolti nel suo ePortfolio. La pagina dei lavori a scuola (figura 5.2) contiene la descrizione di un lavoro di acconciatura svolto dallo studente A all'interno del laboratorio scolastico. Il lavoro viene descritto tramite fasi operative, strumenti utilizzati e foto dimostrative.

⁸⁹ I proprietari dei lavori, le informazioni sensibili e le foto contenute nelle pagine degli ePortfolio presentati di seguito stati oscurati con l'intento di anonimizzarli per preservare la privacy degli studenti.

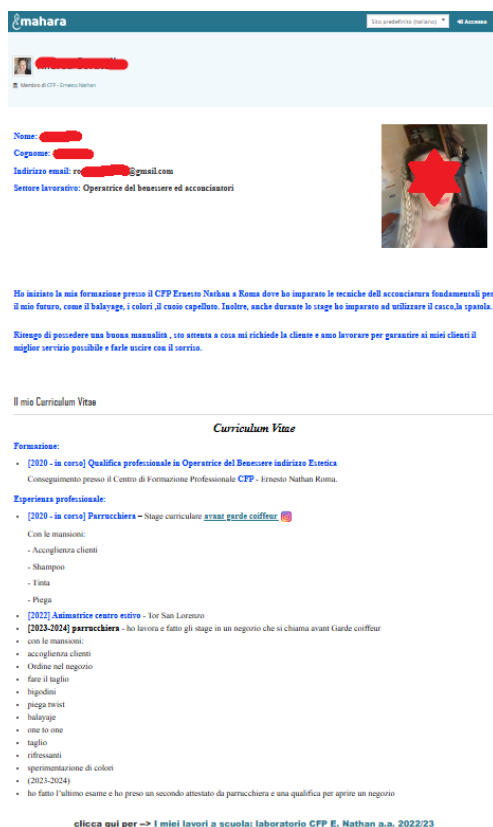


Figura 5.1: Homepage studente A.

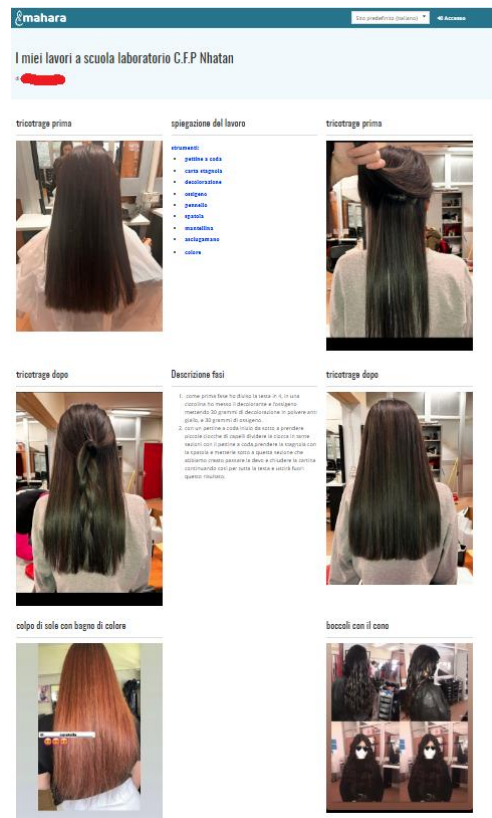


Figura 5.2: Pagina studente A.

Studente B: il suo ePortfolio è articolato dalla pagina del profilo e da due pagine: una di lavori svolti nel laboratorio di acconciatura dell'istituto scolastico ed una di lavori svolti in occasione della fiera dell'estetica 2023 a Roma. Nella pagina del profilo (figura 5.3) è stata inserita una descrizione personale accompagnata dal proprio logo personale. Di seguito è stato inserito un breve CV con il percorso di formazione, le esperienze professionali svolte e le competenze ritenute in possesso. In fondo alla pagina sono stati inseriti i *link* ipertestuali che collegano la pagina del profilo alle pagine dei lavori nel proprio ePortfolio.

La pagina dei lavori svolti nel laboratorio di acconciatura nell'istituto scolastico (figura 5.4) descrive una metodologia di acconciatura in tutte le sue fasi e delle foto che dimostrano il lavoro svolto. La seconda pagina (figura 5.5) riporta l'esperienza svolta in occasione della fiera dell'estetica a Roma nel 2023 e documenta due lavori svolti dallo studente B completi di descrizione delle fasi e degli strumenti di lavoro.



Figura 5.3: Homepage studente B.

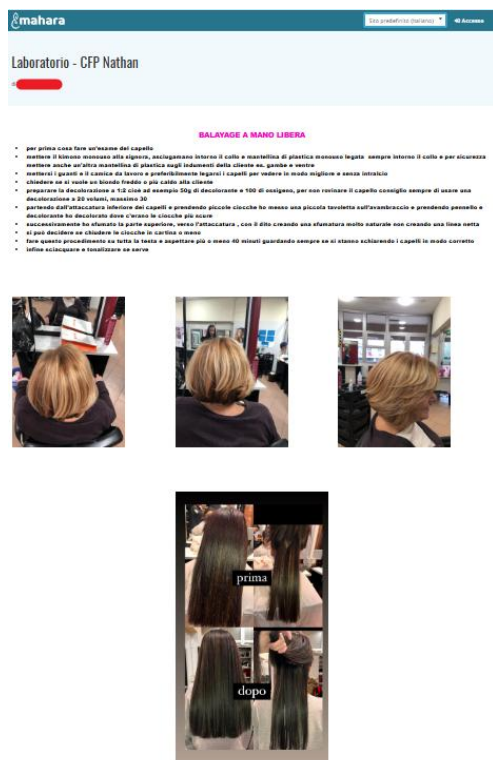


Figura 5.4: Pagina studente B.



Figura 5.5: Pagina fiera dell'estetica studente B.

Studente C: il suo ePortfolio è articolato dalla pagina del profilo e una pagina di lavori svolti nel laboratorio di acconciatura dell'istituto scolastico. Nella pagina del profilo (figura 5.6) è stata inserita una descrizione personale accompagnata dalle informazioni di base e di contatto (nome, cognome, e-mail e ruolo professionale). Di seguito è stato inserito un breve CV con il percorso di formazione e le esperienze professionali svolte. In fondo alla pagina è stato inserito un *link* ipertestuale che collega la pagina del profilo alla pagina dei lavori nel proprio ePortfolio. La pagina dei lavori svolti nel laboratorio di estetica nell'istituto scolastico (figura 5.7) documenta tre diverse metodologie di trattamenti estetici con la descrizione delle fasi e degli strumenti utilizzati accompagnati dalle foto che dimostrano il lavoro svolto.

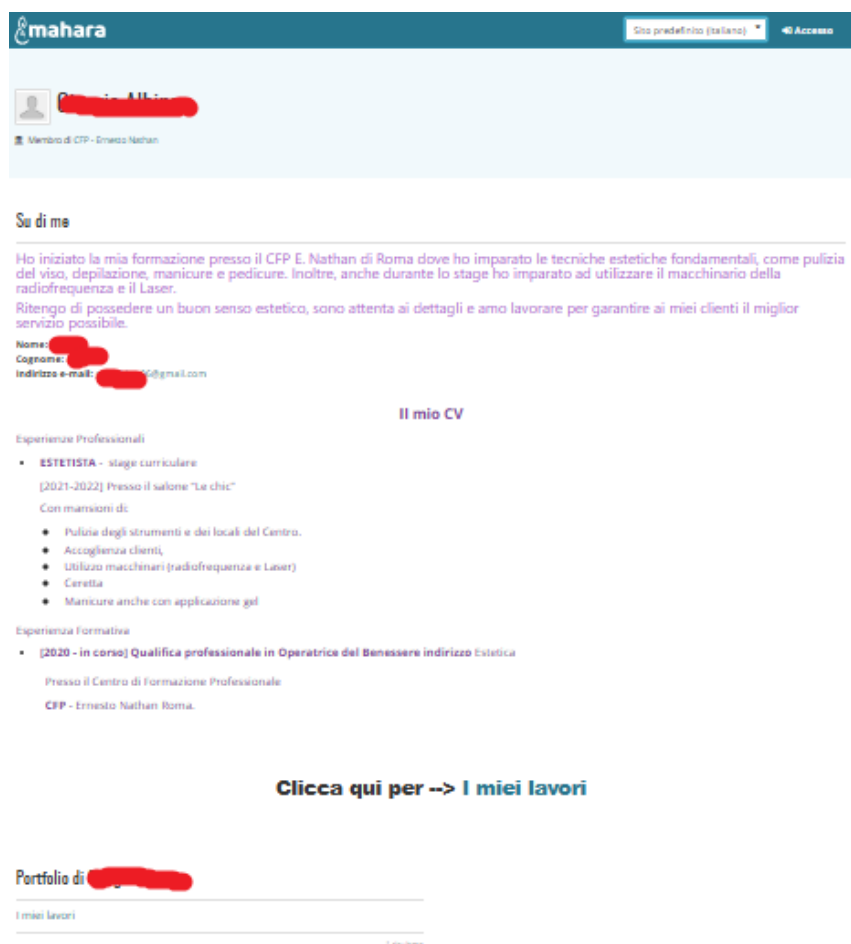


Figura 5.6: Homepage studente C.

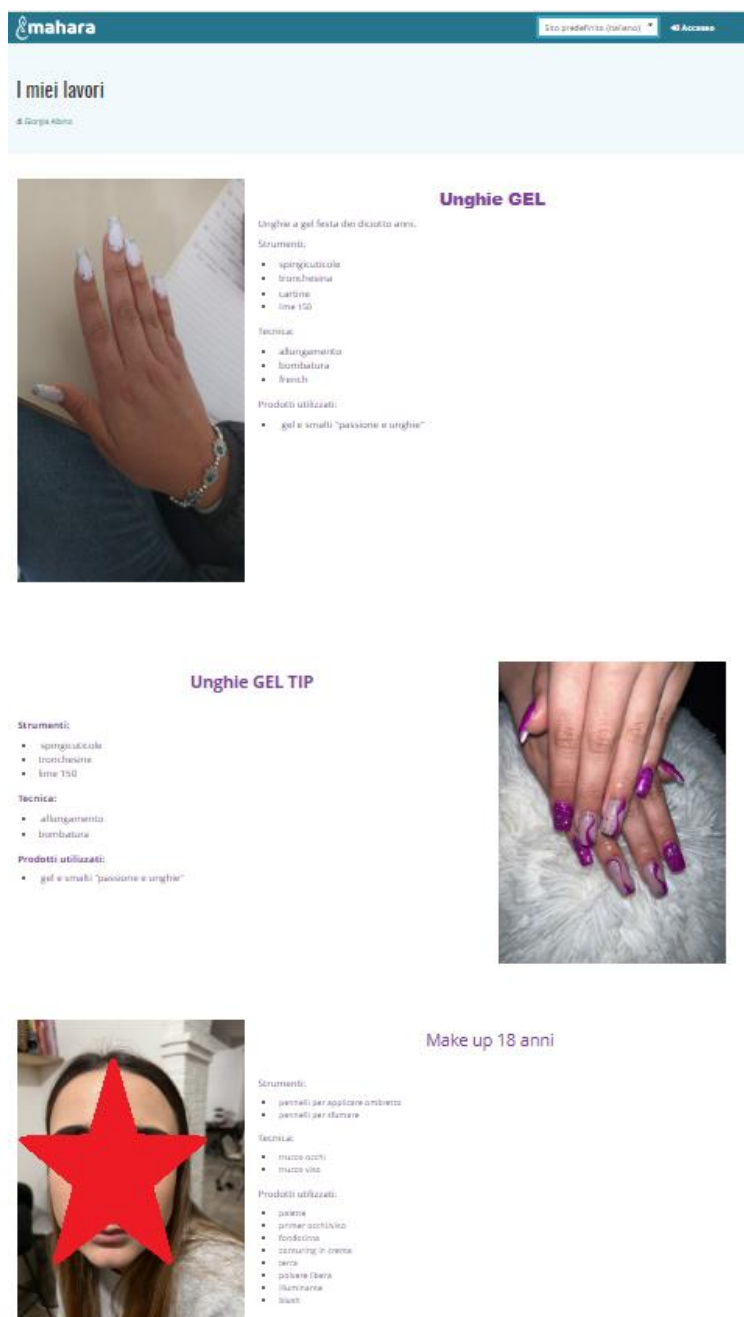


Figura 5.7: Pagina studente C.

Studente D: il suo ePortfolio è articolato dalla pagina del profilo e da due pagine strutturate: una di lavori svolti nel laboratorio di acconciatura dell'istituto scolastico ed una di lavori svolti fuori dall'istituto scolastico. Nella pagina del profilo (figura 5.8) è stata inserita una descrizione personale accompagnata dalle informazioni di base e di contatto (nome, cognome, e-mail, ruolo professionale e settore lavorativo). Di seguito è stato inserito un breve CV con il percorso di formazione, le esperienze

professionali svolte. In fondo alla pagina sono stati inseriti i *link* ipertestuali che collegano la pagina del profilo alle pagine dei lavori nel proprio ePortfolio.

La pagina dei lavori svolti nel laboratorio di acconciatura nell'istituto scolastico (figura 5.9) descrive due metodologie di acconciatura con le fasi, gli strumenti utilizzati e foto/video che dimostrano l'attività. La seconda pagina (figura 5.10) riporta un lavoro svolto dallo studente D al di fuori del laboratorio scolastico con la descrizione delle fasi del lavoro, i materiali utilizzati e il video del lavoro terminato.



Figura 5.8: Homepage studente D.

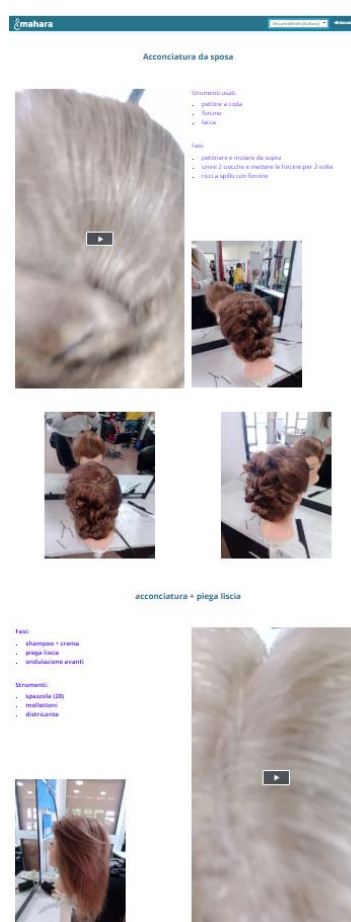


Figura 5.9: Pagina 1 studente D.



Figura 5.10: Pagina 2 studente D.

Studente E: il suo ePortfolio è articolato dalla pagina del profilo e da cinque pagine: una di lavori svolti in occasione della fiera dell'estetica 2023 a Roma e le restanti per ogni metodologia di acconciatura utilizzata. Nella pagina del profilo (figura 5.11) è stata inserita una breve descrizione personale accompagnata dalle informazioni base e di contatto (nome, cognome e indirizzo e-mail). Di seguito è stato inserito un breve CV con il percorso di formazione, le esperienze professionali svolte. In fondo alla pagina sono stati inseriti i *link* ipertestuali che collegano la pagina del profilo alle pagine dei lavori nel proprio ePortfolio.

La pagina dei lavori svolti in occasione della fiera dell'estetica di Roma 2023 (figura 5.13) riporta e documenta l'esperienza fatta dallo studente E; le restanti pagine (figure 5.12; 5.14; 5.15; 5.16) documentano le esperienze svolte nel laboratorio dell'istituto scolastico e documentano le diverse metodologie di acconciatura descrivendo le fasi, i materiali utilizzati e foto/video del lavoro terminato.

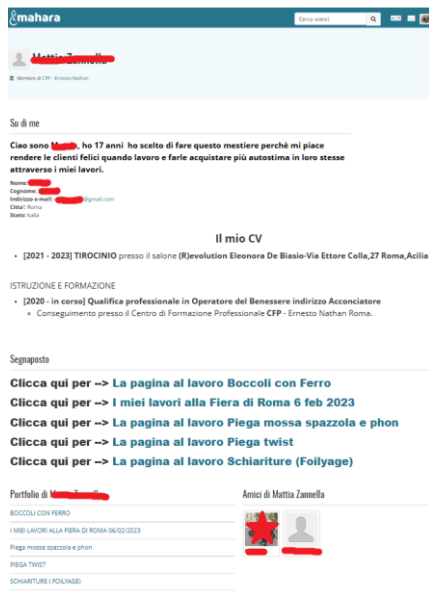


Figura 5.11: Homepage studente E.

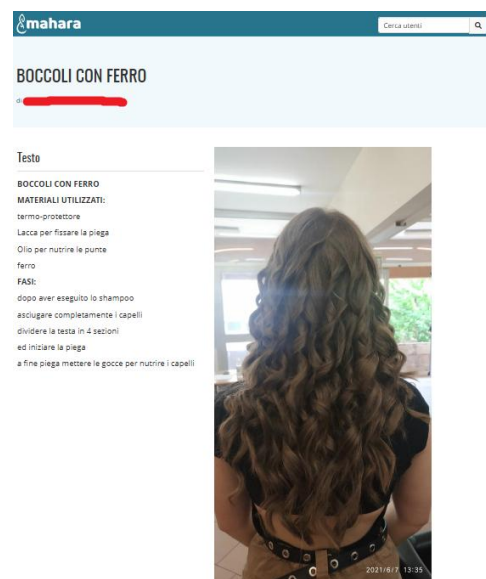


Figura 5.12: Pagina 1 studente E.

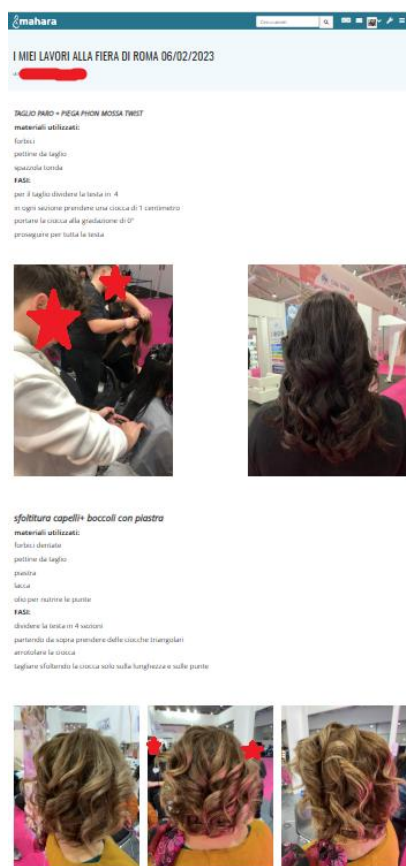


Figura 5.13: Pagina fiera dell'estetica studente E.



Figura 5.14: Pagina 2 studente E.

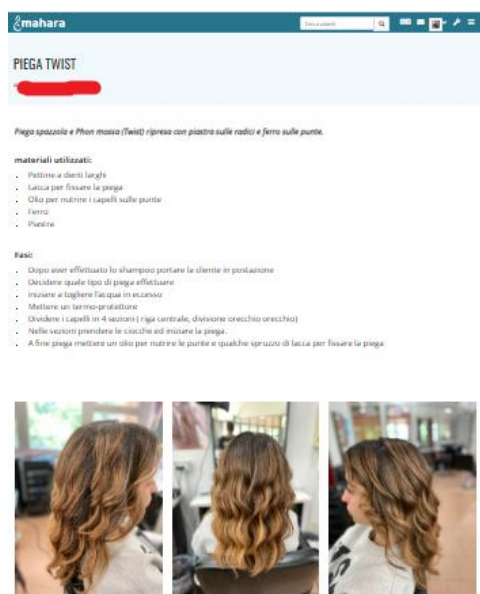


Figura 6.15: Pagina 3 studente E.

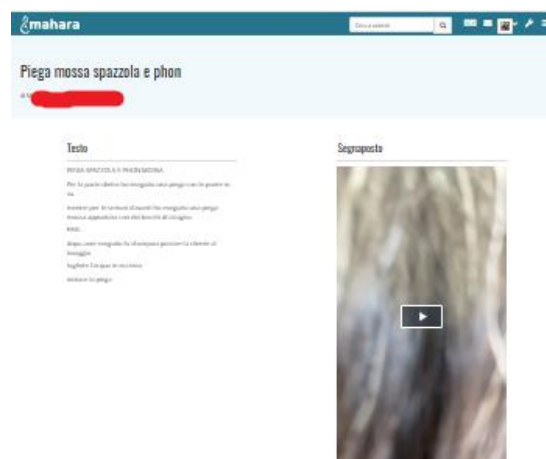


Figura 5.16: Pagina 4 studente E.

4.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione – studenti CFP

Le attività di formazione degli studenti delle classi terze degli indirizzi di studio operatore del benessere – erogazione dei trattamenti di acconciatura ed erogazione dei servizi di trattamento estetico, del Centro di Formazione Professionale – CFP E. Nathan ha coinvolto 20 studenti, dall'analisi delle risposte del questionario d'ingresso somministrato si è evidenziato una popolazione prevalentemente femminile, distribuita tra i corsi di Acconciatura ed Estetica. La maggior parte di loro si rivela interessato e aperto nei confronti di nuovi e innovativi strumenti di presentazione al mondo del lavoro e in particolare sembrano essere interessati all'utilizzo dell'ePortfolio come strumento formativo e professionalizzante.

Hanno risposto al questionario finale 17 dei 20 partecipanti iniziali, dall'analisi delle risposte emerge un quadro complessivamente positivo dell'esperienza di costruzione dell'ePortfolio tra gli studenti. Nonostante solo il 29,4% sia riuscito a completarlo interamente, tutti i partecipanti ne hanno riconosciuto l'utilità, apprezzando particolarmente il curriculum vitae amplificato. Gli studenti hanno valutato positivamente sia la facilità d'uso della piattaforma che il supporto ricevuto dalle figure tutoriali, evidenziando come il processo abbia stimolato una riflessione

profonda sul proprio percorso di vita. La mancanza di tempo e di strumenti (laboratorio di informatica, computer e/o tablet) sono risultati essere il principale ostacolo al completamento delle attività per la maggioranza degli studenti. Molti di loro hanno dichiarato che avrebbero voluto terminare il proprio ePortfolio e si sono dimostrati dispiaciuti per l'impossibilità.

5. Presentazione ePortfolio alle aziende

In questa fase del progetto è stata prevista una condivisione degli ePortfolio costruiti dagli studenti con le aziende dello stesso settore lavorativo e convenzionate ai Centri per l'Orientamento al Lavoro del Comune di Roma Capitale che si affidano al servizio per la ricerca e l'assunzione di figure professionali. Le aziende che si sono proposte di aderire alla ricerca hanno, in primo luogo, risposto ad un questionario preliminare sui temi proposti. Successivamente hanno preso visione dei cinque ePortfolio costruiti dagli studenti e infine, per verificarne l'eventuale interesse nel ricevere un ePortfolio in sostituzione di un CV o di altra documentazione utilizzata dal candidato, hanno fornito un *feedback* partecipando ad un questionario finale.

Nei prossimi paragrafi si riportano le opinioni delle aziende prima e dopo la visione degli ePortfolio.

5.1. Questionario di ingresso rivolto alle aziende: descrizione ed esiti

Il questionario iniziale proposto alle aziende è articolato in 3 sezioni: *dati ascrittivi* nel quale viene chiesta la denominazione dell'ente partecipante, la tipologia, l'ambito lavorativo e il numero dei dipendenti dell'azienda; la *ricerca del candidato ideale* in cui viene chiesto loro un'opinione su quali informazioni e competenze il candidato debba possedere per essere ideale al posto di lavoro offerto; le *riflessioni conclusive*, in cui viene chiesto un *feedback* generale e aperto.

Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁹⁰. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Hanno partecipato cinque aziende provenienti dai settori lavorativi estetista e parrucchiere/acconciatore e sono di piccole dimensioni in quanto hanno dichiarato di avere meno di cinque dipendenti.

In fase di selezione del personale (dom. 6), le aziende hanno dichiarato di essere interessate al percorso formativo (abbastanza 75%; molto 25%), alle esperienze professionali pregresse (abbastanza 50%; molto 50%), alle competenze trasversali (abbastanza 50%; molto 25%), alle competenze tecniche specifiche dell'ambito lavorativo (abbastanza 25%; molto 50%) e agli interessi personali (Per niente 25%; Poco 50%) (grafico 5.13).

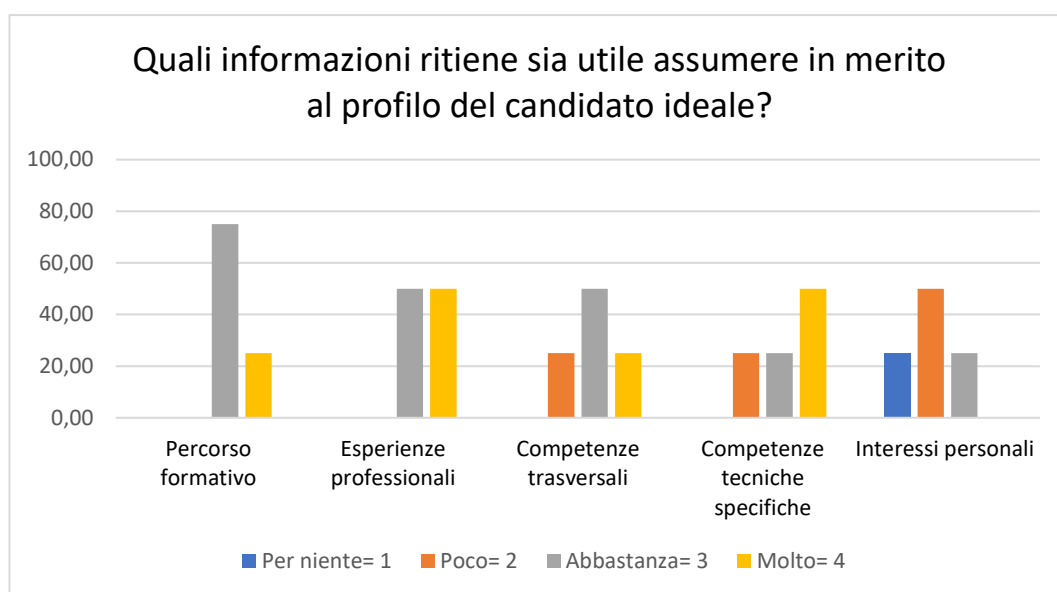


Grafico 5.13: Informazioni utili del candidato ideale.

Le aziende ritengono necessario che il candidato ideale sia in possesso di specifiche competenze (dom. 7) quali, comunicare nella lingua madre (abbastanza 50%; molto 50%), disponibilità e interesse all'apprendimento (abbastanza 25%; molto 75%),

⁹⁰ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

competenze sociali e civiche (abbastanza 25%; molto 50%), spirito di iniziativa e imprenditoriale (abbastanza 75%; molto 25%), capacità di lavorare in team (abbastanza 25%; molto 75%), problem solving (abbastanza 50%; molto 25%), creatività (abbastanza 25%; molto 75%), capacità di negoziazione (abbastanza 25%; molto 50%), lateral thinking (abbastanza 75%; molto 25%), intelligenza emotiva (abbastanza 50%; molto 25%), pensiero critico (abbastanza 25%; molto 50%), gestione dello stress (abbastanza 25%; molto 75%), proattività (abbastanza 25%; molto 50%). Le aziende ritengono possano essere utili anche il possesso di competenze digitali (poco 25%; abbastanza 75%), capacità decisionale (poco 50%; abbastanza 50%) e team management (poco 50%; abbastanza 50%) (grafico 5.14). Inoltre, le imprese considerano importante aggiungere l'empatia, il saper comunicare efficacemente, saper ascoltare, essere empatici, l'educazione e la motivazione (dom. 8).

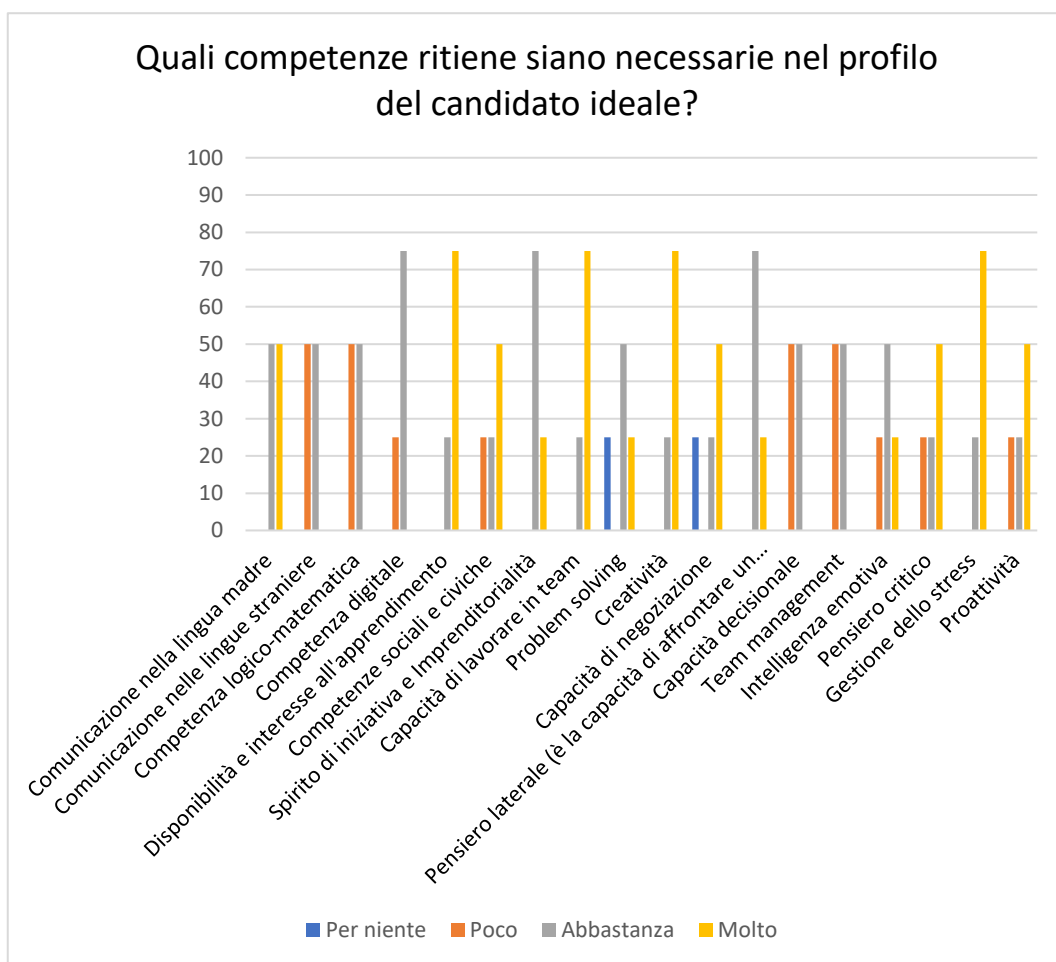


Grafico 5.14: Competenze necessarie in un candidato ideale.

Le imprese affermano che i canali più utilizzati per la ricerca di candidati (dom. 9) sono i motori di ricerca online (abbastanza 50%; molto 25%), i social network (abbastanza 50%; molto 25%) e il passaparola (poco 25%; molto 50%). Al contrario, non si rivolgono alle agenzie per il lavoro- APL (per niente 50%; poco 50%), ai centri per l'impiego – CPI (per niente 75%; poco 25%) e ai centri per l'orientamento – COL (per niente 50%; poco 50%) (grafico 5.15). In aggiunta, sostengono di rivolgersi direttamente alle scuole professionali e ai centri estetici o saloni (dom. 10).

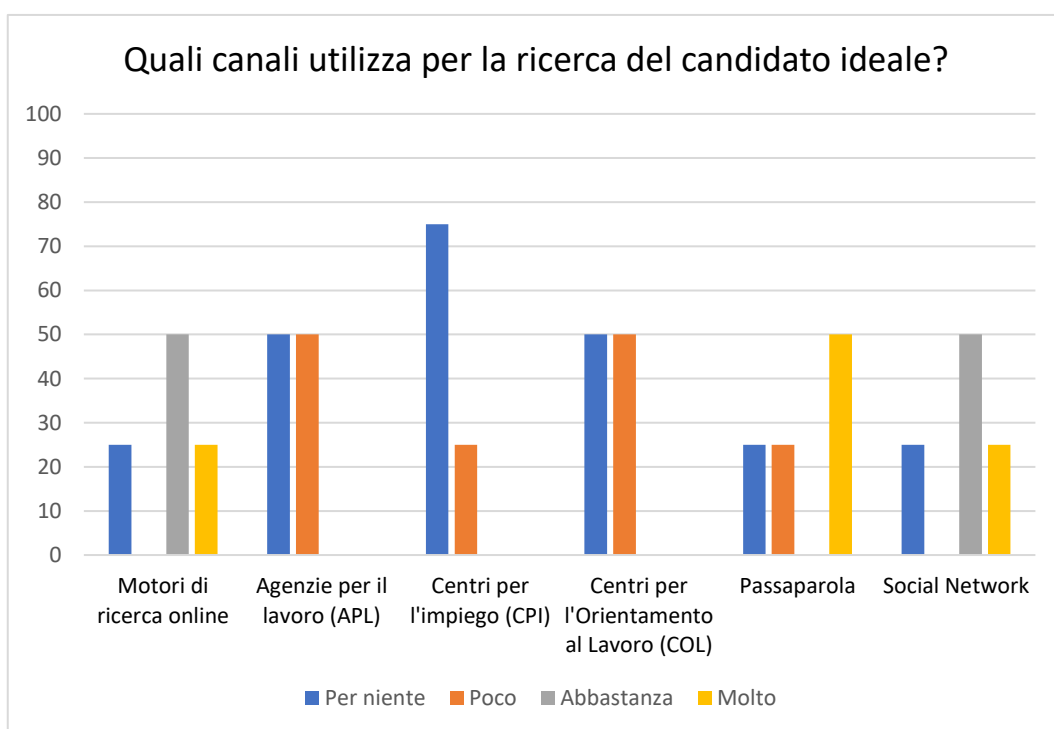


Grafico 5.15: Canali utilizzati per la ricerca del candidato.

Le modalità più utilizzate per la selezione delle candidature (dom. 11) sono l'analisi dei curriculum (abbastanza 50%; molto 25%), la verifica delle referenze (molto 50%). Successivamente troviamo la verifica dei profili social (poco 25%; abbastanza 50%), il colloquio conoscitivo telefonico (poco 25%; abbastanza 50%), colloquio con il referente dell'ente che promuove il candidato (poco 50%;

abbastanza 25%) (grafico 5.16). In aggiunta, le aziende ritengono necessario un colloquio in presenza e una prima prova sul campo (dom. 12).

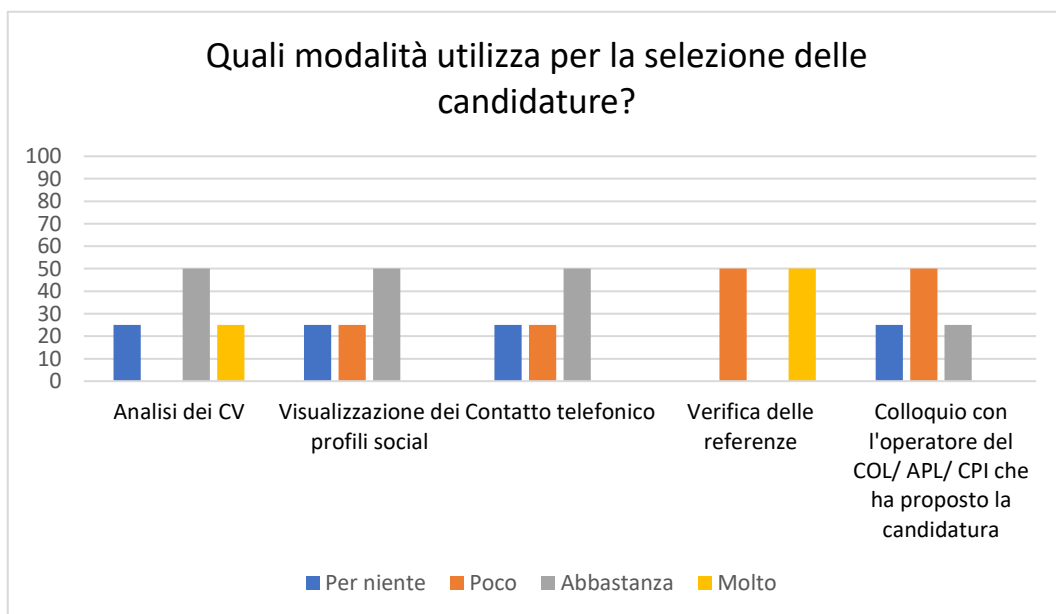


Grafico 5.16: Modalità utilizzate per la selezione delle candidature.

Il metodo più utilizzato per la valutazione di un candidato ideale (dom. 16) rimane il colloquio conoscitivo (abbastanza 25%; molto 75%); al contrario non vengono utilizzate molto l'intervista strutturata (per niente 25%, poco 50%), i questionari psico-attitudinali/ logico-attitudinali (per niente 75%, poco 25%) e gli esercizi di gruppo (per niente 50%, poco 50%) (grafico 5.17).

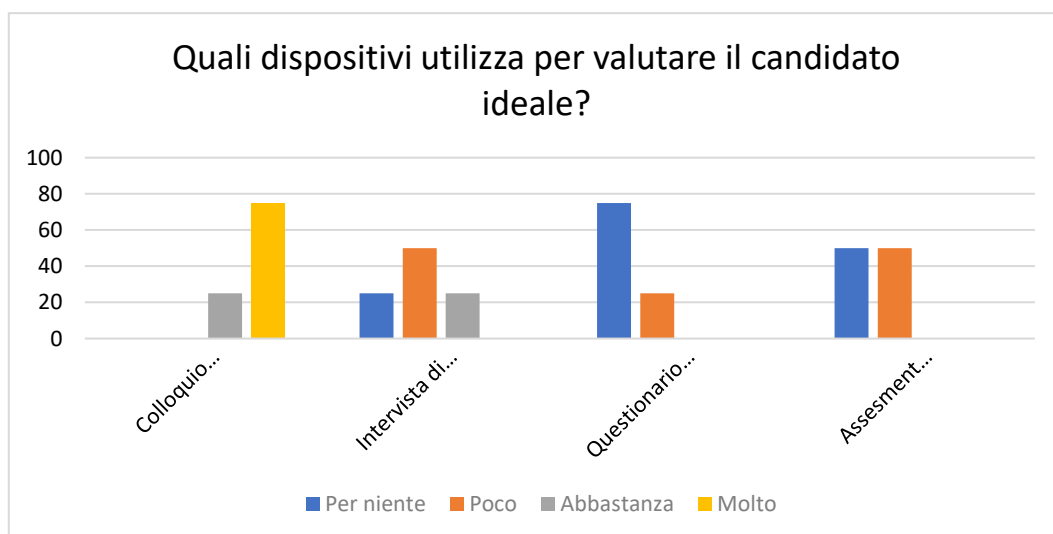


Grafico 5.17: Dispositivi utilizzati per la valutazione dei candidati.

Inoltre, da un candidato proveniente da una scuola professionale – CFP (dom. 18), le aziende si aspettano una maggiore motivazione (50%), idee più chiare ed orientate (25%) e una buona base di competenze (25%) (grafico 5.18).

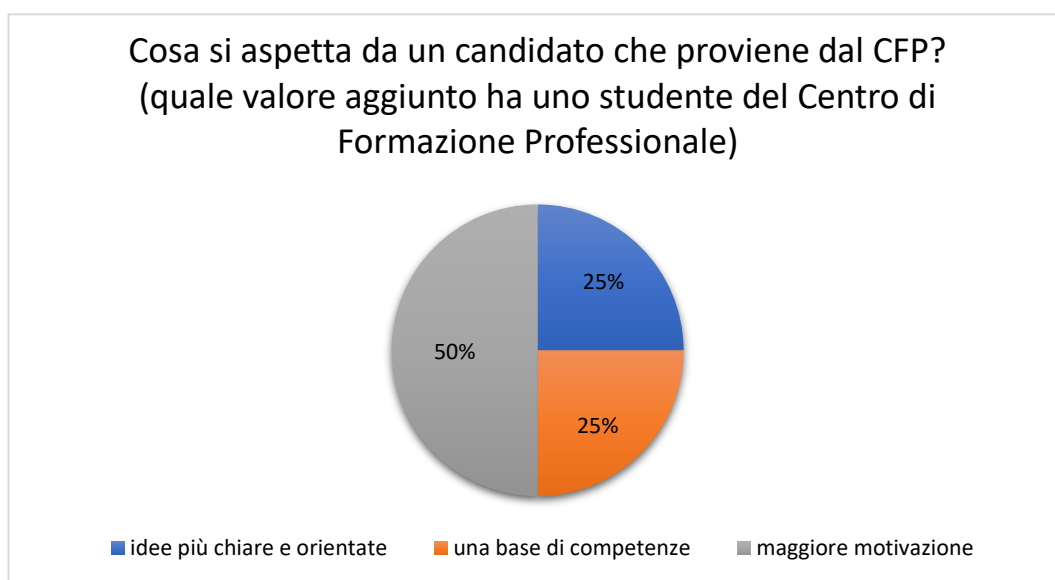


Grafico 5.18: Candidati provenienti dal CFP.

Le aziende aggiungono che nel loro ambito professionale cercano serietà, voglia di crescere e disponibilità ad affrontare eventuali difficoltà; Preferiscono rivolgersi direttamente al docente di riferimento per discutere del carattere e delle competenze del candidato e che successivamente è importante incontrarlo direttamente per capirne la motivazione osseduta e le capacità manuali.

In fine, il 75% delle aziende ha risposto che non risulta utile che il candidato sia in possesso di un ePortfolio con cv amplificato (dom. 14), il restante 25% ha dichiarato di sì e ha aggiunto che uno strumento come l'eP. renderebbe più evidenti le sue capacità (dom. 15).

5.2. Questionario di uscita rivolto alle aziende: descrizione ed esiti

Il questionario iniziale proposto alle aziende è articolato in 3 sezioni: *dati ascrivibili* nel quale viene chiesta la denominazione dell'ente partecipante, la tipologia,

l'ambito lavorativo e il numero dei dipendenti dell'azienda; *Opinioni sul dispositivo dell'ePortfolio*, nella quale viene chiesta una loro opinione sugli strumenti utilizzati per la costruzione dell'ePortfolio personale come la tavola degli eventi, il video di presentazione, la pagina del profilo, il curriculum vitae amplificato, collegamenti tra le pagine, e la bacheca dei feedback, inoltre viene chiesto loro un'opinione riguardo la presentazione di un candidato con l'ePortfolio anziché il CV tradizionale; le *riflessioni conclusive*, in cui viene chiesto un *feedback* generale e aperto.

Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁹¹. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Il 75% delle aziende non conosceva l'eP prima dell'intervento di ricerca, il restante 25% ha risposto sì ma la totalità degli indagati non è in possesso di un ePortfolio di alcun tipo (dom. 6 e 7).

In relazione alla pagina del profilo strutturata (dom. 8), nell'ePortfolio proposto dal ricercatore, le imprese hanno affermato che sono utili la presentazione (abbastanza 25%; molto 50%), le informazioni di contatto (abbastanza 25%; molto 50%), i collegamenti alle pagine dell'ePortfolio (abbastanza 25%; molto 50%), il curriculum vitae (abbastanza 50%; molto 25%), la bacheca per i feedback (abbastanza 100%) (grafico 5.19).

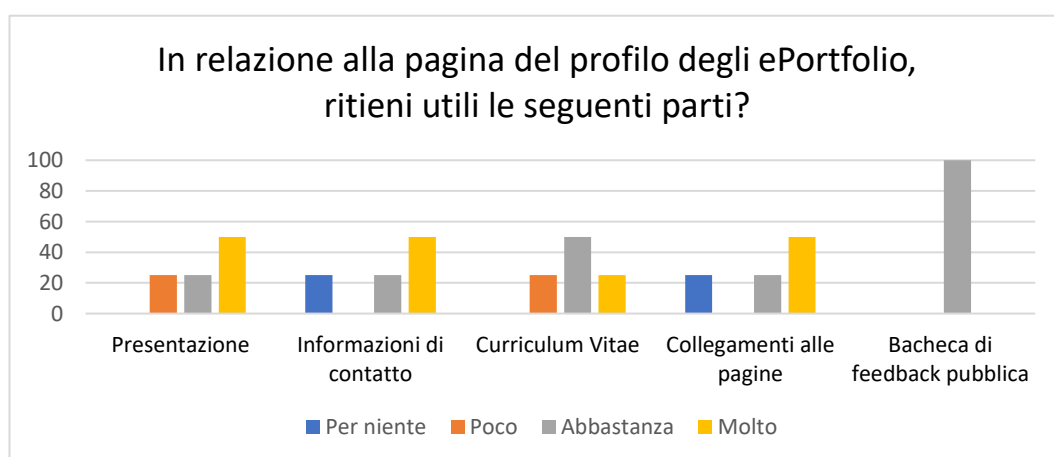


Grafico 5.19: Elementi utili della pagina del profilo.

⁹¹ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

In relazione alle pagine dedicate alle esperienze professionali svolte (dom. 11), le aziende ritengono utili i documenti (foto, video, ecc.) che certificano le prestazioni (abbastanza 75%; molto 25%), la descrizione delle prestazioni (abbastanza 75%; molto 25%), gli strumenti utilizzati nelle prestazioni (abbastanza 50%; molto 25%) e le fasi in cui è suddivisa la prestazione (abbastanza 25%; molto 50%). Risulta invece, per niente (25%) o poco (75%) la bacheca del feedback pubblica sulla pagina singola. Inoltre, il 25% ritiene utile la riflessione del candidato sui lavori svolti, sia per il futuro datore di lavoro sia per il candidato stesso (grafico 5.20).

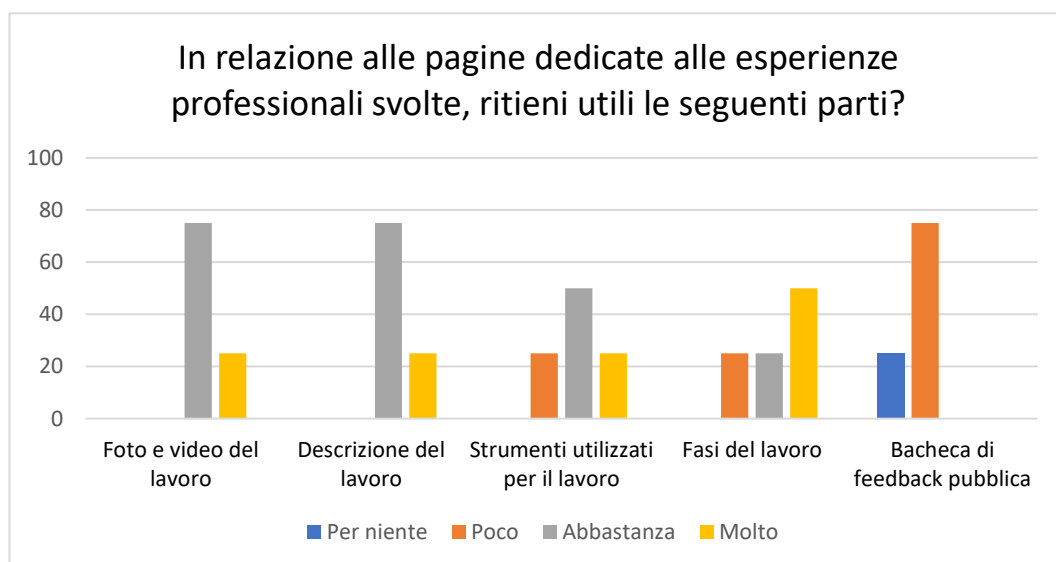


Grafico 5.20: Elementi utili nelle pagine delle esperienze professionali.

Il 50% delle imprese afferma che risulterebbe utile se il candidato si presentasse con il CV amplificato all'interno del proprio ePortfolio perché risulterebbe utile avere un'idea più chiara della persona, sia dal punto di vista dei lavori svolti, che degli interessi personali nonché dello stile personale.

In fine, nel contesto d'indagine, il 75% delle imprese dichiara di preferire l'ePortfolio al curriculum vitae (dom. 9) perché può essere un ottimo strumento per la preselezione purché il candidato sia sé stesso, semplice e senza "gonfiare" il suo

profilo (dom. 10). Inoltre, si riporta un'ulteriore riflessione che sembra sintetizzare bene i dati raccolti dal questionario (dom. 16):

“L'ePortfolio sembra essere una modalità adatta alle nuove generazioni e al nuovo mercato perché tiene conto del nuovo modo di proporsi. Essendo questo un lavoro creativo mette sin da subito in evidenza le capacità creative dell'individuo.”

5.3. Discussione dei risultati del matching con le aziende

L'analisi delle risposte al questionario rivolto alle aziende, previa visione degli ePortfolio costruiti da parte degli studenti, rileva che le aziende hanno un forte interesse per il percorso formativo e le esperienze professionali pregresse dei candidati. Le competenze tecniche specifiche risultano apprezzate, mentre gli interessi personali vengono considerati meno rilevanti.

Per quanto riguarda le competenze richieste, emerge una netta preferenza per candidati con elevata disponibilità all'apprendimento, capacità di lavorare in *team*, creatività e buona gestione dello stress, a seguire, la comunicazione nella lingua madre, le competenze sociali e civiche, la capacità di negoziazione, il pensiero critico e la proattività. I canali di ricerca dei candidati più utilizzati sono quelli informali come il passaparola e quelli tramite motori di ricerca *online* e *social network*.

Nella fase di selezione, le aziende analizzano i curriculum e la verificano le referenze e i profili *social*. Dai candidati provenienti dalle scuole professionali, le aziende si aspettano maggiore motivazione, idee più chiare e una buona base di competenze tecniche, evidenziando l'importanza della serietà e della voglia di crescere.

Infine, visti i dati riportati sopra, è interessante notare che solo una azienda su cinque considera utile che il candidato possieda un ePortfolio con CV amplificato. Dopo aver presentato gli ePortfolio alle aziende, dall'analisi delle risposte al questionario finale, emerge che la maggior parte di esse non conosceva l'ePortfolio prima dell'intervento di ricerca e che si sono dimostrate interessate a diversi componenti dello strumento, in particolare per la pagina del profilo con il CV

amplificato e i collegamenti alle pagine dell'ePortfolio è considerata utile per la presentazione al mondo del lavoro. Inoltre, le aziende hanno apprezzato le pagine dedicate alle esperienze professionali che documentano e descrivono l'esperienza svolta.

Le imprese ritengono utile che il candidato si presenti con un CV amplificato all'interno del proprio ePortfolio e sottolineano come questo strumento possa fornire un'immagine più completa del candidato, includendo, oltre le esperienze professionali anche gli interessi personali e lo stile individuale.

Nel complesso, l'ePortfolio viene considerato una modalità adatta alle nuove generazioni e al mercato attuale. È adeguato ai settori lavorativi più creativi, in quanto permette di evidenziare le capacità creative dell'individuo e la maggior parte delle imprese ha dichiarato di preferirlo al tradizionale curriculum vitae, considerandolo un valido strumento per la fase di preselezione a lavoro, a condizione che il candidato mantenga un profilo autentico e reale.

Capitolo 6. La ricerca nel CdL in Scienze della Formazione Primaria⁹²

Il secondo studio è stato effettuato nel contesto accademico, ovvero nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria⁹³ attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre.

Come è noto, SFP è un corso di laurea magistrale a ciclo unico abilitante all'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia e, all'interno della programmazione didattica, prevede un lungo percorso di tirocinio che accompagna lo studente dal secondo al quinto anno. La continuità formativa delle attività di tirocinio è sembrata essere un aspetto del CdL che avrebbe potuto essere valorizzato, documentato e reso visibile attraverso l'ePortfolio costruito secondo le istanze e le strutture individuate nel progetto dottorale.

Dunque, all'interno del percorso quinquennale di Scienze della Formazione Primaria, il tirocinio rappresenta un momento fortemente formativo ed è definito dal D.M. 249/2010 che, in particolare, regola le attività di tirocinio obbligatorie a partire dal secondo anno di corso coinvolgendo gli studenti (prima) in attività di tirocinio indiretto presso l'università, (poi) diretto presso le scuole, per un totale complessivo di 600 ore equivalenti a 24 CFU, distribuite dal secondo, al quinto anno. Il tirocinio è organizzato e coordinato da figure di tutor, ruolo ricoperto da insegnanti di scuola dell'infanzia, scuola primaria o dirigenti scolastici temporaneamente distaccati dal posto di lavoro e mira a favorire un apprendimento riflessivo della professionalità docente consentendo agli studenti di confrontarsi con il sistema scolastico attraverso l'osservazione, la progettazione e la realizzazione di attività didattiche. Inoltre, offre agli studenti gli strumenti per progettare il proprio percorso educativo e didattico (Borruso et. al., 2023; pp.41-44).

⁹² Nel primo semestre del 2025, l'Università degli Studi Roma Tre è stata oggetto di un grave attacco informatico che ha compromesso l'accesso e l'integrità delle piattaforme digitali ospitate sui server dell'Ateneo. Di conseguenza, i dati e le informazioni relativi allo Studio 2 sono andati definitivamente persi. Questo ha reso impossibile la loro inclusione nell'elaborato e ha impedito lo svolgimento delle analisi e delle riflessioni scientifiche originariamente previste.

⁹³ Da questo momento in poi ci si rivolgerà al Corso di Laurea magistrale di Scienze della Formazione Primaria anche con il suo acronimo SFP.

1. Percorso di formazione dei docenti tutor di SFP

A giugno 2023, il direttivo del Corso di Laurea in Scienze della Formazione e i tutor del tirocinio, hanno avvertito l'esigenza di fornire ai propri studenti uno strumento innovativo in grado di documentare le attività di tirocinio sviluppando un pensiero riflessivo sulle competenze progressivamente acquisite e sul percorso formativo e professionale in costruzione. Da un confronto tra le figure che si occupano del tirocinio e alcuni docenti del Dipartimento⁹⁴ si è giunti a identificare l'ePortfolio quale dispositivo/ambiente digitale in grado di consentire agli studenti, durante il tirocinio, di documentare, organizzare e valorizzare il proprio percorso di apprendimento in modo strutturato e personalizzato.

Infatti, l'ePortfolio consente di raccogliere e presentare non solo i risultati ottenuti in ambito accademico, ma anche le esperienze extracurricolari, le competenze trasversali e le riflessioni sul proprio sviluppo professionale, favorendo così, anche un processo di autovalutazione continua. Questo strumento prepara gli studenti a diventare professionisti riflessivi, capaci di analizzare criticamente il proprio operato e di pianificare consapevolmente il proprio sviluppo professionale futuro. Naturalmente, prima di poter chiedere agli studenti di realizzare il proprio ePortfolio, si è convenuto che sarebbe stato opportuno procedere con la formazione dei tutor del tirocinio alle teorie pedagogiche che giustificano l'ePortfolio e alle buone pratiche operative che ne consentono la costruzione.

Nel mese di luglio 2023 è stato organizzato un primo incontro conoscitivo *online*, su piattaforma *Microsoft Teams*, con i 9 tutor del tirocinio a cui è stato presentato il dispositivo e la sua valenza formativa. Successivamente, nei mesi di settembre e ottobre 2023 sono stati organizzati quattro *workshop* in presenza sulle procedure per la costruzione dell'ePortfolio, con la possibilità di collegarsi a distanza per dare a tutti la possibilità di partecipare o di recuperare la registrazione dell'incontro. Nei *workshop* il ricercatore ha guidato i tutor nella conoscenza della piattaforma *Mahara* con l'obiettivo di renderli consapevoli del percorso da effettuare con gli

⁹⁴ Il confronto è avvenuto tra docenti che afferiscono al CdL SFP e la prof.ssa La Rocca, esperta di ePortfolio. Si è dunque coinvolto il dottorando Casale per coinvolgere i tutor di SFP in un percorso di formazione sull'ePortfolio da utilizzare poi con gli studenti del CdL.

studenti e della valenza formativa dello strumento. In particolare, i tutor sono stati accompagnati nelle seguenti attività:

- compilazione di un questionario di ingresso;
- *workshop 1* - accesso alla piattaforma *Mahara*; utilizzo della piattaforma e delle sue funzioni per la costruzione dell'ePortfolio;
- *workshop 2* - presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi,
- *workshop 3* - presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC presenti in *Competenzestrategiche.it*;
- *workshop 4* - costruzione dell'ePortfolio compreso di pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC) e pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze);
- compilazione questionari di uscita, per la raccolta di *feedback* è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario di uscita sull'andamento del percorso di formazione;
- *focus group*, per confrontare le opinioni degli orientatori ed ottenere un riscontro dell'attività formativa.

Operativamente, il primo *step* è stato quello di sottoporre a tutti i partecipanti un questionario di ingresso composto di una sezione per la raccolta delle informazioni anagrafiche di base per la creazione degli account in piattaforma e di una sezione nella quale si è chiesto ai tutor quale fosse il proprio livello di conoscenza di strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento, dell'ePortfolio e simili.

Nei quattro *workshop* i tutor sono stati guidati in un percorso operativo nella piattaforma, e hanno costruito insieme al ricercatore, il proprio ePortfolio con gli strumenti di auto-orientamento previsti.

Al termine del percorso di formazione è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario di uscita sulle attività proposte e di partecipare ad un *focus group* per ottenere un feedback dell'attività svolta e per raccogliere le opinioni dei tutor sul progetto. In seguito, i docenti tutor hanno riproposto il modello di formazione agli studenti di secondo e terzo anno di Scienze della Formazione Primaria⁹⁵.

⁹⁵ Nei paragrafi di questo capitolo, i percorsi di formazione relativi al secondo e terzo anno SFP verranno riportati in ordine cronologico per anno anziché temporale, in quanto, l'esperienza è stata proposta prima al terzo anno in quanto ha svolto il tirocinio nel primo semestre dell'a.a. (settembre

1.1. Analisi dei questionari di ingresso - docenti SFP

Il questionario d'ingresso utilizzato è articolato in tre sezioni: i *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni utili per la creazione degli account in piattaforma *Mahara* (Nome, cognome ed email), l'età, il genere e a quale anno di tirocinio è referente; *esercizio delle attività di riflessione*, nella quale viene chiesto se hanno mai utilizzato strumenti di autovalutazione e in quale ambito; *ePortfolio*, in cui si richiede se sono già venuti a conoscenza dello strumento dell'ePortfolio, tramite quali canali e qual è la loro opinione a riguardo. Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁹⁶. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Il questionario ha coinvolto 9 docenti impegnati nella gestione del tirocinio nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, i docenti sono suddivisi per i quattro anni in cui è previsto il tirocinio, 3 al secondo anno, 3 al terzo anno, 3 al quarto anno e tutti insieme al quinto anno (dom. 6). il 20% ha un'età compresa tra 36 e 40 anni e il restante 80% ha un'età superiore a 41 anni (dom. 4), l'80% donne e il 20% maschi (dom. 5).

Il 70% dei docenti di tirocinio hanno già utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle proprie competenze e sul proprio futuro professionale (dom. 7) prevalentemente in ambito scolastico e lavorativo (dom. 8) utilizzando strumenti come i colloqui di orientamento, questionari di orientamento e attività pratiche (dom. 9). L'80% ha già conosciuto l'ePortfolio (dom. 11) e ne è venuto a conoscenza prevalentemente scorrendone con altre persone che ne avevano conoscenza e/o seguendo corsi specifici (dom. 12). Già dalla domanda "che cos'è un ePortfolio", si evincono delle risposte abbastanza chiare e corrette lasciando intendere che comprendono il potenziale del dispositivo che utilizzeranno (dom. 13). Infine, il 70% pensa possa essere utile un nuovo strumento per

⁹⁶ '23 – gennaio '24) e poi al secondo anno poiché ha svolto il tirocinio nel secondo semestre dell'a.a. (marzo '24 – giugno '24).

⁹⁶ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

presentarsi al mondo del lavoro che sia più orientato alle competenze trasversali, il restante 30% è in dubbio (dom. 15).

1.2. Analisi del questionario di uscita - docenti SFP

Il questionario finale è articolato in quattro sezioni: *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni di base come l'età, il genere e a quale anno di tirocinio fa da referente; *ePortfolio*, nella quale viene chiesta una loro opinione sugli strumenti utilizzati per la costruzione dell'ePortfolio personale come la tavola degli eventi, il video di presentazione, la pagina del profilo, il curriculum vitae amplificato e i questionari della piattaforma *competenzestrategiche.com*, ed inoltre, viene chiesta un'opinione riguardo l'utilizzo del dispositivo e della sua funzione di facilitazione della domanda e dell'offerta del lavoro; *il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali*, in cui si richiede un'opinione personale sulla figura del tutor e del docente durante il percorso di formazione; *riflessioni personali*, la sezione è dedicata interamente alle opinioni degli operatori sul dispositivo e alla sua funzionalità nell'ambito professionale. Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁹⁷. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Al questionario d'uscita hanno risposto 5 docenti e la totalità di loro ha affermato di non aver completato la costruzione del proprio ePortfolio per cui non verranno riportate le loro opinioni sulle varie sezioni del dispositivo ma verranno riportate le loro opinioni sul dispositivo e il ruolo del tutor.

Nell'esperienza di costruzione dell'ePortfolio (dom. 24), i docenti ritengono che la figura del tutor abbia facilitato la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 40%; molto 60%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 40%; molto 40%), la progettazione dell'eP (abbastanza 40%; molto 20%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 40%; molto 20%), La riflessione sui punti di forza e

⁹⁷ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

le carenze nell'apprendimento (abbastanza 60%; molto 20%), La riflessione sui miei percorsi formativi (abbastanza 60%; molto 20%), La riflessione sui percorsi professionali (abbastanza 40%; molto 20%), Lo sviluppo di una meta-riflessione dei percorsi formativi (abbastanza 60%; molto 20%), Lo sviluppo di una meta-riflessione dei percorsi professionali (abbastanza 40%; molto 20%), La visualizzazione delle mie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento (abbastanza 60%; molto 20%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (per niente 20%; poco 40%) (grafico 6.1).

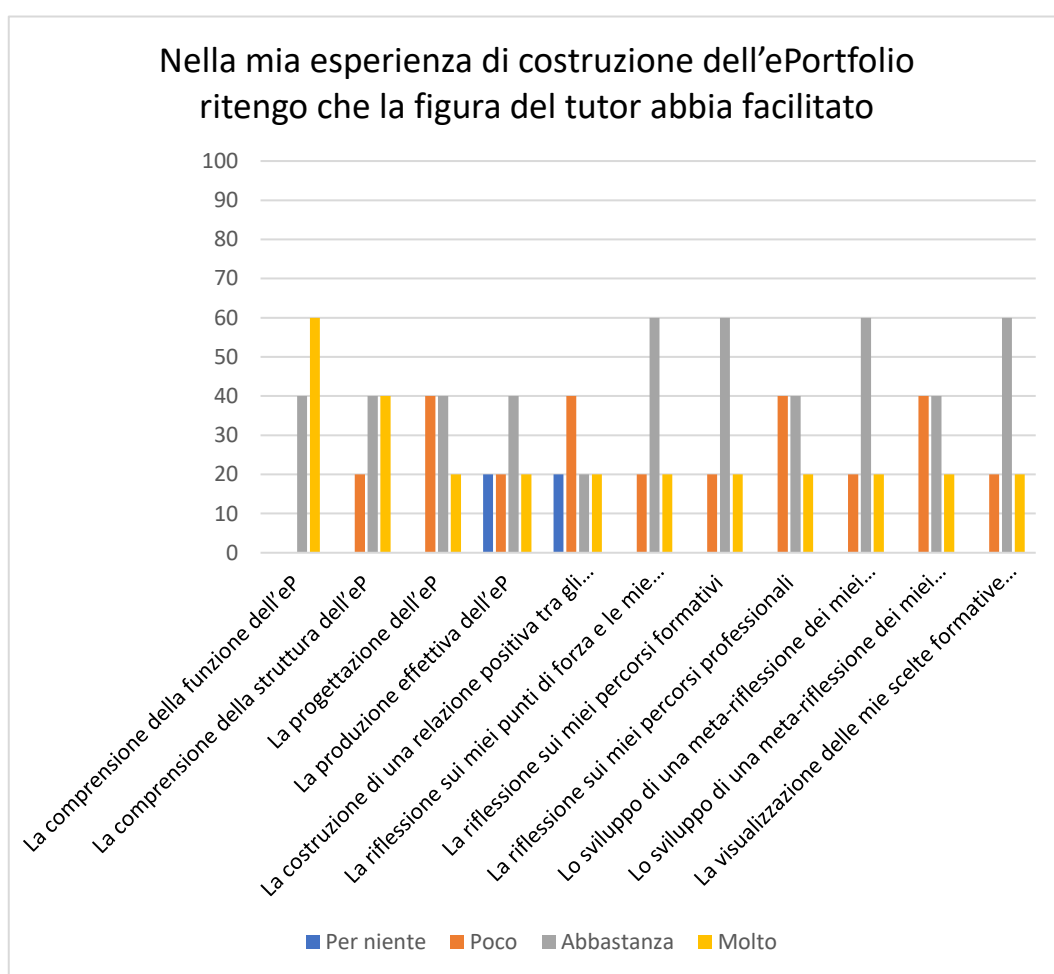


Grafico 6.1: Ruolo del tutor nella costruzione dell'ePortfolio.

Nonostante i docenti del tirocinio non hanno completato l'ePortfolio, hanno dichiarato che il percorso di formazione è stato interessante, arricchente e sicuramente utile per gli studenti, il ricercatore è stato chiaro ed esplicativo sull'utilizzo della piattaforma anche se prendere confidenza con Mahara richiede

tempo e impegno. Affermano anche che la costruzione dell'ePortfolio richiede tanto lavoro di progettazione, è un percorso che ha bisogno di un'attitudine mentale ben sviluppata per permettere al soggetto di raccontarsi e, seppur in via pionieristica ed embrionale, lo strumento dell'ePortfolio potrebbe configurarsi come utile sia per quanto concerne la riflessione personale che il futuro utilizzo nella pratica didattica (dom. 25).

Le difficoltà riscontrate dagli intervistati nel costruire l'ePortfolio sono trovare il tempo da dedicare all'utilizzo della piattaforma e alla ricerca dei documenti da caricare in piattaforma (dom. 26).

1.3. Focus Group – Docenti SFP

Al termine del percorso di formazione dei tutor e degli studenti del secondo e terzo anno in Scienze della Formazione Primaria è stato organizzato un *focus group* con docenti tutor che ha permesso di approfondire l'esperienza e di raccogliere la loro diretta testimonianza in un contesto di discussione collettivo. L'incontro è avvenuto *online* su piattaforma *Microsoft Teams* ed hanno partecipato 6 tutor dei 9 totali. Si precisa che i tutor presenti al *focus Group* sono stati i diretti referenti del secondo e terzo anno di SFP nel quale è stato riproposto il percorso di costruzione dell'ePortfolio.

Per garantire la comparazione tra i dati ottenuti e per stimolare la discussione sull'esperienza formativa, il ricercatore ha assunto il ruolo di moderatore e ha proposto una traccia suddivisa in due parti e contenente quattro domande chiave. La prima parte è dedicata ad una presentazione personale e del ruolo ricoperto dai tutor; la seconda parte si focalizza sul percorso di formazione svolto.

L'incontro di *focus group* è iniziato con la richiesta di una breve presentazione dei partecipanti fornendo il ruolo ricoperto all'interno del CdL e quali sono state le motivazioni che li hanno spinti a distanziarsi dall'insegnamento a scuola per ricoprire tale ruolo; la seconda domanda è preceduta da una breve introduzione dell'ePortfolio e delle sue funzioni riconosciute in letteratura al fine di coinvolgere i partecipanti in un processo di riflessione e di manifestazione delle proprie opinioni. Analogamente, la terza domanda chiede un'opinione personale sulla struttura e sugli strumenti che guidano la costruzione del dispositivo; infine, è stato

chiesto ai tutor se ci fossero state ulteriori criticità nella costruzione dello strumento a qualsiasi livello e se avessero il desiderio di fornire un *feedback* costruttivo per il miglioramento dello stesso.

L'incontro ha avuto come obiettivo quello di raccogliere il parere dei docenti tutor del tirocinio del corso di Scienze della Formazione Primaria riguardo all'utilizzo dell'ePortfolio e hanno partecipato sei tutor, tutti insegnanti provenienti dalla scuola primaria e con diverse esperienze nel campo della formazione TFA⁹⁸ ed alcuni con *background* da Dirigente Scolastico. Per i partecipanti, l'ePortfolio non può essere una mera raccolta di esperienze ma c'è la necessità di analizzare e interpretare gli eventi scelti. Riconoscono nel dispositivo l'importanza formativa, lo stimolo nel prendere consapevolezza di sé e di favorire un processo riflessivo e di autovalutazione ma sollevano dubbi sulla sua efficacia nel settore pubblico, quale quello dell'insegnante a scuola, dove contano principalmente i titoli.

Per quanto riguarda gli strumenti per la costruzione del proprio ePortfolio: la tavola degli eventi è ritenuta un ottimo strumento di autoriflessione, sebbene essa sia stata considerata complessa, a volte disorientante e senza una guida sistematica e strutturata risulterebbe di difficile utilizzo; il video di presentazione è stato apprezzato per l'aspetto creativo, ritenuto estremamente utile e considerato un'opportunità di riflessione sulla propria immagine professionale; il CV amplificato è stato apprezzato per la capacità collegarsi alle diverse esperienze inserite nel proprio ePortfolio ma non sembra essere utile nel settore pubblico; i questionari sulle competenze strategiche sono risultati molto utili in particolare per sviluppare la riflessione sulle proprie caratteristiche; le pagine sugli eventi sono stati ritenuti utili per la loro capacità di documentare i processi e documentare esperienze significative.

In generale, i tutor riconoscono il valore dell'ePortfolio come strumento per la riflessione e l'autoconsapevolezza nella formazione dei futuri insegnanti ma ha bisogno di una progettazione più strutturata. Alcuni strumenti che compongono il dispositivo sono complessi e la piattaforma *Mahara* è considerata poco intuitiva e non adatta per il lavoro introspettivo.

⁹⁸ Il TFA, acronimo di Tirocinio Formativo Attivo, è il percorso scelto dal Miur (attuale Mur) per permettere agli aspiranti docenti di conseguire la specializzazione di docente di sostegno.

1.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione – docenti SFP

Il percorso di formazione dei docenti tutor del tirocinio SFP ha coinvolto 9 tutor, dall'analisi del questionario di ingresso somministrato, si evidenzia una buona familiarità con gli strumenti di auto-valutazione e orientamento, nonché una buona conoscenza dell'ePortfolio come strumento utile alla riflessione e alla valorizzazione delle competenze professionali. La maggior parte dei docenti sembra essere favorevole all'introduzione di nuovi strumenti capaci di valorizzare le competenze trasversali degli studenti in vista del loro ingresso nel mondo del lavoro.

Dall'analisi del questionario d'uscita emerge che, sebbene nessuno dei docenti abbia completato la costruzione del proprio ePortfolio, le loro opinioni sul dispositivo e sul ruolo del tutor risultano particolarmente positive. La figura del tutor è stata percepita come un valido supporto, soprattutto nella comprensione della funzione e della struttura dell'ePortfolio e nella promozione di processi riflessivi, sia sul piano formativo che professionale. Nonostante alcune difficoltà legate alla gestione del tempo e alla ricerca dei materiali, l'esperienza è stata valutata positivamente, ritenuta formativa, utile e spendibile nella didattica. I docenti riconoscono che la costruzione dell'ePortfolio richiede un impegno progettuale rilevante e una propensione alla riflessione personale, ma allo stesso tempo lo vedono come uno strumento innovativo per favorire la narrazione di sé e l'orientamento.

Dall'analisi del *focus group* è emerso che: l'ePortfolio richiede un'attenta analisi e interpretazione degli eventi, ha un importante valore formativo ed è in grado di stimolare la riflessione e consapevolezza di sé sebbene rimangano dubbi sulla sua efficacia nel settore pubblico e dell'insegnamento, dove prevalgono i titoli.

Gli strumenti che compongono l'ePortfolio (tavola degli eventi, video di presentazione, cv amplificato, questionari sulle competenze strategiche e le pagine delle esperienze) in generale sono stati apprezzati e ritenuti utili.

Complessivamente, i tutor riconoscono il valore dell'ePortfolio nella formazione dei futuri insegnanti ma evidenziano la necessità di una progettazione più

strutturata. La complessità di alcuni strumenti e la scarsa intuitività della piattaforma *Mahara* complicano il lavoro.

2. Percorso di formazione degli studenti - secondo anno SFP

Concluso il percorso di formazione con i tutor SFP, con l'ausilio dei docenti tutor di riferimento, il progetto di ricerca è stato proposto agli studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria. Le attività formazione sono iniziate a marzo 2024 e sono state svolte durante le ore di tirocinio, previste nell'offerta formativa del piano di studi, in due giornate: il primo incontro il 12 marzo 2024 e il secondo incontro il 15 marzo 2024. I referenti del tirocinio del secondo anno con l'ausilio del ricercatore hanno guidato e riproposto il percorso di costruzione dell'ePortfolio analogamente a quella svolta precedentemente con i tutor: somministrazione del questionario di ingresso; somministrazione dei questionari sulla valutazione e l'autovalutazione delle proprie competenze strategiche (QSA, ZTPI, QPCS); presentazione della piattaforma *Mahara* e di un eP. specifico nell'ambito della professione futura degli studenti; creazione degli account in piattaforma; affiancamento all'utilizzo della piattaforma; costruzione delle pagine specifiche che compongono l'ePortfolio e somministrazione del questionario di uscita dell'ePortfolio. La formazione degli studenti del secondo anno SFP è terminata a giugno 2024, impegnando gli studenti per l'intero semestre.

2.1. Analisi del questionario di ingresso – secondo anno SFP

Il questionario d'ingresso utilizzato è analogo a quello proposto ai tutor ed è articolato in tre sezioni: i *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni utili per la creazione degli account in piattaforma *Mahara* (Nome, cognome ed email), l'età e il genere; *esercizio delle attività di riflessione*, nella quale viene richiesto se hanno mai utilizzato strumenti di autovalutazione e in quale ambito; *ePortfolio*, in cui viene richiesto se sono a conoscenza dello strumento dell'ePortfolio, tramite quali canali e qual è la loro opinione a riguardo. Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con

scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta⁹⁹. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Al questionario d'ingresso hanno risposto 330 studenti iscritti al secondo anno di Scienze della Formazione Primaria, il 95% femmine e il 5% maschi (dom. 5), 1,5% ha meno di 20 anni, il 57,3% ha tra i 20 e i 25 anni, il 16,67% ha tra i 26 e i 30 anni, il 12,42% ha tra i 31 e i 35 anni, il 4,85% tra i 36 e i 40 anni e il 7,26% ha più di 40 anni (dom. 4). Il 60,6% degli studenti non ha mai utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle sue competenze e sul suo futuro professionale (dom. 6), il restante 39,4% li ha utilizzati prevalentemente in ambito scolastico (scelto 96 volte) e lavorativo (50 volte) seguiti dall'ambito familiare (24), gruppo di pari (17), agenzie per il lavoro (17) e gruppi di volontariato (17) (dom. 7) e sono stati utilizzati strumenti quali, questionari di orientamento (91), attività pratiche (50), colloqui di orientamento (31); la maggior parte dei rispondenti non è stato affiancato da nessuno durante l'utilizzo di strumenti di auto-orientamento (65) e i restanti sono stati affiancati da docenti (50), tutor (27) e psicologi (8) (dom. 8).

Il 69,4% non ha mai sentito parlare di ePortfolio (dom. 10), il restante 30,6% ne è venuto a conoscenza parlandone con altri (37), navigando su Internet (28) e seguendo un corso specifico (16) (dom. 11).

Il 30% dei rispondenti sostiene che l'ePortfolio è una raccolta digitale di informazioni, documenti e lavori, il 15% sostiene che è un curriculum vitae digitale o elettronico, il 12% sostiene che è uno strumento per documentare il percorso formativo/scolastico, l'8% scrive che è uno strumento per la raccolta di competenze e abilità, il 5% sostiene che è uno strumento di presentazione personale, il restante 30% ha risposto di non sapere cosa sia (dom. 12).

Il 70% è favorevole all'utilizzo di un nuovo strumento per la presentazione al mondo del lavoro perché si potrebbe avere la possibilità di presentarsi in modo più completo mettendo in evidenza le competenze e le esperienze dell'individuo e adattandosi ai cambiamenti e alle esigenze del mondo del lavoro, il 15% è in dubbio,

⁹⁹ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

affermando che potrebbe essere necessario uno strumento da affiancare al curriculum vitae e il restante 15% afferma che gli strumenti attuali sono sufficienti ed esprimono dubbi sull'effettiva utilità di un nuovo strumento (dom. 14).

2.2. Analisi del questionario di uscita – secondo anno SFP

Il questionario finale utilizzato è articolato in quattro sezioni: *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni di base come l'età, il genere e se ha concluso la costruzione del suo ePortfolio; *ePortfolio*, nella quale viene chiesta una loro opinione sugli strumenti utilizzati per la costruzione dell'ePortfolio personale come la tavola degli eventi, il video di presentazione, la pagina del profilo, il curriculum vitae amplificato e i questionari della piattaforma *competenzestrategiche.com*, inoltre viene chiesto loro un'opinione riguardo l'utilizzo del dispositivo e della sua funzione di facilitazione della domanda e dell'offerta del lavoro; *il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali*, in cui si richiedono le opinioni personali sulla figura del tutor e del docente durante il percorso di formazione; *riflessioni personali*, la sezione è dedicata interamente alle opinioni degli studenti sul dispositivo e alla sua funzionalità nell'ambito professionale. Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta¹⁰⁰. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Al questionario finale per la costruzione dell'ePortfolio hanno risposto 119 studentesse (92%) e studenti (8%) (dom. 2). Le prossime righe saranno dedicate ai dati raccolti dal 47% dei rispondenti che ha completato il percorso di costruzione del proprio ePortfolio, a seguire verranno riportate le opinioni del restante 53% (dom. 3).

I rispondenti in possesso del proprio ePortfolio, in rapporto alla tavola degli eventi (dom.4), ritengono che la T.E. li spinge a riflettere profondamente su

¹⁰⁰ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

esperienze/eventi personali (abbastanza 52,73%; molto 14,55%), quando ricordano e riflettono su un evento ne emergono di altri (abbastanza 45,45%; molto 34,55%), la struttura della T.E risulta facile da comprendere (abbastanza 61,82%; molto 14,55%), la struttura della T.E. mi aiuta ad organizzare i propri pensieri e le proprie riflessioni (abbastanza 56,36%; molto 10,91%), la T.E. li ha aiutati a creare ed organizzare il proprio ePortfolio (abbastanza 30,91%; molto 25,45%), ricordare e riflettere sulle loro esperienze li ha aiutati a fare chiarezza sulle scelte fatte fino ad ora (abbastanza 58,18%; molto 23,64%), ricordare e riflettere sulle proprie esperienze li ha aiutato a fare chiarezza sul proprio futuro (abbastanza 52,73%; molto 25,45%), lo strumento è stato presentato, dal Docente e dal Tutor, in modo chiaro e intuitivo (abbastanza 43,64%; molto 16,36%) (grafico 6.2).

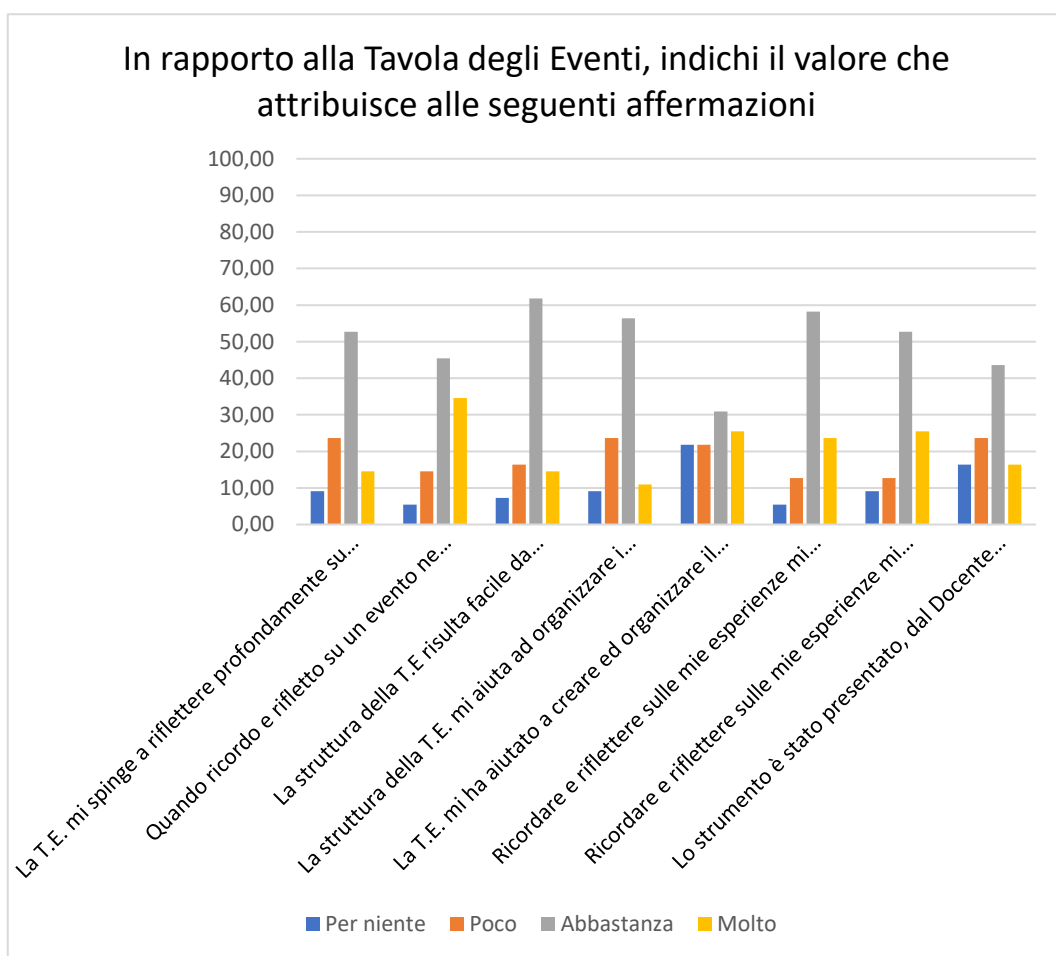


Grafico 6.2: Feedback relativo alla tavola degli eventi.

In rapporto al video di presentazione (dom. 5), creare un video di presentazione ha permesso loro di presentarsi con più efficacia (abbastanza 45,45%; molto 10,91%), nel creare un video di presentazione non riscontrato difficoltà tecniche (per niente 18,18%; poco 45,45%), nel creare un video di presentazione hanno parzialmente riscontrato difficoltà ad individuare il contenuto da inserire (abbastanza 36,36%; molto 14,55%), ritengono utili solo in parte i materiali forniti per una buona costruzione del video di presentazione (poco 40%; abbastanza 25,45%) (grafico 6.3).

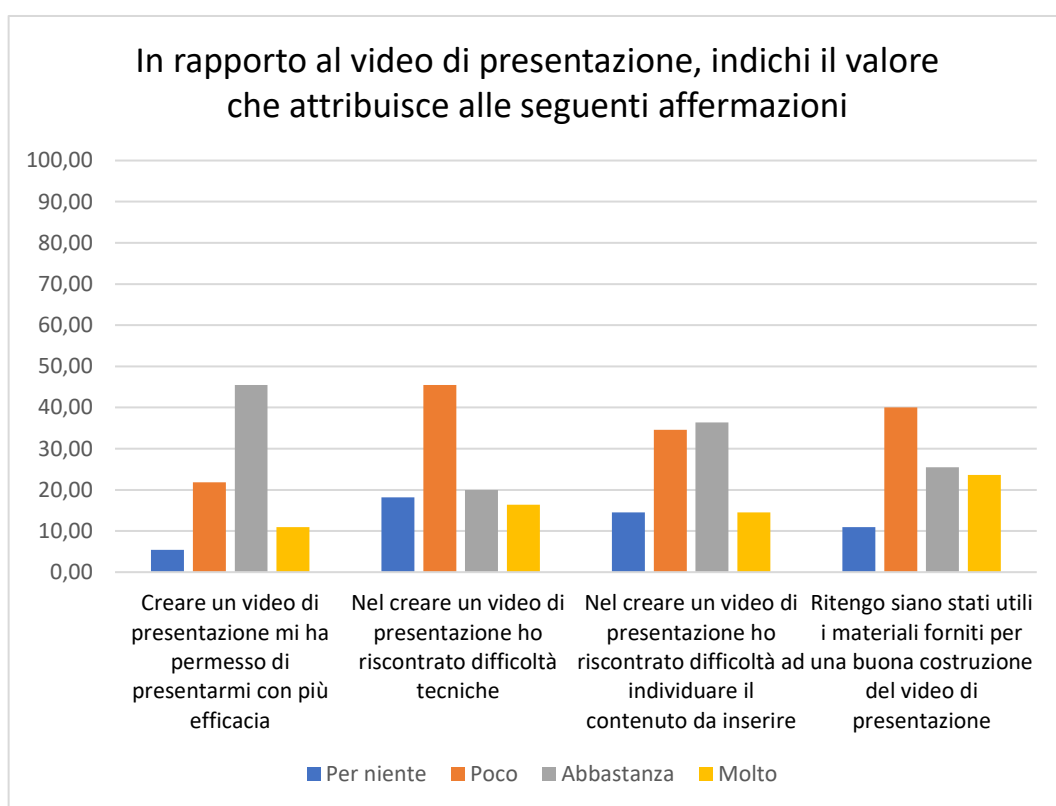


Grafico 6.3: Feedback relativo al video di presentazione.

In relazione alla pagina del profilo (dom. 6), i rispondenti affermano che le seguenti sezioni risultano utili, il video di presentazione (abbastanza 36,36%; molto 14,55%), la citazione di riferimento (abbastanza 47,27%; molto 30,91%), la mappa dell'ePortfolio (abbastanza 45,45%; molto 23,64%), il curriculum vitae (abbastanza 45,45%; molto 40%), bacheca per i feedback e commenti (abbastanza 43,64%; molto 21,82%) (grafico 6.4).

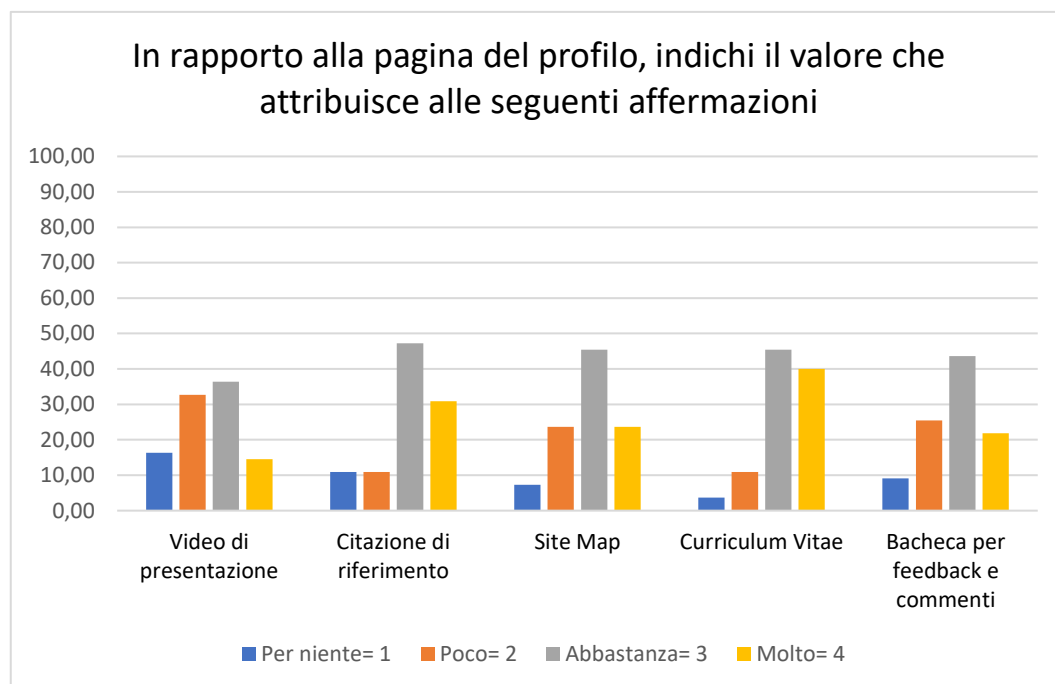


Grafico 6.4: Feedback relativo alla pagina del profilo.

I rispondenti sostengono che costruire un cv amplificato possa essere utile (59%) (dom. 8) perché permette di avere una conoscenza approfondita del candidato, una presentazione completa e dettagliata, una maggiore visibilità e attrattività dimostrando esperienze e competenze autentiche. Inoltre, permette al candidato di avere una maggiore visibilità e facilitando la presentazione di sé (dom. 9).

Nella creazione del proprio eP (dom. 10), per gli intervistati è risultato facile creare il proprio cv (abbastanza 65,45%; molto 12,73%), creare le pagine relative alla tavola degli eventi (abbastanza 54,55%; molto 16,36%), inserire l'auto-riflessione (abbastanza 56,36%; molto 23,64%), individuare gli obiettivi in base ai quali è stato creato l'ePortfolio (abbastanza 49,09%; molto 14,55%), individuare gli eventi che hanno avuto valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro (abbastanza 61,82%; molto 21,82%). È risultato utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro (abbastanza 49,09%; molto 34,55%), compilare il questionario per le strategie d'apprendimento QSA (abbastanza 38,18%; molto 23,64%), compilare il questionario sulla percezione temporale ZTPI (abbastanza 38,18%; molto 21,82%) (grafico 6.5).

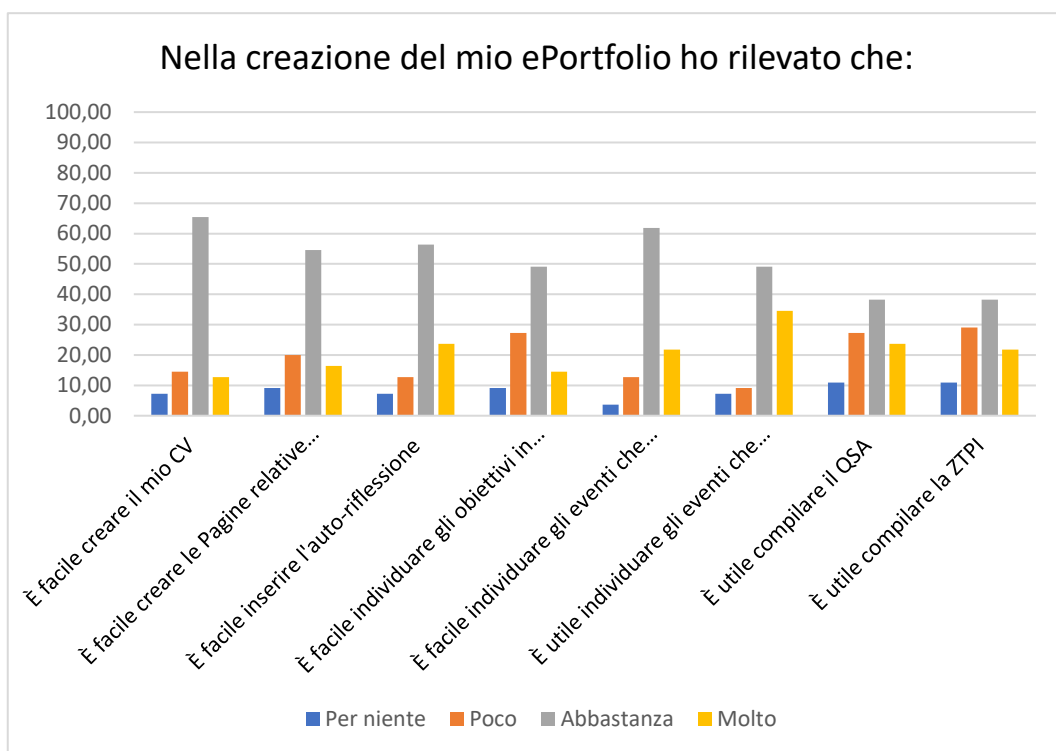


Grafico 6.5: Feedback relativo alla costruzione dell'ePortfolio.

In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione (dom. 11), impostare gli obiettivi/ eventi formativi li ha aiutati a dirigere l'auto-apprendimento (abbastanza 41,82%; molto 27,27%), la raccolta e il caricamento degli artefatti ha aiutato a rilevare i risultati autentici nel proprio percorso formativo (abbastanza 32,73%; molto 32,73%), il processo di scrittura per l'auto-riflessione ha aiutato a cogliere il vero e proprio processo di apprendimento (abbastanza 41,82%; molto 30,91%), il feedback da parte dei compagni di corso ha aiutato a riflettere sui pregi e sulle carenze (abbastanza 47,27%; molto 25,45%), nonostante le risposte precedenti gli studenti non continueranno ad aggiornare il proprio ePortfolio (per niente 21,82%; poco 32,73%) (grafico 6.6).

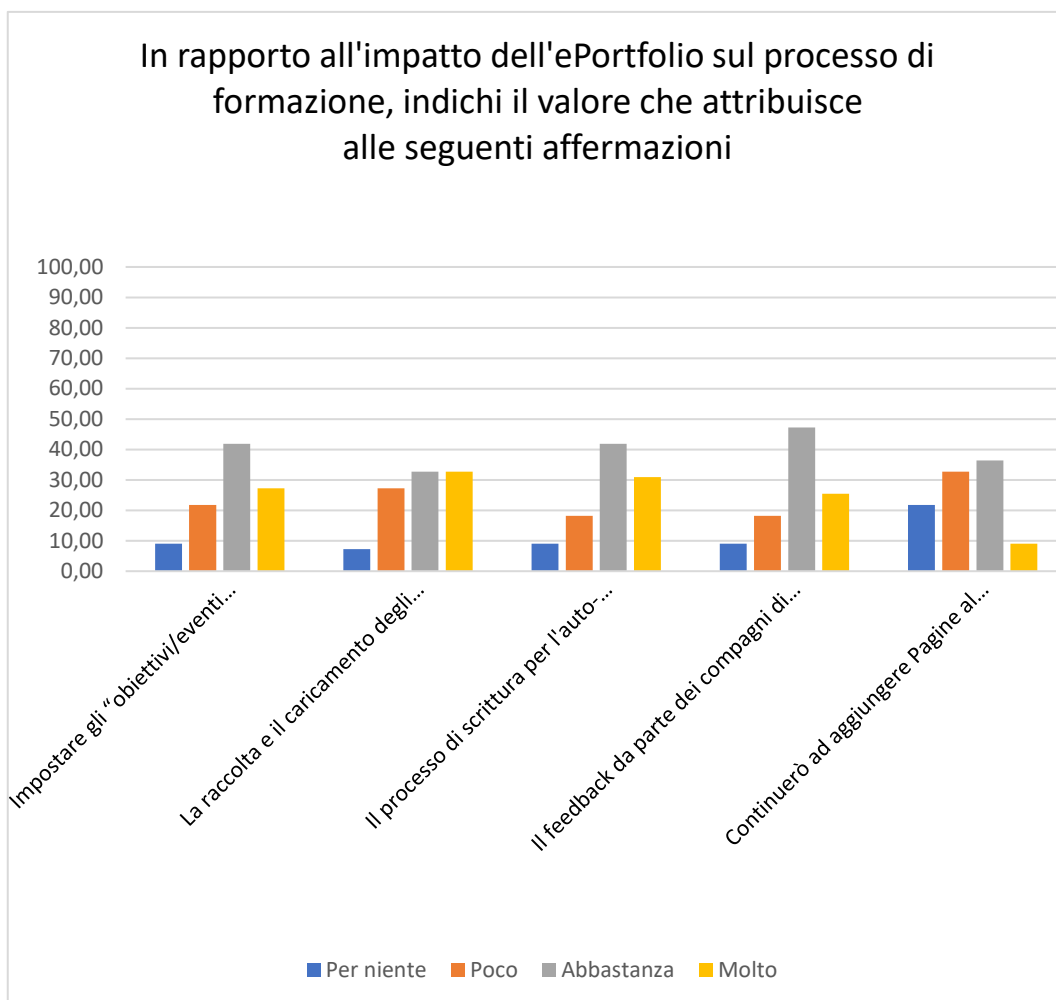


Grafico 6.6: ePortfolio in relazione al processo formativo.

Il 71% dei rispondenti affermano che l'ePortfolio può essere uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro (dom. 12), il restante 29% sostiene che le aziende preferiscono ancora gli strumenti tradizionali come il cv, l'ePortfolio sembra essere uno strumento non necessario in contesti tradizionali come le pubbliche amministrazioni o nel settore dell'insegnamento pubblico, dove altri fattori sono considerati più rilevanti per la selezione e l'avanzamento di carriera (dom. 13).

Il 75% pensa di non dover aggiungere niente al format di ePortfolio proposto dal ricercatore, il restante 25% vorrebbe più spazio per gli interessi personali e una semplificazione dell'utilizzo della piattaforma, fornendo anche delle istruzioni (dom. 14 e 15).

Il 57% pensa che condividerà il proprio dispositivo su piattaforme per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro come, ad esempio, LinkedIn o ad una candidatura, il restante 43% sostiene che l'ePortfolio non sembra essere rilevante e utile nel loro contesto lavorativo, specialmente per il settore dell'insegnamento. Emergono preoccupazioni sulla privacy e sulla sua effettiva considerazione da parte dei potenziali datori di lavoro, molti preferiscono metodi più tradizionali (dom. 16 e 17).

Nell'esperienza di costruzione dell'ePortfolio, i rispondenti, ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato (dom. 20) la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 49,09%; molto 20%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 47,27%; molto 18,18%), la progettazione dell'eP (abbastanza 47,27%; molto 20%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 40%; molto 18,18%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 49,09%; molto 27,27%), la riflessione sui propri punti di forza e le proprie carenze nell'apprendimento (abbastanza 58,18%; molto 23,64%), la riflessione sui miei percorsi formativi (abbastanza 47,27%; molto 30,91%), la riflessione sui propri percorsi professionali (abbastanza 43,64%; molto 27,27%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi formativi (abbastanza 52,73%; molto 25,45%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi professionali (abbastanza 47,27%; molto 20%), la visualizzazione delle proprie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico-formativo (abbastanza 49,09%; molto 14,55%) (grafico 6.7).

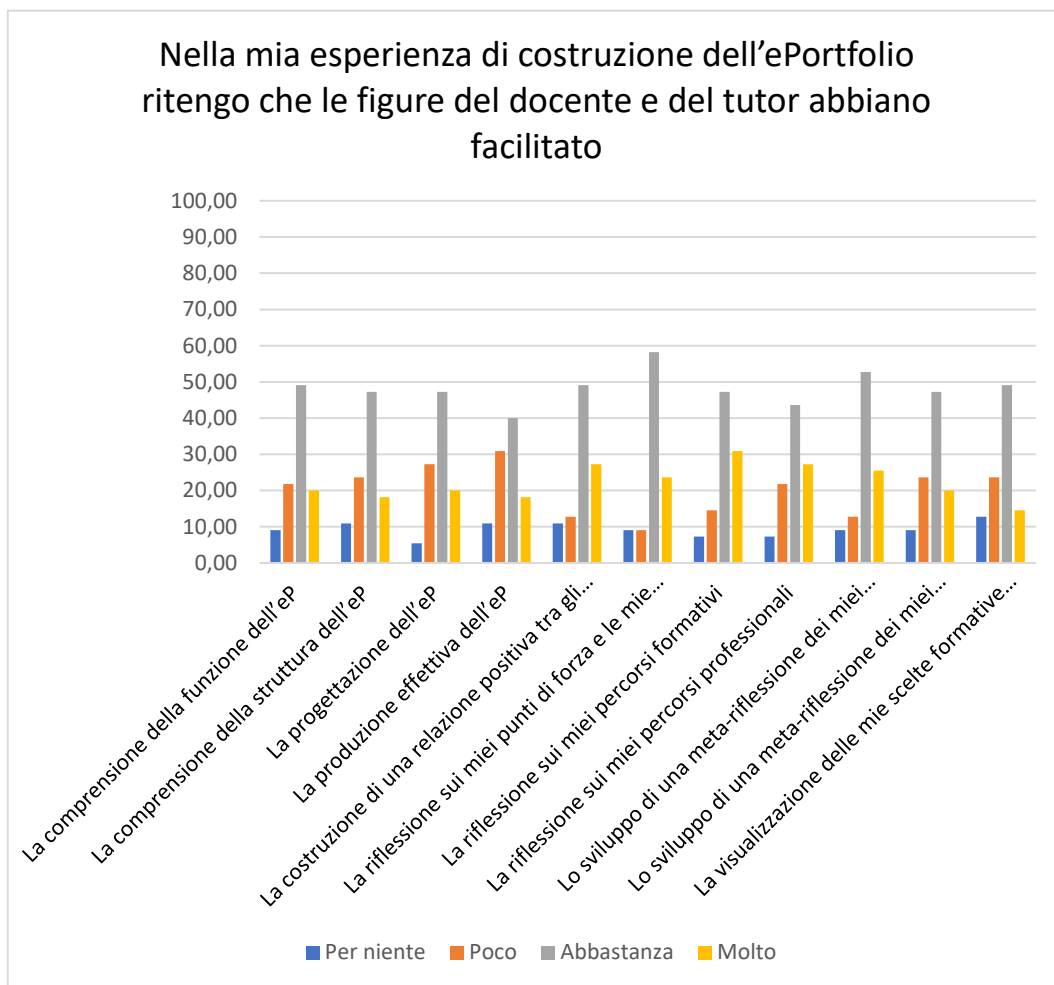


Grafico 6.7: Docente e tutor nella costruzione dell'ePortfolio.

Molti hanno trovato l'esperienza utile per riflettere sul proprio percorso formativo e professionale, permettendo un'analisi introspettiva delle proprie esperienze e obiettivi. Diversi sottolineano come l'ePortfolio abbia offerto l'opportunità di esprimere creatività e personalizzare la propria presentazione evidenziando il valore dell'esperienza in termini di apprendimento e preparazione per il futuro professionale. L'attività è stata vista come un'opportunità per pensare in modo strutturato al proprio percorso e alle proprie competenze. Seppur alcuni esprimono scetticismo sull'utilità effettiva dell'ePortfolio nel mondo del lavoro, specialmente in certi settori come l'insegnamento. Inoltre, molti sostengono di aver avuto una fase iniziale di confusione o difficoltà, dovuta anche all'utilizzo della piattaforma, seguita da una maggiore facilità d'uso una volta compreso il funzionamento (dom. 22).

L'ultima parte del questionario riguarda il 53% dei rispondenti che sostiene di non aver completato il proprio ePortfolio, nell'esperienza di costruzione del dispositivo (dom. 23), ritengono che la figura del tutor abbia facilitato la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 56,36%; molto 12,73%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 60%; molto 7,27%), la progettazione dell'eP (abbastanza 56,36%; molto 7,27%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 54,55%; molto 7,27%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 61,82%; molto 20%), la riflessione sui propri punti di forza e le proprie carenze nell'apprendimento (abbastanza 56,36%; molto 20%), la riflessione sui propri percorsi formativi (abbastanza 60%; molto 32,73%), la riflessione sui propri percorsi professionali (abbastanza 58,18%; molto 23,64%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi formativi (abbastanza 60%; molto 27,27%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi professionali (abbastanza 67,27%; molto 14,55%), la visualizzazione delle proprie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico -formativo (abbastanza 58,18%; molto 12,73%) (grafico 6.8).

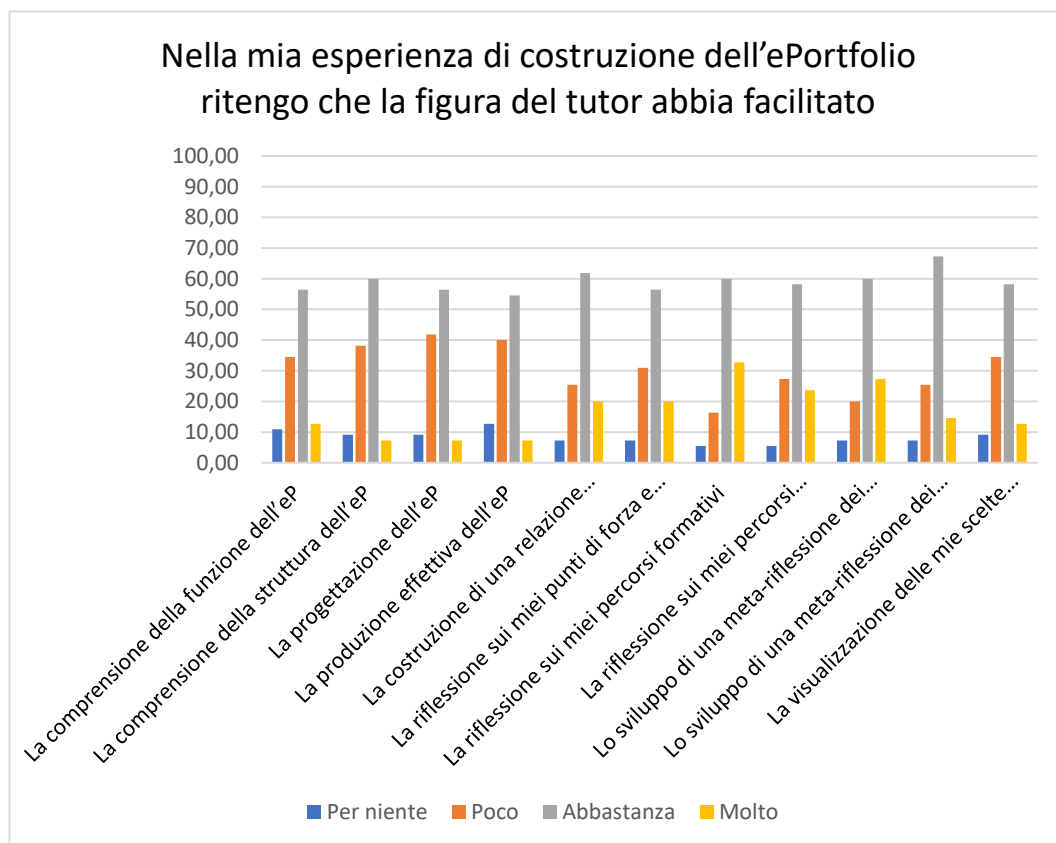


Grafico 6.8: Docente e tutor nella costruzione dell'ePortfolio.

Dall'analisi dei commenti sul percorso di formazione per l'ePortfolio formativo/professionale (dom. 24), emergono diverse considerazioni, molti evidenziano l'utilità dell'ePortfolio come strumento di riflessione personale e professionale; viene apprezzato per la sua capacità di far riflettere sul proprio percorso formativo e sulle proprie competenze anche se inizialmente hanno riscontrato una difficoltà nell'utilizzo della piattaforma che ha richiesto più tempo del previsto. Risulta molto apprezzata la possibilità di esprimersi con creatività e personalizzazione nella presentazione del sé e le opportunità di riflettere su sé stessi e sul proprio percorso di vita che l'ePortfolio offre ma rimangono le perplessità sull'effettiva utilità dell'eP in contesti professionali, specialmente nel settore dell'insegnamento.

Le difficoltà riscontrate nel completare il proprio ePortfolio che emergono dalle risposte (dom. 25), sono date dalla mancanza di tempo spesso dovuta alla concomitanza con altri impegni accademici o lavorativi e la presentazione del dispositivo nel secondo semestre ha reso il percorso più difficile e secondo alcuni poco integrabile con le altre attività proposte durante l'anno. Molti lamentano la mancanza di indicazioni chiare e dettagliate su come costruire e utilizzare l'ePortfolio e una piattaforma complessa e poco intuitiva.

2.3. ePortfolio – studenti secondo anno SFP

Nell'ambito della costruzione dell'ePortfolio degli studenti del secondo anno di SFP, i tutor responsabili del percorso di tirocinio hanno proposto di adattare la struttura del dispositivo alle loro esigenze e al percorso svolto con gli studenti nel primo semestre. In particolare, hanno utilizzato una “mappa” per guidare alla costruzione dell'ePortfolio. Difatti, gli studenti sono stati guidati alla costruzione del dispositivo attraverso indicazioni molto precise che hanno costituito i descrittori della *check-list* costruita e utilizzata con una doppia funzione: come strumento per la rilevazione e la valutazione delle attività svolte e come una guida da seguire per la costruzione dell'ePortfolio.

La *check-list* è stata predisposta in formato di griglia divisa in colonne: nella prima sono inserite le pagine e le collezioni di pagine corrispondenti alle sezioni nelle

quali è strutturato l'ePortfolio; le tre colonne successive rappresentano i livelli osservativo/valutativi descritti in modo da rendere trasparenti i compiti da svolgere. Nel dettaglio, la *check-list* è così strutturata (figura 6.1):

ePortfolio di			
SEZIONI		CRITERI DI VALUTAZIONE	
Pagina:			
PROFILO			
Mappa ePortfolio	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con informazioni dettagliate, costruita in modo logico e di facile consultazione
Video di presentazione	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con le informazioni in merito al profilo e con riferimento alle motivazioni inerenti al profilo
Durata max 3 minuti			
Citazione	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente
Curriculum Vitae (Linea della vita)	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con le informazioni di base	Buono= Presente con le informazioni di base e con personalizzazioni
Collezione:			
PERCORSO FORMATIVO			
Pagina: il mio QSA	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagina: il mio ZTPI	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagina: Lettera al taccuino (nostro ultimo lavoro)	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con materiali	Buono= Presente con materiali e riflessioni personali
Pagina: Cercasi/Offresi			
Pagina: Autobiografia scolastica e formativa (Tavola eventi)	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente	Buono= Presente con riflessioni personali
Pagine libere			
Collezione:			
PERCORSO PROFESSIONALE			
Pagina: il mio QAP			
Pagina: Competenze: una pagina in cui siano descritte le competenze sviluppate in riferimento al percorso formativo e professionale	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con almeno 1 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale	Buono= Presente con almeno 2 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale e con link
Pagina libera			
TRASVERSALE			
Gestione della Privacy	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente

Figura 6.1: Check-list di osservazione degli ePortfolio.

Pertanto, è stato progettato un ePortfolio per il quale è stata pensata una struttura articolata nelle seguenti sezioni:

- pagina del *Profilo* contenente il *video di presentazione*, il *curriculum vitae* per rappresentare sé stessi e le proprie esperienze con linguaggi e tecniche

libere (mood board, linea della vita, ecc.), la *citazione di libri /film /canzoni*, la *mappa dell'ePortfolio*;

- la collezione del *Percorso formativo* che comprende la pagina *il mio QSA* (con riflessioni), la pagina *il mio ZTPI* (con riflessioni), la pagina *autobiografia educativa e scolastica* (con un episodio specifico per ricostruire il proprio percorso di apprendimento e identificare temi significativi), la pagina *cercasi - offresi* (per ragionare sull'identità professionale, sulle mètte, gli ideali e i valori), la *lettera al Taccuino* (per descrivere l'annualità e selezionare alcune esperienze significative come l'autoformazione, gli insegnamenti, i laboratori, il tirocinio, le relazioni, le consapevolezze, ecc.);
- la collezione del *Percorso professionale* che comprende la pagina *il mio QAP* (con riflessioni), la pagina delle *competenze*, la pagina sulle *esperienze significative*.

Rispetto alla struttura proposta in origine per il progetto di ricerca, le modifiche essenziali sono state: la pagina sull'autobiografia educativa e scolastica; la pagina *cercasi – offresi*; e la pagina *lettera al taccuino*. Queste, riprendono attività e *workshop* già realizzati durante il percorso di tirocinio e sono state accordate con il ricercatore in quanto sono di maggiore pertinenza per la figura di uno studente in formazione per il ruolo di docente nella scuola primaria e dell'infanzia e sono analoghe alla tavola degli eventi proposta in precedenza.

Nel percorso di formazione sono stati creati, per ogni soggetto che ha partecipato al questionario iniziale, 330 ePortfolio in piattaforma¹⁰¹. I primi esiti che si riportano riguardano le informazioni generali fornite dalla piattaforma, nell'ambito dell'istituzione¹⁰² relativa agli studenti del secondo anno SFP, l'83,3% (275) degli studenti ha lavorato attivamente sullo strumento; sono state create 2.115 pagine complessive (in media, 7,7 pagine per ciascuno); sono stati caricati 10.950 documenti (di cui 4.626 immagini, video e file in .pdf; e sono stati creati 519

¹⁰¹ La costruzione dell'ePortfolio da parte degli studenti del secondo anno SFP è stato un requisito per il superamento del corso di tirocinio.

¹⁰² La piattaforma *Mahara*, con il termine Istituzione si riferisce alle categorie nella quale gli utenti vengono raggruppati (docenti tutor, studenti secondo anno SFP, studenti terzo anno SFP, ecc.)

blocchi¹⁰³ testuali nel quale sono stati riportati i commenti e le riflessioni relativi ai documenti caricati. (tabella 6.1).

Field	value
artefact_type_file	2374
artefact_type_image	1912
artefact_type_video	340
blocktype_filedownload	798
blocktype_pdf	319
blocktype_text	519
count_artefacts	10950
count_members	275
view_type_profile	275

Tabella 6.1: Dati provenienti dalla piattaforma Mahara.

Dall'osservazione degli ePortfolio, gli studenti hanno partecipato attivamente all'attività proposta e hanno dimostrato di aver compreso e applicato la costruzione degli artefatti (ossia, documento più riflessione).

2.4. Discussione dei risultati del percorso di formazione - secondo anno SFP

Il percorso di formazione per la costruzione di un ePortfolio personale degli studenti del secondo anno di SFP ha coinvolto 330 studenti. dall'analisi dei questionari d'ingresso si evidenzia che la maggioranza degli studenti non ha mai utilizzato strumenti di auto-valutazione o auto-orientamento e non ha mai sentito parlare di ePortfolio ma la maggior parte degli studenti ritiene che un dispositivo come l'ePortfolio possa offrire una rappresentazione più completa delle proprie competenze ed esperienze.

Al termine del percorso di formazione, dall'analisi dei questionari finali somministrati a studenti, hanno partecipato 119 rispondenti (36%). Di questi, circa la metà ha completato la costruzione del proprio ePortfolio.

Gli studenti che hanno portato a termine l'ePortfolio hanno apprezzato il lato riflessivo dello strumento, soprattutto grazie alla tavola degli eventi, che ha favorito

¹⁰³ Ogni pagina dell'ePortfolio è composta da blocchi che posizionati e dimensionati a seconda delle proprie esigenze formano e organizzano la struttura della pagina stessa. Questi possono essere di diversa natura: testuale, immagini, galleria di immagini, video, file .pdf, ecc.

una maggiore consapevolezza delle scelte formative e del proprio futuro. Sebbene vi siano state alcune difficoltà tecniche nella realizzazione del video di presentazione, molti ne hanno riconosciuto l'utilità. Inoltre, i partecipanti hanno trovato significativa l'attività di auto-riflessione, l'individuazione di eventi formativi e l'organizzazione del proprio percorso ma nonostante l'esperienza sia stata percepita come formativa e arricchente, solo una piccola parte di loro prevede di continuare ad aggiornare il proprio ePortfolio.

Per quanto riguarda gli studenti che non hanno completato l'ePortfolio, hanno riscontrato difficoltà legate alla gestione del tempo, alla complessità della piattaforma e alla mancanza di istruzioni chiare. L'introduzione dell'ePortfolio nel secondo semestre e la sua integrazione con le altre attività didattiche è stato percepito pesante e impegnativo.

In generale, l'ePortfolio è stato considerato come uno strumento innovativo e potenzialmente utile per la presentazione professionale, soprattutto su piattaforme come LinkedIn, ma ancora poco spendibile in ambiti lavorativi tradizionali.

3. Percorso di formazione degli studenti del terzo anno di SFP

Concluso il percorso di formazione con i tutor SFP, con l'ausilio dei docenti tutor di riferimento, il progetto di ricerca è stato proposto agli studenti del terzo anno di Scienze della Formazione Primaria. La formazione è iniziata a marzo 2024 e si è svolta nelle ore di tirocinio previste nell'offerta formativa del piano di studi, in tre giornate: il primo incontro il 04 ottobre 2023; il secondo incontro il 09 ottobre 2023 e il terzo incontro il 11 ottobre 2023. I referenti del tirocinio del terzo anno con l'ausilio del ricercatore hanno guidato e riproposto il percorso di costruzione dell'ePortfolio analogamente a quella svolta precedentemente con i tutor: somministrazione del questionario di ingresso; somministrazione dei questionari sulla valutazione e l'autovalutazione delle proprie competenze strategiche (QSA, ZTPI, QPCS); presentazione della piattaforma *Mahara* e di un ePortfolio specifico nell'ambito della professione futura degli studenti; creazione degli account in piattaforma; affiancamento all'utilizzo della piattaforma; costruzione delle pagine

specifiche che compongono l'ePortfolio e somministrazione del questionario di uscita dell'ePortfolio.

La formazione degli studenti del terzo anno SFP è terminata a giugno 2024, impegnando gli studenti per l'intero semestre.

3.1. Analisi del questionario di ingresso – terzo anno SFP

Il questionario d'ingresso utilizzato è analogo a quello proposto ai tutor ed è articolato in tre sezioni: i *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni utili per la creazione degli account in piattaforma *Mahara* (Nome, cognome ed email), l'età e il genere; *esercizio delle attività di riflessione*, in cui si richiede se hanno mai utilizzato strumenti di autovalutazione e in quale ambito; *ePortfolio*, nella quale viene chiesto se sono già venuti a conoscenza dello strumento dell'ePortfolio, tramite quali canali e qual è la loro opinione a riguardo. Il questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta¹⁰⁴. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Al questionario d'ingresso hanno risposto 273 studenti iscritti al terzo anno di Scienze della Formazione Primaria, il 94% femmine e il 6% maschi (dom. 5), il 58,2% ha tra i 20 e i 25 anni, il 15,7% ha tra i 26 e i 30 anni, il 11,35% ha tra i 31 e i 35 anni, l'8,1% tra i 36 e i 40 anni e il 6,6% ha più di 40 anni (dom. 4). Il 67% degli studenti non ha mai utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle sue competenze e sul suo futuro professionale (dom. 6), il restante 33% li ha utilizzati prevalentemente in ambito scolastico (scelto 69 volte) seguito dall'ambito lavorativo (36 volte), familiare (21), gruppo di pari (13), agenzie per il lavoro (11) e gruppi di volontariato (11) (dom. 7) e sono stati utilizzati strumenti quali, questionari di orientamento (67), attività pratiche (35), colloqui di orientamento (26); la maggior parte dei rispondenti non è stato

¹⁰⁴ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

affiancato da nessuno durante l'utilizzo di strumenti di auto-orientamento (44) e i restanti sono stati affiancati da docenti (36), tutor (18) e psicologi (12) (dom. 8).

Il 78% non ha mai sentito parlare di ePortfolio (dom. 10), il restante 22% ne è venuto a conoscenza parlandone con altri (26), navigando su Internet (17) e seguendo un corso specifico (10) (dom. 11).

Il 40% dei rispondenti sostiene che l'ePortfolio è una raccolta di documenti e lavori, il 10% sostiene essere un curriculum vitae digitale o elettronico, il 10% sostiene che è uno strumento per documentare il percorso formativo/professionale, l'8% scrive che è uno strumento per la raccolta di competenze e abilità, il restante 32% ha risposto di non sapere cosa sia (dom. 12).

Il 70% è favorevole all'utilizzo di un nuovo strumento più interattivo e individuale per la presentazione al mondo del lavoro perché si potrebbe avere la possibilità di presentarsi in modo più completo mettendo in evidenza le competenze e le esperienze adattandosi ai cambiamenti e alle esigenze del mondo del lavoro, il 15% è in dubbio, affermando che bisogna tener conto dell'ambito lavorativo e la specificità dei diversi settori e il restante 15% afferma che gli strumenti attuali sono sufficienti e che il colloqui diretto rimane il metodo migliore (dom. 14).

3.1. Analisi del questionario di uscita – terzo anno SFP

Il questionario finale utilizzato è articolato in quattro sezioni: *dati ascrittivi*, nella quale vengono richieste le informazioni di base come l'età, il genere e se ha concluso la costruzione del suo ePortfolio; *ePortfolio*, nella quale viene chiesta una loro opinione sugli strumenti utilizzati per la costruzione dell'ePortfolio personale come la tavola degli eventi, il video di presentazione, la pagina del profilo, il curriculum vitae amplificato e i questionari della piattaforma *competenzestrategiche.com*, inoltre viene chiesto loro un'opinione riguardo l'utilizzo del dispositivo e della sua funzione di facilitazione della domanda e dell'offerta del lavoro; *il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali*, nella quale vengono chieste opinioni sulla figura del tutor e del docente durante il percorso di formazione; *riflessioni personali*, la sezione è dedicata interamente alle opinioni degli studenti sul dispositivo e alla sua funzionalità nell'ambito professionale. Il

questionario è composto da diverse tipologie di domande: a risposta chiusa con scelta multipla, articolate su scale likert e a risposta aperta¹⁰⁵. Nonostante l'esiguo numero di rispondenti, si è scelto di presentare i dati in forma di percentuale per facilitare la lettura, l'interpretazione e la presentazione grafica dei dati.

Al questionario finale per la costruzione dell'ePortfolio hanno risposto 138 studentesse (91%) e studenti (9%) (dom. 2). Le prossime righe saranno dedicate ai dati raccolti dal 38% dei rispondenti che ha completato il percorso di costruzione del proprio ePortfolio, a seguire verranno riportate le opinioni del restante 62% (dom. 3).

I rispondenti in possesso del proprio ePortfolio, in rapporto alla tavola degli eventi (dom.4), ritengono che la T.E. li spinge a riflettere profondamente su esperienze/eventi personali (abbastanza 66,04%; molto 16,98%), quando ricordano e riflettono su un evento ne emergono di altri (abbastanza 56,60%; molto 32,08%), la struttura della T.E risulta facile da comprendere (abbastanza 71,70%; molto 16,98%), la struttura della T.E. mi aiuta ad organizzare i propri pensieri e le proprie riflessioni (abbastanza 62,26%; molto 22,64%), la T.E. li ha aiutati a creare ed organizzare il proprio ePortfolio (abbastanza 60,38%; molto 20,75%), ricordare e riflettere sulle loro esperienze li ha aiutati a fare chiarezza sulle scelte fatte fino ad ora (abbastanza 56,60%; molto 30,19%), ricordare e riflettere sulle proprie esperienze li ha aiutato a fare chiarezza sul proprio futuro (abbastanza 54,72%; molto 33,96%), lo strumento è stato presentato, dal Docente e dal Tutor, in modo chiaro e intuitivo (abbastanza 56,60%; molto 26,42%) (grafico 6.9).

¹⁰⁵ Le risposte alle domande aperte sono state decodificate con procedure di categorizzazione a posteriori (Asquini, 2014)

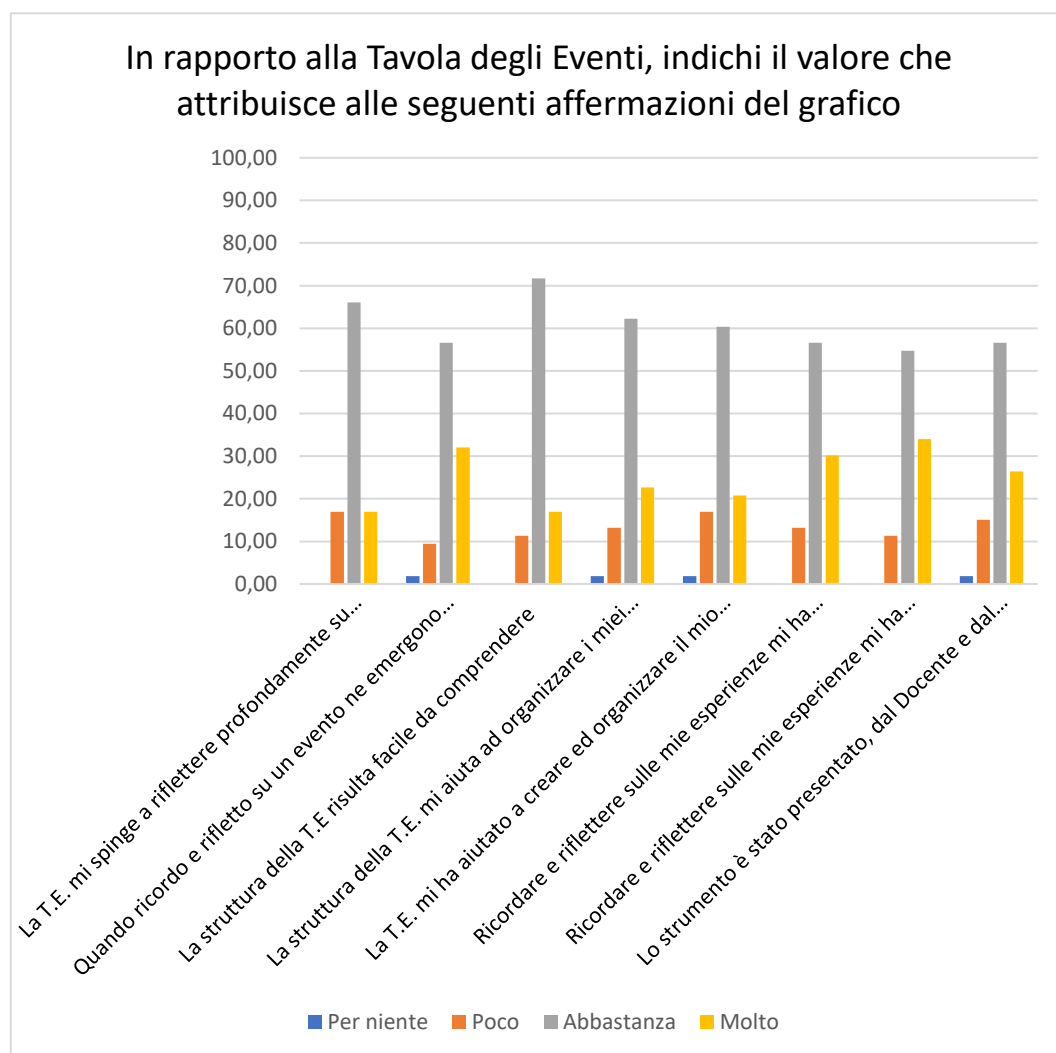


Grafico 6.9: Feedback relativo alla tavola degli eventi.

In rapporto al video di presentazione (dom. 5), creare un video di presentazione ha permesso loro di presentarsi con più efficacia (abbastanza 50,94%; molto 11,32%), nel creare un video di presentazione non hanno riscontrato particolari difficoltà tecniche (per niente 9,43%; poco 52,83%), nel creare un video di presentazione hanno parzialmente riscontrato difficoltà ad individuare il contenuto da inserire (abbastanza 33,96%; molto 7,55%), ritengono utili solo in parte i materiali forniti per una buona costruzione del video di presentazione (poco 20,75%; abbastanza 64,15%) (grafico 6.10).

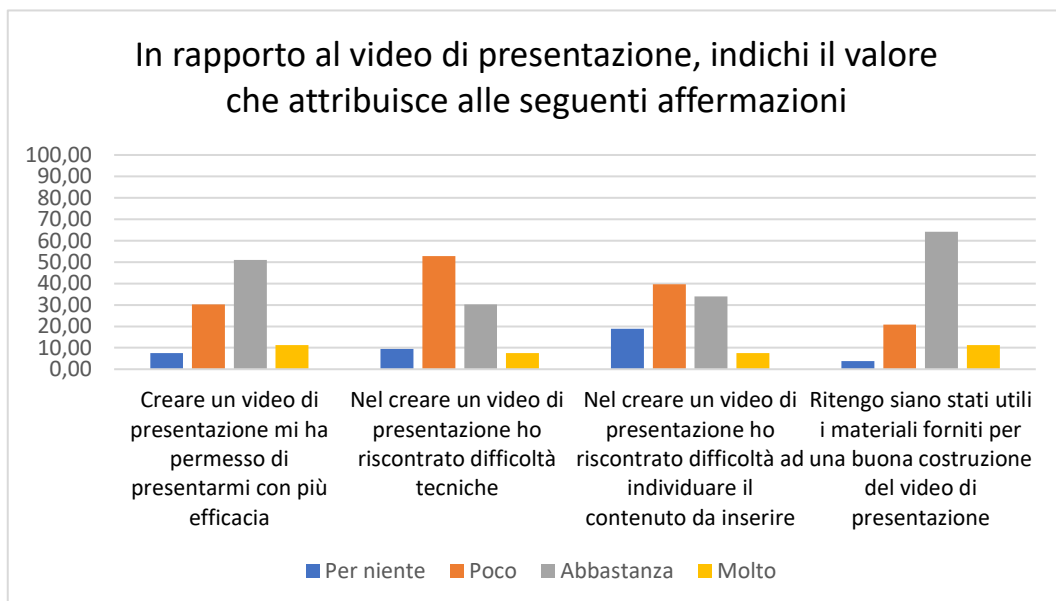


Grafico 6.10: Feedback relativo al video di presentazione.

In relazione alla pagina del profilo (dom. 6), i rispondenti affermano che le seguenti sezioni risultano utili, il video di presentazione (abbastanza 58,49%; molto 16,98%), la citazione di riferimento (abbastanza 64,15%; molto 16,98%), la mappa dell'ePortfolio (abbastanza 58,49%; molto 15,09%), il curriculum vitae (abbastanza 43,40%; molto 49,06%), bacheca per i feedback e commenti (abbastanza 58,49%; molto 26,42%) (grafico 6.11).

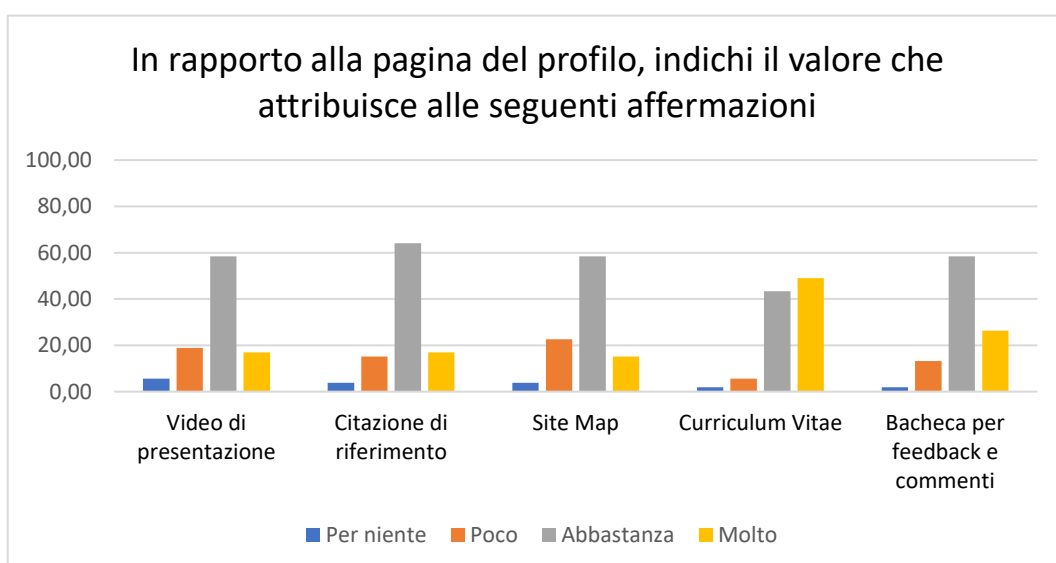


Grafico 6.11: Feedback relativo alla pagina del profilo.

I rispondenti che sostengono che costruire un cv amplificato possa essere utile sono il (47%) (dom. 8) perché permette una presentazione completa, dinamica e personalizzata del candidato, adattandosi meglio alle esigenze del mondo del lavoro contemporaneo e offrendo maggiori possibilità di farsi notare e comprendere dai potenziali datori di lavoro (dom. 9).

Nella creazione del proprio eP (dom. 10), per gli intervistati è risultato facile creare il proprio cv (abbastanza 62,26%; molto 13,21%), creare le pagine relative alla tavola degli eventi (abbastanza 66,04%; molto 7,55%), inserire l'auto-riflessione (abbastanza 56,60%; molto 15,09%), individuare gli obiettivi in base ai quali è stato creato l'ePortfolio (abbastanza 62,26%; molto 11,32%), individuare gli eventi che hanno avuto valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro (abbastanza 64,15%; molto 18,87%). È risultato utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro (abbastanza 54,72%; molto 26,42%), compilare il questionario per le strategie d'apprendimento QSA (abbastanza 50,94%; molto 26,42%), compilare il questionario sulla percezione temporale ZTPI (abbastanza 52,83%; molto 24,53%), compilare il questionario sull'adattabilità professionale QAP (abbastanza 56,60%; molto 22,64%), (grafico 6.12).

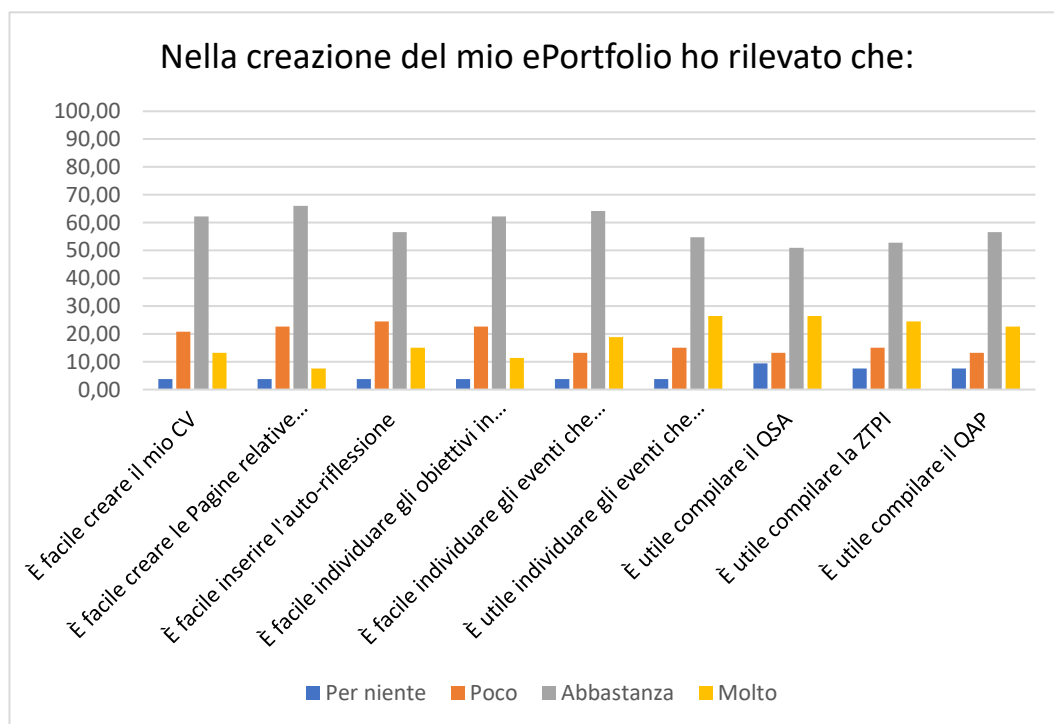


Grafico 6.12: Feedback relativo alla costruzione dell'ePortfolio personale.

In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione (dom. 11), impostare gli obiettivi/ eventi formativi li ha aiutati a dirigere l'auto-apprendimento (abbastanza 58,49%; molto 22,64%), la raccolta e il caricamento degli artefatti ha aiutato a rilevare i risultati autentici nel proprio percorso formativo (abbastanza 58,49%; molto 18,87%), il processo di scrittura per l'auto-riflessione ha aiutato a cogliere il vero e proprio processo di apprendimento (abbastanza 52,83%; molto 30,19%), il feedback da parte dei compagni di corso ha aiutato a riflettere sui pregi e sulle carenze (abbastanza 54,72%; molto 24,53%), gli studenti continueranno ad aggiornare il proprio ePortfolio (abbastanza 47,17%; molto 15,09%), (grafico 6.13).

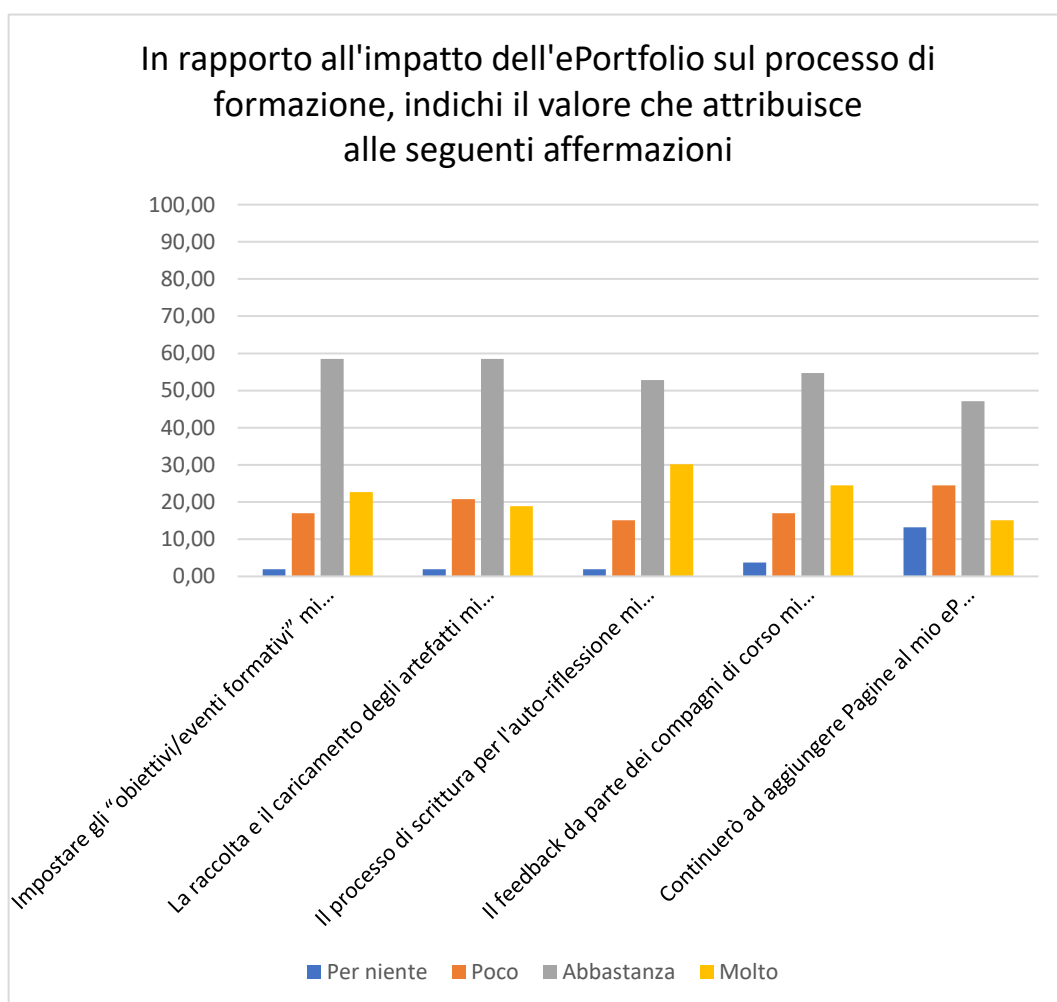


Grafico 6.13: ePortfolio in rapporto al processo di formazione.

Il 92% dei rispondenti affermano che l'ePortfolio può essere uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro (dom. 12), il restante 8% sostiene che non

utilizzerà questo strumento perché complesso (dom. 13). L'85% pensa di non dover aggiungere niente al format di ePortfolio proposto dal ricercatore, il restante 15% vorrebbe maggiore personalizzazione e aggiungere esperienze future previste (dom. 14 e 15). Il 77% pensa che condividerà il proprio dispositivo su piattaforme per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro come, ad esempio, LinkedIn o ad una candidatura, il restante 23% sostiene che per un insegnante non sia utile che utilizzerebbe comunque un cv tradizionale (dom. 16 e 17).

Nell'esperienza di costruzione dell'ePortfolio, i rispondenti, ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato (dom. 20) la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 64,15%; molto 16,98%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 58,49%; molto 20,75%), la progettazione dell'eP (abbastanza 66,04%; molto 16,98%), la produzione effettiva dell'eP (abbastanza 66,04%; molto 15,09%), la costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 60,38%; molto 24,53%), la riflessione sui propri punti di forza e le proprie carenze nell'apprendimento (abbastanza 50,94%; molto 30,19%), la riflessione sui miei percorsi formativi (abbastanza 54,72%; molto 30,19%), la riflessione sui propri percorsi professionali (abbastanza 56,60%; molto 30,19%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi formativi (abbastanza 58,49%; molto 20,75%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi professionali (abbastanza 58,49%; molto 22,64%), la visualizzazione delle proprie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico-formativo (abbastanza 62,26%; molto 20,75%) (grafico 6.14).

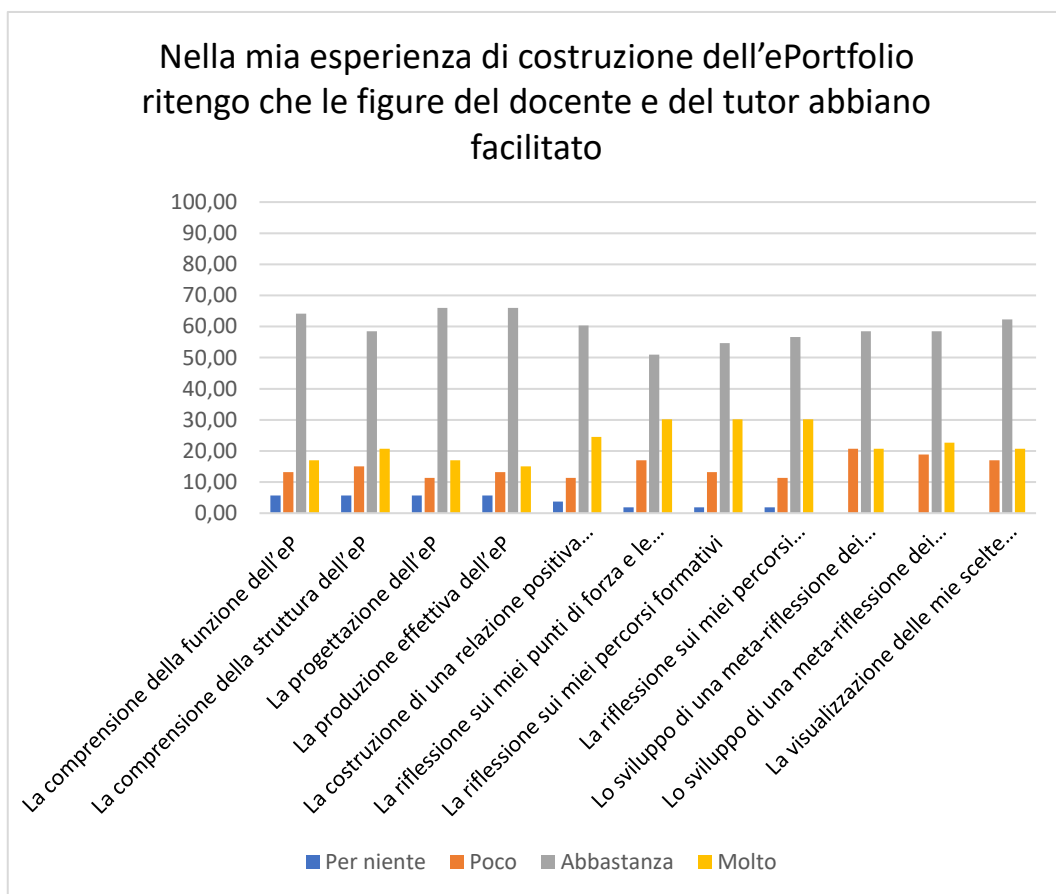


Grafico 6.14: Docente e tutor nella costruzione dell'ePortfolio.

Molti dei rispondenti descrivono l'esperienza come interessante, utile, formativa e soddisfacente. È stata molto apprezzata l'opportunità di riflettere sul proprio percorso formativo e professionale, e sulle proprie competenze e obiettivi futuri. Per molti, l'ePortfolio rappresenta uno strumento nuovo e innovativo, offrendo un approccio alternativo alla presentazione di sé con la possibilità di esprimersi in modo creativo e personalizzato. Uno strumento utile ad identificare punti di forza e criticità personali. Alcuni esprimono le difficoltà iniziali avute e la complessità, che in alcuni casi sono state superate con il tempo o con l'aiuto dei colleghi. (dom. 22). L'ultima parte del questionario riguarda il 62% dei rispondenti che sostiene di non aver completato il proprio ePortfolio, nell'esperienza di costruzione del dispositivo (dom. 23), ritengono che la figura del tutor abbia facilitato la comprensione della funzione dell'eP (abbastanza 51,76%; molto 8,24%), la comprensione della struttura dell'eP (abbastanza 56,47%; molto 3,53%), la costruzione di una

relazione positiva tra gli studenti del corso (abbastanza 52,94%; molto 8,24%), la riflessione sui propri punti di forza e le proprie carenze nell'apprendimento (abbastanza 45,88%; molto 11,76%), la riflessione sui propri percorsi formativi (abbastanza 52,94%; molto 14,12%), la riflessione sui propri percorsi professionali (abbastanza 55,29%; molto 12,94%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi formativi (abbastanza 54,12%; molto 10,59%), lo sviluppo di una meta-riflessione dei propri percorsi professionali (abbastanza 56,47%; molto 7,06%), la visualizzazione delle proprie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico-formativo (abbastanza 48,24%; molto 5,88%). Hanno facilitato solo in parte la progettazione dell'eP (poco 43,53%; abbastanza 40%), la produzione effettiva dell'eP (poco 48,24%; abbastanza 40%) (grafico 6.15).

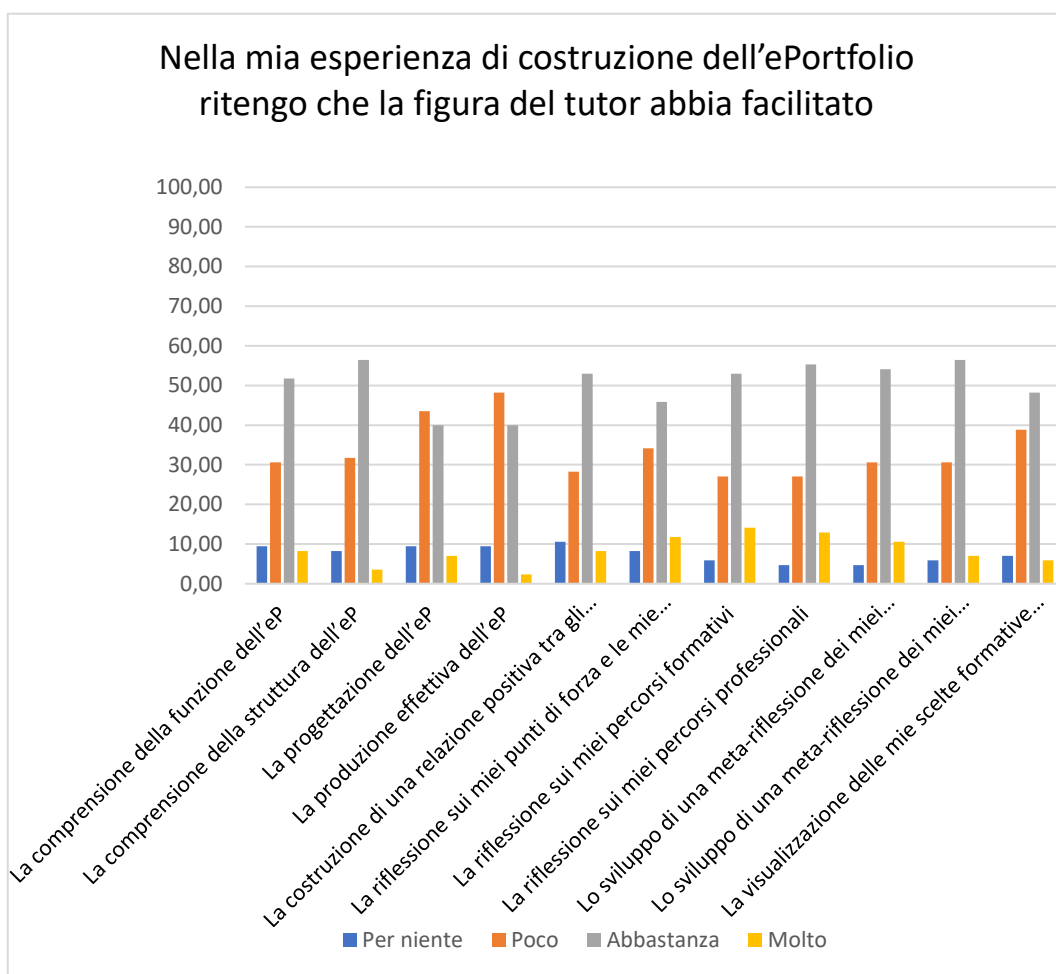


Grafico 6.15: Docente e tutor nella costruzione dell'ePortfolio.

Dall'analisi dei commenti sul percorso di formazione per l'ePortfolio formativo/professionale (dom. 24), sembra che l'ePortfolio sia stato accolto con interesse dalla maggior parte, molti studenti hanno trovato l'ePortfolio uno strumento potenzialmente utile per riflettere sul proprio percorso formativo e professionale, altri lo ritengono valido per raccogliere, organizzare e riflettere sulle proprie esperienze e competenze. Gli studenti sostengono di aver trovato la piattaforma complessa da utilizzare, aver avuto difficoltà a comprendere lo scopo e l'utilità concreta dello strumento, ed è stato un lavoro lungo e macchinoso, consigliano di dedicare maggior tempo alla spiegazione e all'utilizzo della piattaforma in aula.

La maggioranza degli studenti ha sottolineato che le difficoltà nel costruire il proprio ePortfolio sono state (dom. 25), trovare il tempo necessario tra gli impegni accademici, lavorativi e personali, una mancanza di chiarezza nelle istruzioni pratiche, nello specifico: difficoltà nel capire come strutturare l'ePortfolio, mancanza di informazioni su come compilare le diverse sezioni, modalità di caricamento delle informazioni e dei dati, difficoltà tecniche nell'uso della piattaforma utilizzata e mancata presenza del tutor e di spiegazioni chiare. Inoltre, alcuni studenti hanno espresso dubbi sulla motivazione e sulla effettiva utilità dell'ePortfolio.

3.3. ePortfolio – studenti terzo anno SFP

Nell'ambito della costruzione dell'ePortfolio degli studenti del terzo anno di SFP, i tutor responsabili del percorso di tirocinio hanno deciso di utilizzare la struttura del dispositivo proposto dal ricercatore. Per guidare gli studenti alla costruzione dell'ePortfolio hanno utilizzato una scaletta con indicazioni precise che hanno costituito i descrittori della *check-list* costruita e utilizzata con una doppia funzione: come strumento per la rilevazione e la valutazione delle attività svolte e come una guida da seguire per la costruzione dell'ePortfolio.

La *check-list* (Griglia 2) è stata predisposta in formato di griglia divisa in colonne: nella prima sono inserite le pagine e le collezioni corrispondenti alle sezioni nelle

quali è strutturato l'ePortfolio; le tre colonne successive rappresentano i livelli osservativo/valutativi descritti in modo da rendere trasparenti i compiti da svolgere. Nel dettaglio, la *check-list* è così strutturata (figura 6.2):

ePortfolio di			
SEZIONI	CRITERI DI VALUTAZIONE		
Pagina: PROFILO			
Mappa ePortfolio	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con informazioni dettagliate, costruita in modo logico e di facile consultazione
Video di presentazione Durata max 3 minuti	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con le informazioni in merito al profilo e con riferimento alle motivazioni inerenti al profilo
Citazione	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente
Curriculum Vitae	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con le informazioni di base	Buono= Presente con le informazioni di base e collegamenti alle pagine
Collezione: PERCORSO FORMATIVO			
Pagina: Tavola degli Eventi	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con pochi valori (almeno 3 eventi)	Buono= Presente con più eventi (almeno 6)
Pagina: il mio QSA	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagina: il mio ZTPI	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagine che contengano la descrizione di esperienze significative nel tirocinio indiretto.	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con materiali	Buono= Presente con materiali e riflessioni personali
Collezione: PERCORSO PROFESSIONALE			
Pagina: il mio QAP	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagine che contengano la descrizione di esperienze lavorative o di tirocinio diretto. Se assenti aggiungere il numero richiesto alle pagine libere del percorso formativo.	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= almeno 1 pagina con riferimento ad almeno 2 delle dimensioni indicate (cognitiva; motivazionale; affettiva; relazionale)	Buono= almeno 2 pagine, con riferimento a tutte le dimensioni indicate (cognitiva; motivazionale; affettiva; relazionale)
Pagina: COMPETENZE			
Una pagina in cui siano descritte le competenze sviluppate in riferimento al percorso formativo e professionale	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con almeno 1 competenza descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale	Buono= Presente con almeno 2 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale e con link
TRASVERSALE			
Gestione della Privacy	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente
Coerenza con la T. E.	Non sufficiente= Assente		Buono= coerente

Figura 6.2: Check-list di osservazione degli ePortfolio.

Dunque, è stato progettato un ePortfolio per il quale è stata pensata una struttura articolata nelle seguenti sezioni:

- pagina del *Profilo* contenente il *video di presentazione*, il *curriculum vitae*, la *citazione di libri / film / canzoni*, la *mappa dell'ePortfolio*;

- la collezione del *Percorso formativo* che comprende la pagina relativa alla *tavola degli eventi*, la pagina *il mio QSA* (con riflessioni), la pagina *il mio ZTPI* (con riflessioni), le *pagine* sulle esperienze passate significative in ambito formativo;
- la collezione del *Percorso professionale* che comprende la pagina *il mio QAP* (con riflessioni), le *pagine* sulle esperienze passate significative in ambito professionale;
- la pagina delle *competenze*.

Nel percorso di formazione sono stati creati, per ogni soggetto che ha partecipato al questionario iniziale, 273 ePortfolio in piattaforma¹⁰⁶. I primi esiti che si riportano riguardano le informazioni generali fornite dalla piattaforma, nell'ambito dell'istituzione relativa agli studenti del secondo anno SFP, il 96,3% (263) degli studenti ha lavorato attivamente sullo strumento; sono state create 2.197 pagine complessive (in media, 8,4 pagine per ciascuno); sono stati caricati 4.234 documenti (di cui 889 immagini, video e file in .pdf; e sono stati creati 348 blocchi¹⁰⁷ testuali nel quale sono stati riportati i commenti e le riflessioni relativi ai documenti caricati. (tabella 6.2).

field	value
artefact_type_file	574
artefact_type_image	266
artefact_type_video	49
blocktype_filedownload	782
blocktype_pdf	84
blocktype_text	348
count_artefacts	4234
count_members	263
view_type_profile	263

Tabella 6.2: Dati provenienti dalla piattaforma Mahara.

¹⁰⁶ La costruzione dell'ePortfolio da parte degli studenti del secondo anno SFP è stato un requisito per il superamento del corso di tirocinio.

¹⁰⁷ Ogni pagina dell'ePortfolio è composta da blocchi che posizionati e dimensionati a seconda delle proprie esigenze formano e organizzano la struttura della pagina stessa. Questi possono essere di diversa natura: testuale, immagini, galleria di immagini, video, file .pdf, ecc.

La partecipazione attiva degli studenti e la quantità di contenuti creati mostrano la usabilità della piattaforma e del dispositivo in generale. Gli studenti hanno dimostrato di aver preso consapevolezza dell'importanza della riflessione sulle proprie esperienze significative e la *check-list* sembra aver guidato efficacemente il processo.

3.2. Discussione dei risultati del percorso di formazione – terzo anno SFP

Il percorso di formazione per la costruzione di un ePortfolio personale degli studenti del terzo anno di SFP ha coinvolto 273 studenti. Dall'analisi dei questionari d'ingresso si evidenzia che la maggioranza dei partecipanti non ha mai utilizzato strumenti auto-valutazione o auto-orientamento per riflettere sulle proprie competenze e sul futuro professionale, e non ha mai sentito parlare di ePortfolio. Nonostante la scarsa conoscenza dello strumento, gli studenti si mostrano favorevoli all'introduzione di un dispositivo più interattivo e personalizzato in grado di valorizzare le proprie competenze e di adattarsi alle richieste del mercato professionale per la presentazione al mondo del lavoro più efficacemente.

Al termine dell'attività di formazione per la costruzione del proprio ePortfolio, hanno partecipato alla compilazione del questionario finale 138 studenti (50,5%). Di quest'ultimi, meno della metà ha completato la costruzione del proprio ePortfolio, mentre il restante non ha concluso il percorso.

Tra coloro che hanno portato a termine la costruzione del proprio ePortfolio, si evince un giudizio positivo sull'esperienza. In particolare: la tavola degli eventi si è rivelata uno strumento efficace per stimolare la riflessione personale, aiutandoli ad approfondire le proprie esperienze, ad organizzare i pensieri e a fare chiarezza sia sulle scelte compiute che sul proprio futuro professionale; il video di presentazione è stato valutato come uno strumento interessante da utilizzare ma con qualche difficoltà nell'individuare i contenuti; il curriculum vitae amplificato è stato gradito per la sua dinamicità e rappresentazione più completa della persona; e nella pagina del profilo, la citazione personale, la mappa dell'ePortfolio e la bacheca per i feedback sono stati graditi e ritenuti utili per una presentazione di sé più completa.

Da parte degli studenti che non hanno completato la costruzione del proprio ePortfolio, la maggior parte dei rispondenti ha mostrato difficoltà legate: alla mancanza di tempo dovuta agli impegni accademici e personali; alla scarsa chiarezza delle indicazioni operative; alle difficoltà tecniche nell'utilizzo della piattaforma e all'assenza del tutor durante la fase realizzativa.

In generale, dal punto di vista formativo, il dispositivo è stato percepito positivo, in quanto ha stimolato l'auto-apprendimento, la consapevolezza dei risultati autentici, e la riflessione profonda. Anche i feedback ricevuti dai pari sono stati percepiti come occasioni utili per migliorare.

La maggioranza dei rispondenti al questionario considera l'ePortfolio un valido strumento per presentarsi nel mondo del lavoro. Inoltre, una buona parte di loro intende utilizzarlo per un'eventuale candidatura al lavoro o su piattaforme *online* come *LinkedIn*.

Infine, gli studenti hanno descritto l'esperienza con termini come "utile", "formativa", "interessante", e "soddisfacente". Hanno apprezzato la possibilità di riflettere sul proprio percorso e rappresentarsi in modo creativo e personalizzato.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca si è inserito in un contesto teorico, normativo e sociale che pone in evidenza l'importanza dell'orientamento in qualsiasi fase della vita, la consapevolezza delle proprie competenze e la promozione di un apprendimento che sia per tutto l'arco della vita. Documenti Europei fondamentali come il Libro Bianco (1994), il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000), e Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (2001), e in Italia, le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014) e le Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022) evidenziano l'esigenza di adottare un metodo efficace ed accessibile a tutti per un orientamento permanente. In questo scenario, emerge la necessità di uno strumento innovativo e capace di valorizzare le esperienze e promuovere la riflessione.

Numerosi studi presenti in letteratura hanno sottolineato come l'implementazione dell'ePortfolio promuova processi riflessivi e di auto-narrazione fondamentali nel percorso di orientamento formativo e professionale, favorendo l'acquisizione di competenze trasversali e di metacognizione. L'ePortfolio, infatti, si configura come uno strumento che consente agli individui di documentare i propri risultati e riflettere criticamente su di essi, rendendo "visibile" l'apprendimento che altrimenti rimarrebbe implicito. Inoltre, il dispositivo permette di collegare esperienze, artefatti e documentazione formale e informale, agendo da ponte tra percorsi formativi e crescita professionale. (Barrett, 2007; Lorenzo & Ittelson, 2005)

La ricerca dottorale, in forza della cornice metodologica adottata, lo studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) in entrambi gli studi, è ritenuta adeguata per indagare situazioni con numerose variabili e che si avvale di molteplici fonti di prova e della triangolazione dei dati, si è proposta di indagare l'ePortfolio come dispositivo per l'orientamento formativo e professionale e come strumento per l'incontro tra la domanda e l'offerta nel mondo del lavoro. Uno strumento che permette la selezione di materiali con criteri ben definiti e l'attribuzione di senso e significato, facilitando processi riflessivi e di auto-narrazione.

Al contempo, in letteratura si evidenziano le criticità che rispecchiano perfettamente quanto emerso nelle esperienze descritte in questa tesi. Da un lato, le

problematiche tecniche e infrastrutturali e la mancanza di competenze digitali adeguate (McLoughlin & Lee, 2008), insieme alla difficoltà di coinvolgere tutte le componenti in processi innovativi basati sulle tecnologie digitali. Dall'altro, il tempo richiesto per la creazione, organizzazione e arricchimento dell'ePortfolio e lo scetticismo delle organizzazioni rispetto all'efficacia del dispositivo restano tra le principali barriere.

A tal fine, sono stati eseguiti due studi: lo studio 1 realizzato nei Centri per l'Orientamento al Lavoro - COL di Roma Capitale, con gli orientatori e nella scuola professionale CFP con gli studenti; lo studio 2 realizzato nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi Roma Tre, con i docenti tutor responsabili del corso di tirocinio e gli studenti del secondo e del terzo anno.

In occasione del primo studio, il progetto ha avuto come obiettivo quello di verificare o confutare l'ipotesi formulata (si veda il paragrafo 4.2.1), ovvero che l'ePortfolio e la sua struttura, sviluppato nel contesto accademico, possa rappresentare uno strumento/ambiente digitale efficace per la presentazione del soggetto nel mondo del lavoro, permettendo all'individuo di rappresentare sé stesso in modo articolato e descrittivo, pur mantenendo la dimensione formativa basata sulla riflessione e sulla meta-riflessione.

Dagli esiti ottenuti emerge che la raccolta e il caricamento dei documenti ha aiutato a rivelare i risultati autentici del percorso formativo e professionale del soggetto guidandolo nella costruzione di un proprio profilo professionale che lo rappresenti e che gli permetta di presentarsi in modo efficace al mondo del lavoro favorendo consapevolezza e spirito critico. In riferimento alle domande di ricerca che sono state poste nel paragrafo 4.2.3, analizzati i questionari di ingresso-uscite e gli ePortfolio costruiti dagli studenti del CFP, si può affermare che il dispositivo promuove ed evidenzia le competenze pratiche sviluppate nel percorso di formazione in cui sono impegnati e facilita l'identificazione di competenze trasversali quali ad esempio la capacità di organizzare e presentare in modo efficace i propri lavori e la volontà di continuare a formarsi. Le aziende, dopo aver visionato gli ePortfolio, considerano l'ePortfolio una modalità di presentazione valida per la fase di preselezione e lo ritengono adatto alle nuove generazioni e al mercato

attuale. Inoltre, hanno apprezzato e ritenuto particolarmente utile il CV amplificato all'interno di un ePortfolio, in grado di collegare le esperienze professionali e non, a pagine che, accompagnate da documenti e artefatti, descrivono e comprovano tali esperienze. Inoltre, sottolineano come questo strumento possa fornire un'immagine più completa del candidato, includendo, oltre le esperienze professionali anche gli interessi personali e lo stile individuale.

Dall'esperienza effettuata in classe si riporta la difficoltà da parte del ricercatore nel provare ad includere e rendere partecipi tutti gli attori coinvolti nella ricerca. Le problematiche legate alla dispersione scolastica caratteristiche del contesto periferico romano e le carenze infrastrutturali tecnologiche, quali la mancanza di dispositivi informatici funzionanti, tablet e lavagne interattive multimediali nelle aule, hanno costituito un limite alla partecipazione di tutti gli studenti che avevano manifestato interesse, difatti, dei 20 partecipanti coinvolti inizialmente nella ricerca, solo cinque sono riusciti a costruire l'ePortfolio utilizzando il solo computer portatile del ricercatore. Tuttavia, nel corso degli incontri formativi e durante la presentazione degli strumenti che compongono l'ePortfolio, gli studenti hanno dimostrato un interesse attivo, richiedendo frequenti approfondimenti e chiarificazioni, e dando vita a dibattiti e discussioni che hanno arricchito il percorso formativo.

Per quanto concerne il secondo studio, il progetto di ricerca ha consentito di verificare l'effettiva efficacia dell'ePortfolio e della struttura che lo caratterizza. Il dispositivo può essere uno strumento/ambiente digitale capace di favorire lo sviluppo di competenze riflessive, cognitive e meta-cognitive e di aiutare il soggetto alla costruzione della propria identità professionale come futuro insegnante. Dall'analisi dei dati raccolti con i questionari di ingresso-uscita, si evidenzia che il processo di scrittura per l'auto-riflessione ha aiutato a cogliere il vero processo di apprendimento. Gli studenti che hanno costruito il proprio ePortfolio riconoscono al dispositivo un valore potenziale come strumento di presentazione professionale, tuttavia esprimono la perplessità circa la sua applicabilità nel loro ambito lavorativo, ovvero dell'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria.

Le criticità emerse tra gli studenti che non sono riusciti a completare la costruzione dell'ePortfolio sono riconducibili a tre fattori principali: l'insufficiente disponibilità

temporale, la percezione di inadeguatezza delle istruzioni fornite e le problematiche di natura tecnica incontrate nell'utilizzo della piattaforma.

I risultati della ricerca evidenziano come l'ePortfolio dimostri un significativo potenziale nel promuovere processi riflessivi relativi agli apprendimenti e alle esperienze formative, nonché nel consentire una rappresentazione più articolata e personalizzata delle competenze in possesso dal soggetto. L'esperienza svolta ha confermato l'efficacia del dispositivo e ha registrato una percezione favorevole sia dagli studenti che dalle organizzazioni coinvolte, confermando che l'ePortfolio e le sue caratteristiche vanno oltre il tradizionale curriculum vitae¹⁰⁸.

La ricerca ha inoltre evidenziato diverse criticità riguardo all'implementazione e all'utilizzo dell'ePortfolio, che ne limitano l'efficacia in specifici contesti e con determinate tipologie di utenza. Una delle principali problematiche emerse riguarda l'elevata richiesta di tempo da parte del soggetto, non solo il tempo dedicato alla comprensione e all'utilizzo della piattaforma ma anche quello necessario per la ricerca e il caricamento dei documenti. Nel contesto contemporaneo, la crescente tendenza verso l'ottimizzazione temporale e la ricerca del miglior rapporto qualità-tempo investito rischia di compromettere l'attenzione verso dimensioni fondamentali dell'identità personale e professionale, quali la consapevolezza di sé, il riconoscimento delle proprie competenze e dei propri interessi, rischiando di non valorizzare l'individuo come tale.

Ulteriori difficoltà riguardano la sfera tecnologica, a volte i partecipanti hanno restituito che la piattaforma risulta macchinosa e poco intuitiva. La mancanza di adeguate competenze digitali rappresenta una sfida educativa e sociale di primaria importanza, che necessita di essere affrontata con strategie sistematiche per consentire ai soggetti di rispondere efficacemente alle richieste di un contesto sempre più digitalizzato.

¹⁰⁸ Nel primo semestre del 2025, l'Università degli Studi Roma Tre è stata oggetto di un grave attacco informatico che ha compromesso l'accesso e l'integrità delle piattaforme digitali ospitate sui server dell'Ateneo. Di conseguenza, i dati e le informazioni relativi allo Studio 2 sono andati definitivamente perduti. Questo ha reso impossibile la loro inclusione nell'elaborato e ha impedito lo svolgimento delle analisi e delle riflessioni scientifiche originariamente previste.

Inoltre, le organizzazioni interrogate hanno mostrato un iniziale scetticismo riguardo l'utilità dello strumento e hanno sollevato dubbi sulla disponibilità delle grandi organizzazioni a dedicare tempo all'analisi dettagliata del dispositivo.

Ulteriori criticità emergono dalle carenze infrastrutturali, particolarmente evidenti nei contesti scolastici caratterizzati dalla mancanza di strumenti informatici adeguati, e dalla scarsa sostenibilità nel lungo termine. La diffidenza delle aziende nei confronti di strumenti di presentazione professionale innovativi, accompagnata dalla limitata disponibilità a dedicare tempo alla sperimentazione di nuove strategie per la selezione del personale, costituisce una sfida significativa che ostacola il rinnovamento dei processi di recruiting. È fondamentale pertanto ricercare e implementare metodologie e dispositivi che consentano una valutazione più accurata e completa del candidato, integrando la considerazione degli aspetti umani e delle caratteristiche personali nel processo decisionale.

I risultati di questa ricerca potrebbero aprire nuove prospettive per l'utilizzo dell'ePortfolio nel campo dell'orientamento e della formazione.

Il lavoro svolto, con le sue evidenti potenzialità, pone le basi per un'indagine più ampia e approfondita sul tema. I risultati emersi da questi studi, non solo confermano l'efficacia del dispositivo nei contesti analizzati ma evidenziano le significative prospettive di ricerca nell'utilizzo dell'ePortfolio in ambito formativo e professionale, aprendo interrogativi che richiedono approfondimenti futuri sia sul piano teorico che su quello empirico e la necessità di esplorare ulteriori dimensioni applicative e metodologiche.

Bibliografia

- Abrami P., Barrett H. (2005). *Directions for research and development on electronic portfolios*. Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 31(3).
- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Torino: Pearson Italia Spa.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., Serreri P., (2003) *Competenze e formazione in età adulta: il Bilancio di competenze*. Roma. Monolite.
- Alberici, A., Serreri P., (2007) *Introduzione*. In Rodriguez M.L. *Orientarsi e formarsi per tutta la vita: adulti e Università*. Roma. Anica editore. Pp 9-28.
- Alberici A., Serreri P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando editore.
- Alessandrini, G. (2012), *Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: Dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni*. Formazione & Insegnamento, X (2), pp. 21-32.
- Alessandrini G., et al. (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*, a cura di Alessandrini G., Milano, Angeli.
- Alessandrini G. (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Carocci. Roma.
- Alheit P., Bergamini S. (1996). *Storie di vita*. Milano: Guerini e Associati.
- Angelini C. (2010). *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Appadurai, A. (2004). *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp.59–84). Palo Alto, California: Stanford University Press.

- Argyris C., Schön D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison Wesley.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* (1st ed., pp. viii–viii). Oxford University Press, Incorporated.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Educational Measurement Issues and Practice, Spring, pp. 36-44.
- Asquini, G. (2014). *Definizione di una procedura di codifica delle domande aperte basata sui modelli delle indagini internazionali*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 10, 463-483.
- Australian ePortfolio Project (AeP). (2009). *Australian ePortfolio toolkit*. ePortfolio concepts for employers, professional bodies and careers services.
- Avraamidou L., Zembal-Saul C. (2002). *Making the case for the use of web-based portfolios in support of learning to teach*. Journal of Interactive Online Learning, 1(2).
- Barrett, H. C. (2007). *Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(6), 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.1>
- Barrett H. (2010). *Balancing the Two Faces of ePortfolios*. Educação, Formação & Tecnologias, 3(1), 6-14.
- Bateson G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Batini F. (2024), *Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale*. In Batini F., Guglielmini G., (a cura di), (2024) *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna, Il mulino, pp 11-54.
- Batini F., Bartolucci M. (2017), *Orientamento narrativo e resilienza. Empowerment delle persone e delle comunità*. In “Quaderno di lavoro VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo”. Lecce, Pensa Multimedia, pp 28-39.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2005). *Education in liquid modernity. The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 27(4), 303–317

- Belardi C. (2012). *Valutare e certificare le competenze in prospettiva socioculturale: il modello "I CARE"*. AGR Editrice.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benvenuto G. (2015) *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carrocci, Roma.
- Bergamante, F., Mandrone, E., & Marocco, M. (2022). *I canali di ingresso nel mondo del lavoro* (INAPP Policy Brief, No. 29). INAPP. <https://www.inapp.org/it/notizie-eventi-e-progetti/pubblicazioni/policy-brief/i-canali-di-ingresso-nel-mondo-del-lavoro>
- Bertin G. M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. I tascabili (Vol. 223). Roma: Carocci Editore. ISBN: 9788874668656
- Borgen W. A., Amundson N. E., Reuter J. (2004). *Using portfolios to enhance career resilience*. Journal of Employment Counseling, 41(2),50.
- Borruso, F., Rizzo, A. L., & Manfreda, A. (2023). *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti: il Tirocinio del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa*. Roma TrE-Press: Roma.
- Boyle A. (2009). *E-nabling e-portfolios for skills recognition of Aboriginal Artworkers in Central Australia*. Proceedings from: the 12th Australian Vocational Education and Training Research Association Conference.
- Brown J. O. (2010). *Dwell in Possibility: PLAR and e-Portfolios in the Age of Information and Communication Technologies*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(1), 1-23.
- Bruner J. (1997). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Butera, F. (2017). *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: la nuova progettazione socio-tecnica. L'industria: rivista di economia e politica industriale*, 3, pp. 291–316. <https://doi.org/10.1430/88846>
- Butler P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*.

- Calvani A. (2005) *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*. Editori Laterza, Roma, pg. 52
- Cameron R. (2012). *Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR*. Journal of Workplace Learning, 24(2), 85-104.
- Campbell D.t. (1975). *Degrees of freedom and the case study*. In *Comparative Political Studies*. 8, pg.178-193.
- Carliner S. (2005). *E-Portfolios – The tool that can increase your marketability and refine your skill development efforts*.
- Casale E., (2022). *ePortfolio formativo-professionale per lo sviluppo di competenze di riflessione nei futuri docenti*. In Rizzo A. L., Riccardi V. (a cura di) *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. In Atti del Convegno, SIPED Junior Conference, Roma 27-29 gennaio 2022, Lecce: Pensa Multimedia Editore, ISBN 9788867609451, pp 109-112.
- Casale E. (2023). *ePortfolio formativo/professionale per favorire l'orientamento e la presentazione dell'individuo al mondo del lavoro in ambienti digitali*. In Angelini C., La Rocca C. (a cura di) *La serie del dottorato TRES*. Vol. 2/2023. RomatrePress. ISBN 9791259772626. Pp 23-34.
- Casale E. (2024). *L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale*. In La Marca, A., Moretti, G., & Vannini, I. (A cura di). (2024). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. SIRD - Quaderni del Dottorato. Pensa Multimedia. ISBN 9791255681533. Pp. 109-126.
- Castelli, C., Venini, L. (eds.), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale - teorie, modelli e strumenti*. Franco Angeli, Milano 2002: 288 [<http://hdl.handle.net/10807/23512>]

- Cavenago D., Magrin M., Martini M., Monticelli, C. (2013). *Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità, in Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*. Milano: Aracne.
- CEDEFOP (2014). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-andresources/publications/4054>. (ultima revisione 12/12/2024).
- Challis D. (2005). *Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education*. Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 31(3).
- Chomsky N. (1965) *Aspects of syntax*. Cambridge. MIT Press
- Commissione delle Comunità Europee. (1997). *Comunicazione della Commissione: Per un'Europa della conoscenza*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.
- Commissione delle Comunità Europee. (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.
- Commissione Europea. (1993) "Crescita, Competitività, Occupazione, le sfide per le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo, Libro Bianco parte C, Lussemburgo.
- Commissione Europea (1994), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Lussemburgo. p.p. 147-159.
- Commissione Europea. (2009). *Non solo PIL: misurare il progresso in un mondo in cambiamento*. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009C0433&from=IT>
- Comunicazione della Commissione (2010). "Europa2020", *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles.

- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, N. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».*
- Del Gobbo, G. (2020), *Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi*. LLL, 16(35). Pp 1-6.
- Delors J. (2000). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Delors, J. (1993). *Crescita, competitività, occupazione: Le sfide e le vie per entrare nel XXI secolo*. Commissione Europea.
- Demetrio D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1993), *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*. La nuova Italia, Firenze 1973, pg 9.
- Domenici G., Moretti G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi*. Roma. Anicia srl.
- Fabbri D., Munari A. (2005). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Milano: Guerini Studio.
- Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*.
- Floridi L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foulquié P. (1979) *La dialéctica*. Oikos-Tau, S.A. Ediciones.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Trad. it., Milano: Mondadori.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Giovannini M.L., Moretti M. (2010). *L'e-Portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*. Quaderni di Economia del lavoro, 92, 141-163.

- Goligoski E. (2012). *Motivating the Learner: Mozilla's Open Badges Program*. Access to Knowledge. 4.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014). *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani, "Osservatorio Isfol", IV, n. 1-2, pp. 45-63*
- Haywood J., Tosh D., Budley-Edwards B. (2007). *e-Portfolio: supporting a European route to adult basic skills certification, in Perspectives on ePortfolios*. Published by the Institute for Educational Research and Agora Center, University of Jyväskylä.
- Heath, M. (2003). Electronic Portfolios for Authentic Professional Development. *Library Media Connection*, 21(6), 38-40.
- Heinrich E., Bhattacharya M., Rayudu R. (2007). *Preparation for lifelong learning using ePortfolios*. European Journal of Engineering Education, 32(6), 653-663.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Hillage J., Pollard E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis in Reserch Brief n°85*.
- Irvin, L.L. (2004). *Reflection in the electronic writing classroom*. Computers and Composition Online.
- Jarvis P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. Londono: Cromm Helm.
- Jenson, J.D. (2011). *Promoting Self-regulation and Critical Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio*. International Journal of ePortfolio, 1(1), 49-60.
- Khan B.H. (2004). *E-learning: progettazione e gestione*. Trento: Erickson
- Knowles M.S. (1997). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

- La Rocca C. (2010). *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete. Il tutor organizzativo e disciplinare nella didattica e-learning*. Roma: Monolite.
- La Rocca C., (2015). *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*. Giornale Italiano Della Ricerca Educativa, Anno VII (14), 157-174
- La Rocca, C. (2017). *L'ePortfolio per l'orientamento diacronico formativo*. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017. Progetti di ricerca di interesse dipartimentale*. Editing & Layout: Colitti Roma- www.colitti.it; Roma, dicembre; ISBN: 978-88-905-27-39-5. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017. Progetti di ricerca di interesse dipartimentale*.
- La Rocca, C. (2019). *Sviluppo di ePortfolios per promuovere attività metacognitive*. In C.V. Carrus G. (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma Tre Press. Pp. 67-72.
- La Rocca, C. (2019b). *Lifelong Learning e nuove tecnologie: sviluppo di un ePortfolio per l'auto-orientamento di futuri educatori*. In Gabriella Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto* (pp. 227-240). Roma: Roma Tre Press.
- La Rocca C. (2020), *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma. RomaTre-Press. DOI: 10.13134/979-12-80060-11-2.
- La Rocca, C. (2020b). *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo della riflessione negli studenti della scuola superiore*. In Pietro Lucisano (a cura di), *Le società per la società: ricerche, scenari, emergenze. Atti del Convegno Nazionale SIRD*. Roma 26-27 settembre 2019. Lecce/Rovato: Pensa MultiMedia. Pp. 108-116.
- La Rocca, C. (2021). *ePortfolio: una opportunità di riflessione e di ricostruzione del proprio percorso per gli operatori volontari del Servizio Civile Universale*. In D.R.P. Bertoni P (a cura di), *Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile*. Bologna: Fausto Lupetti Editore. Pp. 72-90.

- La Rocca, C. (2024). *L'ePortfolio nella scuola superiore. Pratiche di riflessione sistematica in classe*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 16 (28) pp.127-140.
- La Rocca, C., Casale, E. (2023). *ePortfolio in prospettiva lifelong, lifewide, lifedeeep learning: dal contesto formativo al mondo del lavoro*. In C.V. Azara L. (a cura di), *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma Tre Press. Pp. 103-118.
- La Rocca, C., Margottini, M. (2018). *ePortfolio: narrazione critica e riflessione sistematica. Un'esperienza nel DSF dell'Università Roma Tre*. In Paolo Di Rienzo e Liliosa Azara (a cura di), *Learnig City e diversità culturale*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino. Pp. 125-138.
- La Rocca, C., Margottini, M. (2020c). *Esperienza di costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo di competenze trasversali e di orientamento negli studenti della scuola superiore*. In Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno, Simonetta Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori*. Lecce; Rovato (BS): Pensa MultiMedia Editore s.r.l. Pp. 1173-1182.
- Laghi F., D'Alessio M., Baiocco R. (2007), *Ricerca di senso e prospettiva temporale*. In Fizzotti E. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*. Roma, Las. pp. 173-178.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les éditions d'organisation.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 63 del 17 marzo 1997.
- Leplat J. (1980) *La psychologie ergonomique*. Press Universitaires de France.
- Leung, D.Y.P., Kember, D. (2003). *The relationship between approaches to learning and reflection upon practice*. Educational Psychology, 23(1), 61-71.

- *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva.* (1996). Cresson E. (a cura di). Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Lichtner M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale.* Milano: Franco Angeli.
- Lievens R. (2014). *A Proposal: Mitigating effects of the economic crisis with career ePortfolios.* International Journal of ePortfolio, 4(2), 157-168.
- Loiodice I. (2017). *L'educazione per il corso della vita.* In Dozza, L., & Ulivieri, S. (2017). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita.*
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). *An overview of e-portfolios.* Educause Learning Initiative.
- Lorenzetto A. (1985). *L'educazione permanente e l'ecosistema urbano.* In Nicoletti M. *L'ecosistema urbano.* Bari: Edizioni Dedalo.
- Lucisano P. e Salerni A. (2002) *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Carrocci, Roma.
- Lucisano, P. (2017). *Il fine come criterio della validità di interventi educativi.* In Notti A. M. (2017) (a cura di) *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa.* Lecce: Pensa MultiMedia
- Maffesoli M. (1986). *Le temps des tribus: Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse.* Paris: Meridiens Klincksieck.
- Maragliano R. (2004). *Pedagogia dell'e-learning.* Roma-Bari: Laterza Editore.
- Margiotta U. (2019), *Capability Approach e contesto professionale.* In Alessandrini G. *Sostenibilità e Capability approach* (a cura di). Franco Angeli, Milano, pg. 49.
- Margottini M. (2024), *Quale orientamento? Promesse e rischi nelle nuove linee guida.* In Batini F., Guglielmini G., (a cura di). (2024) *Orientarsi nell'orientamento.* Bologna, Il mulino, pp 99-115.

- Margottini, M. (2019). *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro*. Formazione & Insegnamento, 309-322.
- Margottini, M., Rossi, F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. In Book of abstracts - Convegno Internazionale SIRD "Training actions and Evaluation processes" (pp.94-95)
- Mariani A. M. (2014). *Diventare adulti: formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: UNICOPLI.
- Mazirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- McConnell D. (2002). *The Experience of Networked Collaborative Assessment*. In “Studies in Continuing Education”, vol.24, n. 1. Pp.73 – 92.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). *The three P's of pedagogical affordances: Personalization, participation, and productivity*. Educational Technology Research and Development, 56(3), 323–338. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9087-3>
- McMahon, M., Patton, W., Tatham, P., (2003), *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, WA: Miles Morgan Australia.
- Meeus W., Questier F., Derks T. (2006). *Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students*. Educational Media International, 43(2), 133-145.
- Mencarelli M. (1980). *Ricerca pedagogica. Mappa lessicale e bibliografica*. Serfaini G. (a cura di). In Quaderni dell'istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero di Arezzo, Università di Siena.
- Merriam S.B., Caffarella R. (1991). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano. Cortina.
- Mialaret G. (1997) *Le Plan Langevin-Wallon*. Presses Universitaires de France.
- MIM (2022). *Linee guida per l'orientamento*. d.m. 22 dicembre 2022.
- MIUR (2014) 487/97, *Linee guida sull'orientamento permanente*.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano. Cortina.
- Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Musset, P. and L. Mytna Kurekova (2018), "Working it out: Career Guidance and Employer Engagement", *OECD Education Working Papers*, No. 175, OECD Publishing, Paris.
- Nguyen, C.E. (2013). *The ePortfolio as a living portal: A medium for student learning, identity, and assessment*. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 135-148
- Nussbaum M. C. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino. Bologna.
- Nussbaum M.C. (2002), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporane*. Carocci, Roma.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Patton, W. (2001), *Career education: What we know, what we need to know*. *Australian Journal of Career Development*, 10, 13-19.
- Pelczarski, K. (2013). *Managing your career pdrtfolig*. *Tribology & Lubrication Technology*, 69(7).
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.

- Pellerey M. (2016), *Orientamento professionale e prospettiva temporale*. In *Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la Formazione Professionale*. Rassegna CNOS, anno 32, n 2. pp. 55-57.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M. (2018) (a cura di). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS – FAP
- Pellerey, m., Margottini, m., Ottone, E. (a cura di). (2020). *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestategie.it strumenti e applicazioni*. Roma: Roma Tre-Press. DOI: 10.13134/979-12-80060-75-4
- Perry W. (2009). *E-portfolios for RPL assessment: key findings on current engagement in the VET sector: final report*.
- Planchard E. (1963). *La ricerca in pedagogia*. Editore: La Scuola, Brescia.
- Pombeni M.L., Guglielmi D. (2000), *Competenze orientative: costrutti e misure*. In “Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento”. n.3/2000
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (a cura di) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Led.
- Ramírez, K. (2011). *ePerformance: Crafting, Rehearsing and Presenting the ePortfolio Persona*. International Journal of ePortfolio. 1(1), 1-9
- Reid E.M. (1991). *Electropolis: Communication and community on Internet Relay Chat*. Honors Thesis. University of Melbourn, Australia.
- Reyneri E. (2017). *Introduzione alla sociologia del mercato del lavoro*. Lavis (TN). Il Mulino Manuali.
- Rheingold H. (2002). *Smart Mobs: The next Social Revolution*. Cambridge: Perseus Books Group.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzo Amalia, L., & Traversetti, M. (2024). *Le nuove frontiere per la progettazione e la didattica inclusive. Riflessioni epistemologiche, ricerche empiriche ed esperienze sui disturbi e sulle difficoltà di*

apprendimento e comportamento. Q-Times WebMagazine, 2, pp. 6-12.
https://doi.org/10.14668/QTimes_16201

- Rodriguez M.L., (2000). *La orientaciòn profesional. Teoria*. Barcelona, Ariel.
- Rodriguez M.L., (2007). *Orientarsi e formarsi per tutta la vita: adulti e Università*. Roma. Anica editore.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossini V. (2023) *Chi forma i formatori? Orientamento al lavoro e competenze relazionali in campo educativo*. In Fabbri M., Malvasi P., Rosa A., Vannini I. (a cura di) *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. In Atti del Convegno, SIPED Junior Conference, Bologna 2-4 febbraio 2023, Lecce: Pensa Multimedia Editore. ISBN 9791255680581, pp7-10
- Salmon G. (2000). *E-Moderating, the key to teaching and learning online*. Kogan.
- Savickas M. (2014), *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Erickson, Trento. Pg. 22.
- Savickas, M.L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S.D. Brown e R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling*. Hoboken, NJ: John Wiley. pp. 42-70
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, Bari.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Schwarts B., De Blignieres A. (1981). *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*. Roma: Editrice sindacale Italiana.
- Sen A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori. Milano.

- Senge P. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling e Kupfer.
- Serreri P. (2004). *L'orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi*. In Demetrio D., Alberici A (a cura di). *Istituzioni di Educazione degli adulti 2: Saperi, competenze e apprendimento permanente*. Milano: Guerini.
- Smith K., Tilemma, H. (2003). *Clarifying different types of portfolio use. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (6), 625-648.
- Strohmeier S. (2010). *Electronic portfolios in recruiting? A conceptual analysis of usage*. *Journal of Electronic Commerce Research*, 11(4), 268-280.
- Sultana, R.G. (2020). *Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere*. LLL, 16(35). Pp 7-24.
- Svinicki M.D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary classroom*. Anker, Bolton.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R. (2022), *I metodi della ricerca educativa*. Manuali Laterza, Milano.
- Varisco B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Watts, A.G. (2001). *Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries*. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1(2). Pp. 209-222.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practices: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando editore.
- Zimbardo P.G., Boyd J. (2009). *Il paradosso del tempo*. Mondadori, Milano pg. 83.

- Zimmerman B.J., Bandura A. (1994). *Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American Education Research Journal, 31(4), pp 845-862.*

Appendice

A. Questionario preliminare dei fabbisogni delle aziende sul territorio

Gent.le Referente/Responsabile,

sottoponiamo alla Vostra attenzione un breve questionario che si propone di indagare le esigenze delle aziende al momento della ricerca e della selezione del personale da assumere. È stato pensato e redatto dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento Scienze della Formazione in collaborazione con i Centri per l'Orientamento al Lavoro di Roma Capitale- C.O.L.

Siamo convinti che l'incontro tra la domanda e l'offerta nel mondo del lavoro rappresenti un momento cruciale per le aziende e i candidati. Come è noto, l'assunzione di un nuovo dipendente in azienda non prevede solo la valutazione di competenze tecnico-pratiche, ma anche di competenze trasversali, come abilità relazionali, capacità di iniziativa, flessibilità.

Nell'ottica di allineare i fabbisogni delle aziende con i percorsi formativi e orientativi dei futuri dipendenti, il questionario intende raccogliere le Vostre opinioni in merito a quali possano essere i dispositivi più adeguati per consentire alle aziende di ricevere le informazioni utili alla selezione del personale e ai potenziali lavoratori di presentare il proprio profilo in modo completo e ottimale.

Il questionario proposto è suddiviso nelle seguenti tre sezioni:

1. Dati ascrittivi
2. Ricerca del candidato ideale
3. Riflessioni conclusive

La maggior parte delle domande presenti nel questionario sono strutturate, con alternative di risposta predeterminate; nella sezione conclusiva sono state inserite domande a risposta aperta che consentono di conoscere la Vostra opinione liberamente espressa.

La compilazione accurata del questionario prevede una durata media di 7 minuti.

Gruppo di ricerca:

- prof. Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre) -
Massimo.margottini@uniroma3.it
- prof. Concetta La Rocca (Università degli Studi Roma Tre) -
Concetta.larocca@uniroma3.it
- dott. Edoardo Casale (Università degli Studi Roma Tre) -
Edoardo.casale@uniroma3.it
- dott.ssa Eugenia Genevois (Centro per l'Orientamento al Lavoro) -
Eugenia.genevois@comune.roma.it
- dott.ssa Alessandra Aguglia (Centro per l'Orientamento al Lavoro) -
Alessandra.aguglia@comune.roma.it

- dott.ssa Patrizia Giganti (Centro per l'Orientamento al Lavoro) -
Patrizia.giganti@comune.roma.it

1. Presa Visione dell'informativa sulla privacy del regolamento n° 679/2016/UE

(<https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/nformativa-LavoroeCentriOrientamentoallavoro.pdf>)

- ☐ Sì
- ☐ No

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

2. Denominazione Ente* _____

3. Tipo di Ente*

- ☐ SPA
- ☐ SRL
- ☐ SRLs
- ☐ Onlus
- ☐ Cooperative
- ☐ Altro: _____

4. Ambito Lavorativo* (*selezionare tutte le opzioni pertinenti*)

- ☐ Artigianato
- ☐ Sociale
- ☐ Formazione
- ☐ Istruzione/Educazione
- ☐ Amministrativo
- ☐ Commercio
- ☐ Servizi
- ☐ Turismo
- ☐ Ristorazione
- ☐ Altro: _____

5. Numero di dipendenti dell'azienda*

- ☐ Minore di 5
- ☐ da 5 a 10
- ☐ da 11 a 50
- ☐ Maggiore di 50

SEZIONE 2: RICERCA DEL CANDIDATO IDEALE

6. Quali informazioni ritiene sia utile assumere in merito al profilo del candidato ideale?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Percorso formativo	☐	☐	☐	☐
Esperienze professionali	☐	☐	☐	☐
Competenze trasversali	☐	☐	☐	☐
Competenze tecniche specifiche	☐	☐	☐	☐
Interessi personali	☐	☐	☐	☐

7. Quali competenze ritiene siano necessarie nel profilo del candidato ideale?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Comunicazione nella lingua madre	☐	☐	☐	☐
Comunicazione nelle lingue straniere	☐	☐	☐	☐
Competenza logico-matematica	☐	☐	☐	☐
Competenza digitale	☐	☐	☐	☐
Disponibilità e interesse all'apprendimento	☐	☐	☐	☐
Competenze sociali e civiche	☐	☐	☐	☐
Spirito di iniziativa e Imprenditorialità	☐	☐	☐	☐
Capacità di lavorare in team	☐	☐	☐	☐
Problem solving	☐	☐	☐	☐
Creatività	☐	☐	☐	☐
Capacità di negoziazione	☐	☐	☐	☐
Pensiero laterale	☐	☐	☐	☐
Capacità decisionale	☐	☐	☐	☐
Team management	☐	☐	☐	☐
Intelligenza emotiva	☐	☐	☐	☐
Pensiero critico	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Gestione dello stress	☐	☐	☐	☐
Proattività	☐	☐	☐	☐

8. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altre eventuali competenze ritenute necessarie.

9. Quali canali utilizza per la ricerca del candidato ideale?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Motori di ricerca online	☐	☐	☐	☐
Agenzie per il lavoro (APL)	☐	☐	☐	☐
Centri per l'impiego (CPI)	☐	☐	☐	☐
Centri per l'Orientamento al Lavoro (COL)	☐	☐	☐	☐
Passaparola	☐	☐	☐	☐
Social Network	☐	☐	☐	☐

10. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altri eventuali canali per la ricerca del candidato.

11. Quali modalità utilizza per la selezione delle candidature?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Analisi dei CV	☐	☐	☐	☐
Visualizzazione dei profili social	☐	☐	☐	☐
Contatto telefonico	☐	☐	☐	☐
Verifica delle referenze	☐	☐	☐	☐
Colloquio con l'operatore del COL/APL/CPI che ha proposto la candidatura	☐	☐	☐	☐

12. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altre eventuali modalità di selezione delle candidature.

13. Quale tipo di CV ritiene preferibile per la ricerca del candidato ideale?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)
- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)
- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato)
- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico per evidenziare formazioni, esperienze, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o vuole far conoscere le proprie competenze)

14. Risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Sì
- ☐ No

15. In relazione alla domanda precedente, se ha risposto Sì, per favore ci indichi il motivo

16. Quali dispositivi utilizza per valutare il candidato ideale?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Colloquio conoscitivo	☐	☐	☐	☐
Intervista di selezione strutturata	☐	☐	☐	☐
Questionario psico-attitudinali/logico-attitudinali	☐	☐	☐	☐
Assessment (esercizi in gruppo)	☐	☐	☐	☐

17. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altri eventuali dispositivi per la valutazione del candidato ideale.

SEZIONE 3: RIFLESSIONI CONCLUSIVE

18. Cosa si aspetta da un candidato che proviene dalla rete COL? (quale valore aggiunto ha un candidato COL)*

- ☐ Maggiore motivazione
- ☐ Presentazione più accurata
- ☐ Idee più chiare e orientate
- ☐ Preselezionato da operatore di orientamento
- ☐ Maggiore aderenza ai requisiti richiesti
- ☐ Altro: _____

19. In questo spazio può inserire ulteriori riflessioni sulla ricerca del candidato ideale

*Domande obbligatorie

B. Questionario d'ingresso Orientatori COL

Gentile Operatore COL, Gentile Operatrice COL,

ti ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica life long learning.

Il questionario è articolato in tre sezioni come di seguito indicato:

1. Dati ascrittivi
2. Esercizio della attività di riflessione
3. ePortfolio

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@unirioma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Ti chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

Ti informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

1. Nome*

2. Cognome*

3. E-mail*

4. Et *

- ☐ 20-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41+

5. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

6. Sede di riferimento Centro di Orientamento al Lavoro - C.O.L.*

- ☐ C.O.L. SIMONETTA TOSI
- ☐ C.O.L. TERMINI VIA GOITO (ex C.O.L. SAN LORENZO)
- ☐ C.O.L. SEMPIONE (ex Vigne Nuove)
- ☐ C.O.L. TIBURTINO
- ☐ C.O.L. GINO GIUGNI
- ☐ C.O.L. LUIGI PETROSELLI
- ☐ C.O.L. VIGNALI
- ☐ C.O.L. LINCEI
- ☐ C.O.L. GUGLIELMO MARCONI
- ☐ C.O.L. PIER PAOLO PASOLINI
- ☐ C.O.L. AZZOLINO
- ☐ Altro: _____

7. Quale funzione svolge all'interno dei Centri di Orientamento al Lavoro - C.O.L.?*

- ☐ Orientatore Primo Livello
- ☐ Orientatore Secondo Livello

SEZIONE 2: ESERCIZIO DELLA ATTIVIT  DI RIFLESSIONE

8. Nel corso della sua formazione ha mai utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle sue competenze e sul suo futuro professionale?*

- ☐ S 
- ☐ No

9. In quale ambito?* *(selezionare tutte le opzioni pertinenti)*

- ☐ Famiglia
- ☐ Scuola
- ☐ Lavoro
- ☐ Amici
- ☐ Agenzie di formazione - orientamento
- ☐ Gruppi di volontariato
- ☐ Altro: _____

10. Quali strumenti ha utilizzato?* *(selezionare tutte le opzioni pertinenti)*

- ☐ Colloqui di orientamento
- ☐ Questionari di orientamento
- ☐ Attività pratiche
- ☐ Altro: _____

11. È stato affiancato/a da qualcuno?*

- ☐ Psicologo
- ☐ Docente
- ☐ Tutor
- ☐ Non sono stato/a affiancato/a da nessuno
- ☐ Altro: _____

SEZIONE 3: ePORTFOLIO

12. Ha mai sentito parlare di ePortfolio?*

- ☐ Sì
- ☐ No

13. Indichi tramite quale canale è venuto a conoscenza dell'ePortfolio*

- ☐ Navigando su internet
- ☐ Seguendo uno specifico corso
- ☐ Discorrendo con persone che ne avevano conoscenza
- ☐ Altro: _____

14. Che cos'è secondo lei un ePortfolio?

15. Quale tipo di CV pensa possa essere più adatto per presentarsi ad una azienda?

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)

- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)
- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato, mettendo in evidenza risultati conseguiti e sviluppo di abilità e competenze)
- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico che permette di evidenziare in modo chiaro e conciso formazioni, esperienze lavorative, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze)

16. Pensa possa essere utile un nuovo strumento per presentarsi nel mondo del lavoro?

*Domande obbligatorie

C. Questionario d'uscita Orientatori COL

Gentile Orientatore COL, Gentile Orientatrice COL,

la ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica life long learning.

Il questionario è articolato in quattro sezioni come di seguito indicato:

1. Dati ascrittivi
2. ePortfolio
3. Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali
4. Riflessioni personali

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@unirioma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Le chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

La informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

Sezione 1: Dati Ascrrittivi

1. Età*

- ☐ 20-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41+

2. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

3. Sede di riferimento Centro di Orientamento al Lavoro - C.O.L.*

- ☐ C.O.L. SIMONETTA TOSI
- ☐ C.O.L. TERMINI VIA GOITO (ex C.O.L. SAN LORENZO)
- ☐ C.O.L. SEMPIONE (ex Vigne Nuove)
- ☐ C.O.L. TIBURTINO
- ☐ C.O.L. GINO GIUGNI
- ☐ C.O.L. LUIGI PETROSELLI
- ☐ C.O.L. VIGNALI ☐ C.O.L. LINCEI
- ☐ C.O.L. GUGLIELMO MARCONI
- ☐ C.O.L. PIER PAOLO PASOLINI
- ☐ C.O.L. AZZOLINO
- ☐ Altro: _____

4. Quale funzione svolge all'interno dei Centri di Orientamento al Lavoro - C.O.L.?*

- ☐ Orientatore Primo Livello
- ☐ Orientatore Secondo Livello

5. Ha completato la costruzione del suo ePortfolio personale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

Sezione 2: ePortfolio

6. In rapporto alla Tavola degli Eventi, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La T.E. mi spinge a riflettere profondamente su esperienze/eventi personali	☐	☐	☐	☐
Quando ricordo e rifletto su un evento ne emergono di altri	☐	☐	☐	☐
La struttura della T.E risulta facile da comprendere	☐	☐	☐	☐
La struttura della T.E. mi aiuta ad organizzare i miei pensieri e le mie riflessioni	☐	☐	☐	☐
La T.E. mi ha aiutato a creare ed organizzare il mio ePortfolio	☐	☐	☐	☐
Ricordare e riflettere sulle mie esperienze mi ha aiutato a fare chiarezza sulle scelte fatte fino ad ora	☐	☐	☐	☐
Ricordare e riflettere sulle mie esperienze mi ha aiutato a fare chiarezza sul mio futuro	☐	☐	☐	☐
Lo strumento è stato presentato, dal Docente e dal Tutor, in modo chiaro e intuitivo	☐	☐	☐	☐

7. In rapporto al video di presentazione, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Creare un video di presentazione mi ha permesso di presentarmi con più efficacia	☐	☐	☐	☐
Nel creare un video di presentazione ho riscontrato difficoltà tecniche	☐	☐	☐	☐
Nel creare un video di presentazione ho riscontrato difficoltà ad individuare il contenuto da inserire	☐	☐	☐	☐
Ritengo siano stati utili i materiali forniti per una buona costruzione del video di presentazione	☐	☐	☐	☐

8. In rapporto alla pagina del profilo, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Video di presentazione	☐	☐	☐	☐
Citazione di riferimento	☐	☐	☐	☐
Site Map	☐	☐	☐	☐
Curriculum Vitae	☐	☐	☐	☐
Bacheca per feedback e commenti	☐	☐	☐	☐

9. Quale tipo di CV pensa sia più adatto per presentarsi ad una azienda?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni dalla più vecchia alla più recente
- ☐ Curriculum cronologico inverso, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni professionali ed accademiche del candidato dalla più recente alla più vecchia
- ☐ Curriculum funzionale o tematico, in questo tipo di CV le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti. In tale cv vanno specificati i ruoli e gli obiettivi raggiunti
- ☐ Curriculum combinato o misto, questo tipo di curriculum mischia le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale
- ☐ Curriculum per competenze, in questo CV viene evidenziato maggiormente ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato. Nel curriculum per competenza vengono messe in evidenza i risultati conseguiti dal candidato e tutto ciò che l'ha portato a sviluppare queste abilità e competenze
- ☐ Europass o curriculum europeo, questo CV permette a qualsiasi candidato, utilizzando un modello unico, di evidenziare in modo chiaro e conciso le sue formazioni, le sue esperienze lavorative, le sue competenze e le sue qualifiche
- ☐ Curriculum creativo, è un tipo di CV che cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati
- ☐ Video-CV, è una presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze

10. Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento. Pensa possa essere utile costruire un CV amplificato?*

- ☐ Sì
- ☐ No

11. In relazione alla domanda precedente, se ha risposto Sì, per favore indichi il motivo*

12. Nella creazione del mio ePortfolio ho rilevato che:*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È facile creare il mio CV	☐	☐	☐	☐
È facile creare le Pagine relative alla tavola degli eventi	☐	☐	☐	☐
È facile inserire l'auto-riflessione	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli obiettivi in base ai quali costruire l'ePortfolio	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QSA	☐	☐	☐	☐
È utile compilare la ZTPI	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QAP	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QPCS	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QPCC	☐	☐	☐	☐

13. In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Impostare gli "obiettivi/eventi formativi" mi aiuta a dirigere l'auto-apprendimento	☐	☐	☐	☐
La raccolta e il caricamento degli artefatti mi aiuta a rivelare gli autentici risultati del mio percorso formativo	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Il processo di scrittura per l'auto-riflessione mi aiuta a cogliere il mio vero e proprio processo di apprendimento	☐	☐	☐	☐
Il feedback da parte dei compagni di corso mi aiuta a riflettere sui miei pregi e sulle mie carenze	☐	☐	☐	☐
Continuerò ad aggiungere Pagine al mio eP anche dopo che questa esperienza sarà conclusa, inserendo artefatti relativi alle mie future esperienze di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐

14. Pensa che l'ePortfolio sia uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro? *

- ☐ Sì
- ☐ No

15. Se ha risposto NO, potrebbe argomentare la sua scelta?

16. Pensa che sarebbe utile modificare o aggiungere qualcosa al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

- ☐ Sì
- ☐ No

17. Cosa modificherebbe o aggiungerebbe al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

18. Pensa di condividere il suo ePortfolio su LinkedIn o su altri siti per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro?*

- ☐ Sì
- ☐ No

19. Se ha risposto NO, potrebbe argomentare la sua scelta?*

20. Pensa di allegare il suo ePortfolio alla lettera motivazionale di una candidatura professionale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

21. Se hai risposto NO, potresti argomentare la tua scelta?*

Sezione 3: Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali

22. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
La visualizzazione delle mie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico - formativo	☐	☐	☐	☐

Sezione 4: Riflessioni personali

23. Le chiediamo di esprimere un commento personale sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio effettuata*

24. In quali ambiti pensa si possa spendere l'ePortfolio?*

Sezione 5: Commento personale al percorso di formazione

24. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che la figura del tutor abbia facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
La visualizzazione delle mie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico - formativo	☐	☐	☐	☐

25. Le chiediamo di esprimere un commento personale sul percorso di formazione per l'ePortoflio formativo/professionale*

26. Quali sono state le difficoltà riscontrate che non le hanno permesso di completare la costruzione del suo ePortfolio?*

*Domande obbligatorie

D. Focus Group Orientatori COL

Parte 1.

1. Ben trovati, sono Edoardo Casale, dottorando dell'Università degli Studi di Roma Tre. Ci siamo conosciuti in occasione del percorso di formazione sull'ePortfolio formativo professionale.

Oggi vorrei riuscire ad ottenere da voi, esperti del settore, un feedback su quello che è stato il percorso di formazione fatto insieme.

Per iniziare, vi chiedo gentilmente di presentarvi, riportando chi siete, il vostro COL di appartenenza e di cosa vi occupate principalmente.

2. Che cosa vuol dire essere un Orientatore? In particolare, che cosa vuol dire essere un Orientatore del Centro per l'Orientamento al Lavoro del comune di Roma? Pregi e difetti.

Parte 2.

3. L'ePortfolio formativo professionale è uno strumento Lifelong Learning che accompagna l'individuo ad un percorso di orientamento personale basato sulle proprie esperienze e sulla riflessione di esse. L'organizzazione e la raccolta degli eventi del proprio passato permettono di far emergere le proprie attitudini, abilità e competenze arricchendo il proprio CV, che prenderà una forma amplificata, utile alla presentazione al mondo del lavoro fornendo all'individuo una maggiore consapevolezza di se stesso. Sei d'accordo con questa affermazione? Puoi motivare la tua risposta?

4. Gli strumenti che guidano la costruzione dell'ePortfolio, come lo abbiamo strutturato, sono:

- a. la Tavola degli Eventi (un canovaccio che permette di ricordare, riflettere e riportare eventi significativi del proprio vissuto)
- b. Video di presentazione (un breve video in cui è possibile dare una prima impressione e avere la possibilità di presentarsi al meglio)
- c. CV amplificato (si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.)
- d. Questionari (QAP, ZTPI, QPCC)
- e. Pagine sugli eventi (pagine costruite su esperienze ed eventi dimostrabili)

Vi chiedi di dare una vostra opinione sugli strumenti che sono stati proposti e sulla loro utilità nel campo.

5. Per concludere, vi chiedo se ci sono state ulteriori criticità nell'utilizzo dello strumento, a qualsiasi livello.

E. Questionario d'ingresso Studenti CFP

Cara studentessa, caro studente,

ti ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica lifelong learning.

Il questionario è articolato in tre sezioni come di seguito indicato:

1. Dati ascrittivi
2. Esercizio della attività di riflessione
3. ePortfolio

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@unirioma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Ti chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

Ti informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

1. Età*

- ☐ Minore di 16
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ Maggiore di 18

2. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

3. Denominazione Scuola*

4. Classe e sezione*

SEZIONE 2: ESERCIZIO DELLA ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE

5. Nel corso della tua formazione hai mai utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle sue competenze e sul tuo futuro professionale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

6. In quale ambito?* *(selezionare tutte le opzioni pertinenti)*

- ☐ Famiglia
- ☐ Scuola
- ☐ Lavoro
- ☐ Amici
- ☐ Agenzie di formazione - orientamento

- ☐ Gruppi di volontariato
- ☐ Altro: _____

7. Quali strumenti hai utilizzato?* (*selezionare tutte le opzioni pertinenti*)

- ☐ Colloqui di orientamento
- ☐ Questionari di orientamento
- ☐ Attività pratiche
- ☐ Altro: _____

8. Sei stato/a affiancato/a da qualcuno?*

- ☐ Psicologo
- ☐ Docente
- ☐ Tutor
- ☐ Non sono stato/a affiancato/a da nessuno
- ☐ Altro: _____

SEZIONE 3: ePORTFOLIO

9. Ha mai sentito parlare di ePortfolio?*

- ☐ Sì
- ☐ No

10. Indica tramite quale canale sei venuto a conoscenza dell'ePortfolio*

- ☐ Navigando su internet
- ☐ Seguendo uno specifico corso
- ☐ Discorrendo con persone che ne avevano conoscenza
- ☐ Altro: _____

11. Che cos'è secondo te un ePortfolio?

12. Quale tipo di CV pensi possa essere più adatto per presentarsi ad una azienda?

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)
- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)

- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato, mettendo in evidenza risultati conseguiti e sviluppo di abilità e competenze)
- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico che permette di evidenziare in modo chiaro e conciso formazioni, esperienze lavorative, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze)

13. Pensi possa essere utile un nuovo strumento per presentarsi nel mondo del lavoro?

*Domande obbligatorie

F. Questionario d'uscita Studenti CFP

Cara studentessa, caro studente,

ti ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica lifelong learning.

Il questionario è articolato in tre sezioni come di seguito indicato:

1. Dati ascrittivi
2. ePortfolio
3. Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali
4. Riflessioni personali

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@unirioma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Ti chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

Ti informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

1. Età*

- ☐ Minore di 16

- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ Maggiore di 18

2. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

3. Denominazione Scuola*

4. Classe e sezione*

5. Hai creato il tuo ePortfolio?*

- ☐ Sì
- ☐ No, non ho avuto modo
- In parte

Sezione 2: ePortfolio

6. In rapporto alla pagina del profilo, indica il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente Poco Abbastanza Molto			
Immagine del profilo	☐	☐	☐	☐
Logo creato nel laboratorio di informatica	☐	☐	☐	☐
Curriculum Vitae	☐	☐	☐	☐
Informazioni di contatto	☐	☐	☐	☐

7. Quale tipo di CV pensi sia più adatto per presentarsi ad una azienda?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni dalla più vecchia alla più recente
- ☐ Curriculum cronologico inverso, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni professionali ed accademiche del candidato dalla più recente alla più vecchia
- ☐ Curriculum funzionale o tematico, in questo tipo di CV le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti. In tale cv vanno specificati i ruoli e gli obiettivi raggiunti

- ☐ Curriculum combinato o misto, questo tipo di curriculum mischia le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale
- ☐ Curriculum per competenze, in questo CV viene evidenziato maggiormente ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato. Nel curriculum per competenza vengono messe in evidenza i risultati conseguiti dal candidato e tutto ciò che l'ha portato a sviluppare queste abilità e competenze
- ☐ Europass o curriculum europeo, questo CV permette a qualsiasi candidato, utilizzando un modello unico, di evidenziare in modo chiaro e conciso le sue formazioni, le sue esperienze lavorative, le sue competenze e le sue qualifiche
- ☐ Curriculum creativo, è un tipo di CV che cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati
- ☐ Video-CV, è una presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze

8. Pensi possa essere utile costruire un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Sì
- ☐ No

9. In relazione alla domanda precedente, se hai risposto Sì, per favore indica il motivo*

10. Nella creazione del mio ePortfolio ho rilevato che:*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È facile creare il mio CV	☐	☐	☐	☐
È facile creare le Pagine	☐	☐	☐	☐
È facile inserire l'auto-riflessione	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli obiettivi in base ai quali costruire l'ePortfolio	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QSA	☐	☐	☐	☐
È utile compilare la ZTPI	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QAP	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QPCS	☐	☐	☐	☐

11. In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione, indica il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La raccolta e il caricamento dei documenti mi aiuta a rivelare gli autentici risultati del mio percorso formativo	☐	☐	☐	☐
Scrivere e descrivere i miei lavori mi ha aiutato a riflettere su cosa ho sbagliato e cosa no	☐	☐	☐	☐
Il feedback da parte dei compagni di corso mi aiuta a riflettere sui miei pregi e sulle mie carenze	☐	☐	☐	☐
Continuerò ad aggiungere Pagine al mio eP anche dopo che questa esperienza sarà conclusa, inserendo artefatti relativi alle mie future esperienze di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐

12. Pensi che l'ePortfolio sia uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro? *

- ☐ Sì
- ☐ No

13. Se hai risposto NO, potresti argomentare la tua scelta?

14. Pensi che sarebbe utile modificare o aggiungere qualcosa al tuo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

- ☐ Sì

- ☐ No

15. Cosa modifichereesti o aggiungerebbe al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

16. Pensi di condividere o inviare il tuo ePortfolio alle aziende*

- ☐ Sì
- ☐ No

17. Se hai risposto NO, potresti argomentare la tua scelta?*

Sezione 3: Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali

18. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐

Sezione 4: Riflessioni personali

19. In quali ambiti pensi si possa spendere l'ePortfolio?*

20. Ti chiediamo di esprimere un commento personale sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio*

Sezione 5: Opinione personale

21. Pensi possa essere utile costruire un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Si
- ☐ No

22. In relazione alla domanda precedente, se hai risposto Si, per favore indica il motivo*

23. Pensi che l'ePortfolio sia uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro? *

- ☐ Si
- ☐ No

24. Se hai risposto NO, potresti argomentare la tua scelta?

25. Quale tipo di CV pensi sia più adatto per presentarsi ad una azienda?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni dalla più vecchia alla più recente
- ☐ Curriculum cronologico inverso, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni professionali ed accademiche del candidato dalla più recente alla più vecchia
- ☐ Curriculum funzionale o tematico, in questo tipo di CV le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti. In tale cv vanno specificati i ruoli e gli obiettivi raggiunti
- ☐ Curriculum combinato o misto, questo tipo di curriculum mischia le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale
- ☐ Curriculum per competenze, in questo CV viene evidenziato maggiormente ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato. Nel curriculum per competenza vengono messe in evidenza i risultati conseguiti dal candidato e tutto ciò che l'ha portato a sviluppare queste abilità e competenze
- ☐ Europass o curriculum europeo, questo CV permette a qualsiasi candidato, utilizzando un modello unico, di evidenziare in modo chiaro e conciso le sue formazioni, le sue esperienze lavorative, le sue competenze e le sue qualifiche
- ☐ Curriculum creativo, è un tipo di CV che cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati
- ☐ Video-CV, è una presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze

26. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐

27. In quali ambiti pensi si possa spendere l'ePortfolio?*

28. Ti chiediamo di esprimere un commento personale sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio*

*Domande obbligatorie

G. Questionario d'ingresso aziende

Gent.le Referente/Responsabile,

sottoponiamo alla Vostra attenzione un breve questionario che si propone di indagare le esigenze delle aziende al momento della ricerca e della selezione del personale da assumere. È stato pensato e redatto dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento Scienze della Formazione in collaborazione con i Centri per l'Orientamento al Lavoro di Roma Capitale- C.O.L.

Siamo convinti che l'incontro tra la domanda e l'offerta nel mondo del lavoro rappresenti un momento cruciale per le aziende e i candidati. Come è noto, l'assunzione di un nuovo dipendente in azienda non prevede solo la valutazione di competenze tecnico-pratiche, ma anche di competenze trasversali, come abilità relazionali, capacità di iniziativa, flessibilità.

Nell'ottica di allineare i fabbisogni delle aziende con i percorsi formativi e orientativi dei futuri dipendenti, il questionario intende raccogliere le Vostre opinioni in merito a quali possano essere i dispositivi più adeguati per consentire alle aziende di ricevere le informazioni utili alla selezione del personale e ai potenziali lavoratori di presentare il proprio profilo in modo completo e ottimale.

Il questionario proposto è suddiviso nelle seguenti tre sezioni:

1. Dati ascrittivi
2. Ricerca del candidato ideale
3. Riflessioni conclusive

La maggior parte delle domande presenti nel questionario sono strutturate, con alternative di risposta predeterminate; nella sezione conclusiva sono state inserite domande a risposta aperta che consentono di conoscere la Vostra opinione liberamente espressa.

La compilazione accurata del questionario prevede una durata media di 7 minuti.

Gruppo di ricerca:

- prof. Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre) - Massimo.margottini@uniroma3.it
- prof. Concetta La Rocca (Università degli Studi Roma Tre) - Concetta.larocca@uniroma3.it
- dott. Edoardo Casale (Università degli Studi Roma Tre) - Edoardo.casale@uniroma3.it
- dott.ssa Eugenia Genevois (Centro per l'Orientamento al Lavoro) - Eugenia.genevois@comune.roma.it
- dott.ssa Alessandra Aguglia (Centro per l'Orientamento al Lavoro) - Alessandra.aguglia@comune.roma.it
- dott.ssa Patrizia Giganti (Centro per l'Orientamento al Lavoro) - Patrizia.giganti@comune.roma.it

1. Presa Visione dell'informativa sulla privacy del regolamento n° 679/2016/UE
(<https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/nformativa-LavoroeCentriOrientamentoallavoro.pdf>)

- ☐ Sì
- ☐ No

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

2. Denominazione Ente* _____

3. Tipo di Ente*

- ☐ SPA
- ☐ SRL
- ☐ SRLs
- ☐ Onlus
- ☐ Cooperative
- ☐ Altro: _____

4. Ambito Lavorativo* (selezionare tutte le opzioni pertinenti)

- ☐ Artigianato

- ☐ Sociale
- ☐ Formazione
- ☐ Istruzione/Educazione
- ☐ Amministrativo
- ☐ Commercio
- ☐ Servizi
- ☐ Turismo
- ☐ Ristorazione
- ☐ Altro: _____

5. Numero di dipendenti dell'azienda*

- ☐ Minore di 5
- ☐ da 5 a 10
- ☐ da 11 a 50
- ☐ Maggiore di 50

SEZIONE 2: RICERCA DEL CANDIDATO IDEALE

6. Quali informazioni ritiene sia utile assumere in merito al profilo del candidato ideale?*

	Per niente Poco Abbastanza Molto			
Percorso formativo	☐	☐	☐	☐
Esperienze professionali	☐	☐	☐	☐
Competenze trasversali	☐	☐	☐	☐
Competenze tecniche specifiche	☐	☐	☐	☐
Interessi personali	☐	☐	☐	☐

7. Quali competenze ritiene siano necessarie nel profilo del candidato ideale?*

	Per niente Poco Abbastanza Molto			
Comunicazione nella lingua madre	☐	☐	☐	☐
Comunicazione nelle lingue straniere	☐	☐	☐	☐
Competenza logico-matematica	☐	☐	☐	☐
Competenza digitale	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Disponibilità e interesse all'apprendimento	☐	☐	☐	☐
Competenze sociali e civiche	☐	☐	☐	☐
Spirito di iniziativa e Imprenditorialità	☐	☐	☐	☐
Capacità di lavorare in team	☐	☐	☐	☐
Problem solving	☐	☐	☐	☐
Creatività	☐	☐	☐	☐
Capacità di negoziazione	☐	☐	☐	☐
Pensiero laterale	☐	☐	☐	☐
Capacità decisionale	☐	☐	☐	☐
Team management	☐	☐	☐	☐
Intelligenza emotiva	☐	☐	☐	☐
Pensiero critico	☐	☐	☐	☐
Gestione dello stress	☐	☐	☐	☐
Proattività	☐	☐	☐	☐

8. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altre eventuali competenze ritenute necessarie.

9. Quali canali utilizza per la ricerca del candidato ideale?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Motori di ricerca online	☐	☐	☐	☐
Agenzie per il lavoro (APL)	☐	☐	☐	☐
Centri per l'impiego (CPI)	☐	☐	☐	☐
Centri per l'Orientamento al Lavoro (COL)	☐	☐	☐	☐
Passaparola	☐	☐	☐	☐
Social Network	☐	☐	☐	☐

10. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altri eventuali canali per la ricerca del candidato.

11. Quali modalità utilizza per la selezione delle candidature?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Analisi dei CV	☐	☐	☐	☐
Visualizzazione dei profili social	☐	☐	☐	☐
Contatto telefonico	☐	☐	☐	☐
Verifica delle referenze	☐	☐	☐	☐
Colloquio con l'operatore del COL/APL/CPI che ha proposto la candidatura	☐	☐	☐	☐

12. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altre eventuali modalità di selezione delle candidature.

13. Quale tipo di CV ritiene preferibile per la ricerca del candidato ideale?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)
- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)
- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato)
- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico per evidenziare formazioni, esperienze, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o vuole far conoscere le proprie competenze)

14. Risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Sì
- ☐ No

15. In relazione alla domanda precedente, se ha risposto Sì, per favore ci indichi il motivo

16. Quali dispositivi utilizza per valutare il candidato ideale?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Colloquio conoscitivo	☐	☐	☐	☐
Intervista di selezione strutturata	☐	☐	☐	☐
Questionario psico-attitudinali/logico-attitudinali	☐	☐	☐	☐
Assessment (esercizi in gruppo)	☐	☐	☐	☐

17. In aggiunta alle alternative proposte nella domanda precedente, La preghiamo di indicare altri eventuali dispositivi per la valutazione del candidato ideale.

SEZIONE 3: RIFLESSIONI CONCLUSIVE

18. Cosa si aspetta da un candidato che proviene dalla rete COL? (quale valore aggiunto ha un candidato COL)*

- ☐ Maggiore motivazione
- ☐ Presentazione più accurata
- ☐ Idee più chiare e orientate
- ☐ Preselezionato da operatore di orientamento
- ☐ Maggiore aderenza ai requisiti richiesti
- ☐ Altro: _____

19. In questo spazio può inserire ulteriori riflessioni sulla ricerca del candidato ideale

*Domande obbligatorie

H. Questionario d'uscita aziende

Gent.le Referente/Responsabile,

sottoponiamo alla Vostra attenzione un breve questionario che si propone di indagare le esigenze delle aziende al momento della ricerca e della selezione del personale da assumere. È stato pensato e redatto dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento Scienze della Formazione in collaborazione con i Centri per l'Orientamento al Lavoro di Roma Capitale- C.O.L.

Siamo convinti che l'incontro tra la domanda e l'offerta nel mondo del lavoro rappresenti un momento cruciale per le aziende e i candidati. Come è noto, l'assunzione di un nuovo dipendente in azienda non prevede solo la valutazione di competenze tecnico-pratiche, ma anche di competenze trasversali, come abilità relazionali, capacità di iniziativa, flessibilità.

Nell'ottica di allineare i fabbisogni delle aziende con i percorsi formativi e orientativi dei futuri dipendenti, il questionario intende raccogliere le Vostre opinioni in merito a quali possano essere i dispositivi più adeguati per consentire alle aziende di ricevere le informazioni utili alla selezione del personale e ai potenziali lavoratori di presentare il proprio profilo in modo completo e ottimale.

Il questionario proposto è suddiviso nelle seguenti tre sezioni:

1. Dati ascrittivi
2. Opinioni sul dispositivo dell'ePortfolio
3. Riflessioni conclusive

La maggior parte delle domande presenti nel questionario sono strutturate, con alternative di risposta predeterminate; nella sezione conclusiva sono state inserite domande a risposta aperta che consentono di conoscere la Vostra opinione liberamente espressa.

La compilazione accurata del questionario prevede una durata media di 7 minuti.

Gruppo di ricerca:

- prof. Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre) - Massimo.margottini@uniroma3.it
- prof. Concetta La Rocca (Università degli Studi Roma Tre) - Concetta.larocca@uniroma3.it
- dott. Edoardo Casale (Università degli Studi Roma Tre) - Edoardo.casale@uniroma3.it
- dott.ssa Eugenia Genevois (Centro per l'Orientamento al Lavoro) - Eugenia.genevois@comune.roma.it
- dott.ssa Alessandra Aguglia (Centro per l'Orientamento al Lavoro) - Alessandra.aguglia@comune.roma.it
- dott.ssa Patrizia Giganti (Centro per l'Orientamento al Lavoro) - Patrizia.giganti@comune.roma.it

1. Presa Visione dell'informativa sulla privacy del regolamento n° 679/2016/UE
(<https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/informativa-LavoroeCentriOrientamentoallavoro.pdf>)

- ☐ Sì

- ☐ No

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

2. Denominazione Ente* _____

3. Tipo di Ente*

- ☐ SPA
- ☐ SRL
- ☐ SRLs
- ☐ Onlus
- ☐ Cooperative
- ☐ Altro: _____

4. Ambito Lavorativo* (*selezionare tutte le opzioni pertinenti*)

- ☐ Artigianato
- ☐ Sociale
- ☐ Formazione
- ☐ Istruzione/Educazione
- ☐ Amministrativo
- ☐ Commercio
- ☐ Servizi
- ☐ Turismo
- ☐ Ristorazione
- ☐ Altro: _____

5. Numero di dipendenti dell'azienda*

- ☐ Minore di 5
- ☐ da 5 a 10
- ☐ da 11 a 50
- ☐ Maggiore di 50

SEZIONE 2: Opinioni sul dispositivo dell'ePortfolio

6. Prima di questo momento, conosceva l'ePortfolio?*

- ☐ Sì
- ☐ No

7. Lei è in possesso di un suo Portfolio digitale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

8. In alla pagina del profilo degli ePortfolio, ritieni utili le seguenti parti?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Presentazione	☐	☐	☐	☐
Informazioni di contatto	☐	☐	☐	☐
Curriculum Vitae	☐	☐	☐	☐
Collegamenti alle pagine	☐	☐	☐	☐
Bacheca di feedback pubblica	☐	☐	☐	☐

9. In relazione agli ePortfolio visti, risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Sì
- ☐ No

10. In relazione alla domanda precedente, se ha risposto Sì, per favore ci indichi il motivo

11. In relazione alle pagine dedicate alle esperienze professionali svolte, ritieni utili le seguenti parti?*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Foto e video del lavoro	☐	☐	☐	☐
Descrizione del lavoro	☐	☐	☐	☐
Strumenti utilizzati per il lavoro	☐	☐	☐	☐
Fasi del lavoro	☐	☐	☐	☐
Bacheca di feedback pubblica	☐	☐	☐	☐

12. Ritene utile che il candidato inserisca una propria riflessione personale sui lavori svolti all'interno delle pagine dedicate? Per favore indichi il motivo della sua risposta.*

13. Dopo aver visionato gli ePortfolio, quale tipo di CV ritiene preferibile per la ricerca del candidato ideale?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)
- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)
- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato)
- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico per evidenziare formazioni, esperienze, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o vuole far conoscere le proprie competenze)

14. Nel complesso, nel settore in cui opera, ritiene sia utile che un candidato si presenti con un ePortfolio?*

- ☐ Sì, lo preferisco al Curriculum Vitae
- ☐ No, preferisco il Curriculum Vitae

SEZIONE 3: RIFLESSIONI CONCLUSIVE

15. Cosa modificherebbe o aggiungerebbe al dispositivo dell'ePortfolio?*

16. In questo spazio può inserire ulteriori riflessioni sull'ePortfolio come strumento di presentazione di un'eventuale candidatura*

*Domande obbligatorie

I. Questionario d'ingresso Docenti SFP

Gentile Docente,

ti ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica lifelong learning.

Il questionario è articolato in tre sezioni come di seguito indicato:

1. Dati ascrittivi
2. Esercizio della attività di riflessione
3. ePortfolio

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@unirioma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Ti chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

Ti informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

1. Nome*

2. Cognome*

3. E-mail*

4. Età*

- ☐ < 26
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ > 41

5. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

6. Di quale anno è referente di tirocinio al Corso di Laurea SFP?*

- ☐ 1° anno
- ☐ 2° anno
- ☐ 3° anno
- ☐ 4° anno
- ☐ 5° anno

SEZIONE 2: ESERCIZIO DELLA ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE

7. Nel corso della sua formazione ha mai utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle sue competenze e sul suo futuro professionale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

8. In quale ambito?* *(selezionare tutte le opzioni pertinenti)*

- ☐ Famiglia
- ☐ Scuola
- ☐ Lavoro
- ☐ Amici
- ☐ Agenzie di formazione - orientamento
- ☐ Gruppi di volontariato
- ☐ Altro: _____

9. Quali strumenti ha utilizzato?* *(selezionare tutte le opzioni pertinenti)*

- ☐ Colloqui di orientamento
- ☐ Questionari di orientamento
- ☐ Attività pratiche
- ☐ Altro: _____

10. È stato affiancato/a da qualcuno?*

- ☐ Psicologo
- ☐ Docente
- ☐ Tutor
- ☐ Non sono stato/a affiancato/a da nessuno
- ☐ Altro: _____

SEZIONE 3: ePORTFOLIO

11. Ha mai sentito parlare di ePortfolio?*

- ☐ Sì
- ☐ No

12. Indichi tramite quale canale è venuto a conoscenza dell'ePortfolio*

- ☐ Navigando su internet
- ☐ Seguendo uno specifico corso
- ☐ Discorrendo con persone che ne avevano conoscenza

- ☐ Altro: _____

13. Che cos'è, secondo lei, un ePortfolio?

14. Quale tipo di CV pensa possa essere più adatto per presentarsi ad una azienda?

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)
- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)
- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato, mettendo in evidenza risultati conseguiti e sviluppo di abilità e competenze)
- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico che permette di evidenziare in modo chiaro e conciso formazioni, esperienze lavorative, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze)

15. Pensa possa essere utile un nuovo strumento per presentarsi nel mondo del lavoro?

*Domande obbligatorie

J. Questionario d'uscita Docenti SFP

Gentile Docente,

la ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica life long learning.

Il questionario è articolato in quattro sezioni come di seguito indicato:

5. Dati ascrittivi
6. ePortfolio
7. Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali

8. Riflessioni personali

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@uniroma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Le chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

La informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

Sezione 1: Dati Ascrittivi

1. Età*

- ☐ 20-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41+

2. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

3. Sede di riferimento Centro di Orientamento al Lavoro - C.O.L.*

- ☐ 1° anno
- ☐ 2° anno
- ☐ 3° anno
- ☐ 4° anno
- ☐ 5° anno

4. Ha completato la costruzione del suo ePortfolio personale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

Sezione 2: ePortfolio

5. In rapporto alla Tavola degli Eventi, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

Per niente Poco Abbastanza Molto

La T.E. mi spinge a riflettere profondamente
su esperienze/eventi personali

☐ ☐ ☐ ☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Quando ricordo e rifletto su un evento ne emergono di altri	☐	☐	☐	☐
La struttura della T.E risulta facile da comprendere	☐	☐	☐	☐
La struttura della T.E. mi aiuta ad organizzare i miei pensieri e le mie riflessioni	☐	☐	☐	☐
La T.E. mi ha aiutato a creare ed organizzare il mio ePortfolio	☐	☐	☐	☐
Ricordare e riflettere sulle mie esperienze mi ha aiutato a fare chiarezza sulle scelte fatte fino ad ora	☐	☐	☐	☐
Ricordare e riflettere sulle mie esperienze mi ha aiutato a fare chiarezza sul mio futuro	☐	☐	☐	☐
Lo strumento è stato presentato, dal Docente e dal Tutor, in modo chiaro e intuitivo	☐	☐	☐	☐

6. In rapporto al video di presentazione, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Creare un video di presentazione mi ha permesso di presentarmi con più efficacia	☐	☐	☐	☐
Nel creare un video di presentazione ho riscontrato difficoltà tecniche	☐	☐	☐	☐
Nel creare un video di presentazione ho riscontrato difficoltà ad individuare il contenuto da inserire	☐	☐	☐	☐
Ritengo siano stati utili i materiali forniti per una buona costruzione del video di presentazione	☐	☐	☐	☐

7. In rapporto alla pagina del profilo, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Video di presentazione	☐	☐	☐	☐
Citazione di riferimento	☐	☐	☐	☐
Site Map	☐	☐	☐	☐
Curriculum Vitae	☐	☐	☐	☐
Bacheca per feedback e commenti	☐	☐	☐	☐

8. Quale tipo di CV pensa sia più adatto per presentarsi ad una azienda?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni dalla più vecchia alla più recente
- ☐ Curriculum cronologico inverso, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni professionali ed accademiche del candidato dalla più recente alla più vecchia
- ☐ Curriculum funzionale o tematico, in questo tipo di CV le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti. In tale cv vanno specificati i ruoli e gli obiettivi raggiunti
- ☐ Curriculum combinato o misto, questo tipo di curriculum mischia le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale
- ☐ Curriculum per competenze, in questo CV viene evidenziato maggiormente ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato. Nel curriculum per competenza vengono messe in evidenza i risultati conseguiti dal candidato e tutto ciò che l'ha portato a sviluppare queste abilità e competenze
- ☐ Europass o curriculum europeo, questo CV permette a qualsiasi candidato, utilizzando un modello unico, di evidenziare in modo chiaro e conciso le sue formazioni, le sue esperienze lavorative, le sue competenze e le sue qualifiche
- ☐ Curriculum creativo, è un tipo di CV che cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati
- ☐ Video-CV, è una presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze

9. Pensa possa essere utile costruire un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Sì
- ☐ No

10. In relazione alla domanda precedente, se ha risposto Sì, per favore indichi il motivo*

11. Nella creazione del mio ePortfolio ho rilevato che:*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È facile creare il mio CV	☐	☐	☐	☐
È facile creare le Pagine relative alla tavola degli eventi	☐	☐	☐	☐
È facile inserire l'auto-riflessione	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli obiettivi in base ai quali costruire l'ePortfolio	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QSA	☐	☐	☐	☐
È utile compilare la ZTPI	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QAP	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QPCS	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QPCC	☐	☐	☐	☐

12. In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Impostare gli "obiettivi/eventi formativi" mi aiuta a dirigere l'auto-apprendimento	☐	☐	☐	☐
La raccolta e il caricamento degli artefatti mi aiuta a rivelare gli autentici risultati del mio percorso formativo	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Il processo di scrittura per l'auto-riflessione mi aiuta a cogliere il mio vero e proprio processo di apprendimento	☐	☐	☐	☐
Il feedback da parte dei compagni di corso mi aiuta a riflettere sui miei pregi e sulle mie carenze	☐	☐	☐	☐
Continuerò ad aggiungere Pagine al mio eP anche dopo che questa esperienza sarà conclusa, inserendo artefatti relativi alle mie future esperienze di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐

13. Pensa che l'ePortfolio sia uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro? *

- ☐ Sì
- ☐ No

14. Se ha risposto NO, potrebbe argomentare la sua scelta?

15. Pensa che sarebbe utile modificare o aggiungere qualcosa al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

- ☐ Sì
- ☐ No

16. Cosa modificherebbe o aggiungerebbe al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

17. Pensa di condividere il suo ePortfolio su LinkedIn o su altri siti per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro?*

- ☐ Sì
- ☐ No

18. Se ha risposto NO, potrebbe argomentare la sua scelta?*

19. Pensa di allegare il suo ePortfolio alla lettera motivazionale di una candidatura professionale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

20. Se hai risposto NO, potresti argomentare la tua scelta?*

Sezione 3: Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali

21. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐

Sezione 4: Riflessioni personali

22. Le chiediamo di esprimere un commento personale sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio effettuata*

23. In quali ambiti pensa si possa spendere l'ePortfolio?*

Sezione 5: Commento personale al percorso di formazione

24. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che la figura del tutor abbia facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
La visualizzazione delle mie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico - formativo	☐	☐	☐	☐

25. Le chiediamo di esprimere un commento personale sul percorso di formazione per l'ePortoflio formativo/professionale*

26. Quali sono state le difficoltà riscontrate che non le hanno permesso di completare la costruzione del suo ePortfolio?*

*Domande obbligatorie

K. Focus Group Docenti SFP

Parte 1.

1. Ben trovati, sono Edoardo Casale, dottorando dell'Università degli Studi di Roma Tre. Ci siamo conosciuti in occasione del percorso di formazione sull'ePortfolio formativo professionale.
Oggi vorrei riuscire ad ottenere da voi, esperti del settore, un feedback su quello che è stato il percorso di formazione fatto insieme.
Per iniziare, vi chiedo gentilmente di presentarvi, e di cosa vi occupate e Quali sono le motivazioni che vi hanno spinto a rivestire questo ruolo all'università.

Parte 2.

2. L'ePortfolio formativo professionale è uno strumento Lifelong Learning che accompagna l'individuo ad un percorso di orientamento personale basato sulle proprie esperienze e sulla riflessione di esse.
L'organizzazione e la raccolta degli eventi del proprio passato permettono di far emergere le proprie attitudini, abilità e competenze arricchendo il proprio CV, che prenderà una forma amplificata, utile alla presentazione al mondo del lavoro fornendo all'individuo una maggiore consapevolezza di se stesso.
Sei d'accordo con questa affermazione? Puoi motivare la tua risposta?
3. Gli strumenti che guidano la costruzione dell'ePortfolio, come lo abbiamo strutturato, sono:
 - a. la Tavola degli Eventi [] (un canovaccio che permette di ricordare, riflettere e riportare eventi significativi del proprio vissuto)
 - b. Video di presentazione (un breve video in cui è possibile dare una prima impressione e avere la possibilità di presentarsi al meglio)
 - c. CV amplificato (si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.)
 - d. Questionari (QAP, ZTPI, QSA)
 - e. Pagine sugli eventi (pagine costruite su esperienze ed eventi dimostrabili)Vi chiedi di dare una vostra opinione sugli strumenti che sono stati proposti e sulla loro utilità nel campo.
4. Per concludere, vi chiedo se ci sono state ulteriori criticità nell'utilizzo dello strumento, a qualsiasi livello.

L. Questionario d'ingresso Studenti secondo e terzo anno SFP

Gentile studente, Gentile studentessa,

ti ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica lifelong learning.

Il questionario è articolato in tre sezioni come di seguito indicato:

4. Dati ascrittivi
5. Esercizio della attività di riflessione
6. ePortfolio

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@unirioma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Ti chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

Ti informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

SEZIONE 1: DATI ASCRITTIVI

1. Nome*

2. Cognome*

3. E-mail istituzionale*

4. Et *

- ☐ Minore di 20
- ☐ 20-25
- ☐ 36-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ Maggiore di 40

5. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

SEZIONE 2: ESERCIZIO DELLA ATTIVIT  DI RIFLESSIONE

6. Nel corso della tua formazione ha mai utilizzato strumenti di auto-valutazione e auto-orientamento per riflettere sulle sue competenze e sul suo futuro professionale?*

- ☐ S 
- ☐ No

7. In quale ambito?* (*selezionare tutte le opzioni pertinenti*)

- ☐ Famiglia
- ☐ Scuola
- ☐ Lavoro
- ☐ Amici
- ☐ Agenzie di formazione - orientamento
- ☐ Gruppi di volontariato
- ☐ Altro: _____

8. Quali strumenti ha utilizzato?* (*selezionare tutte le opzioni pertinenti*)

- ☐ Colloqui di orientamento
- ☐ Questionari di orientamento
- ☐ Attività pratiche
- ☐ Altro: _____

9. È stato affiancato/a da qualcuno?*

- ☐ Psicologo
- ☐ Docente
- ☐ Tutor
- ☐ Non sono stato/a affiancato/a da nessuno
- ☐ Altro: _____

SEZIONE 3: ePORTFOLIO

10. Ha mai sentito parlare di ePortfolio?*

- ☐ Sì
- ☐ No

11. Indichi tramite quale canale è venuto a conoscenza dell'ePortfolio*

- ☐ Navigando su internet
- ☐ Seguendo uno specifico corso
- ☐ Discorrendo con persone che ne avevano conoscenza
- ☐ Altro: _____

12. Che cos'è, secondo lei, un ePortfolio?

13. Quale tipo di CV pensa possa essere più adatto per presentarsi ad una azienda?

- ☐ Curriculum cronologico diretto (le informazioni sono ordinate dalla più vecchia alla più recente)
- ☐ Curriculum cronologico inverso (le informazioni professionali ed accademiche sono ordinate dalla più recente alla più vecchia)
- ☐ Curriculum funzionale o tematico (le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti, specificando ruoli e obiettivi raggiunti)
- ☐ Curriculum combinato o misto (combina le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale)
- ☐ Curriculum per competenze (evidenzia ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato, mettendo in evidenza risultati conseguiti e sviluppo di abilità e competenze)

- ☐ Europass o curriculum europeo (modello unico che permette di evidenziare in modo chiaro e conciso formazioni, esperienze lavorative, competenze e qualifiche)
- ☐ Curriculum creativo (cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati)
- ☐ Video-CV (presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze)

14. Pensa possa essere utile un nuovo strumento per presentarsi nel mondo del lavoro?

*Domande obbligatorie

M. Questionario d'uscita Studenti secondo e terzo anno SFP

Gentile studentessa, gentile studente,

la ringraziamo per la disponibilità mostrata nella partecipazione a questa iniziativa. I dati raccolti con il seguente questionario permetteranno di arricchire il quadro delle conoscenze disponibili, anche in campo internazionale, sull'uso di un ePortfolio in un'ottica life long learning.

Il questionario è articolato in quattro sezioni come di seguito indicato:

9. Dati ascrittivi
10. ePortfolio
11. Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali
12. Riflessioni personali

Il questionario è stato pensato e redatto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca (concetta.larocca@uniroma3.it) con la collaborazione della Dott.ssa Gabriella Tassone (gabriella.tassone@uniroma3.it) e il Dott. Edoardo Casale (edoardo.casale@uniroma3.it).

Le chiediamo, cortesemente, di rispondere alle domande in modo accurato e con sincerità.

La informiamo, comunque, che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni della normativa vigente. Le analisi riguarderanno i dati nel loro complesso.

Sezione 1: Dati Ascrittivi

1. Età*

- ☐ 20-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36-40
- ☐ 41+

2. Sesso*

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Altro

3. Ha completato la costruzione del suo ePortfolio personale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

Sezione 2: ePortfolio

4. In rapporto alla Tavola degli Eventi, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La T.E. mi spinge a riflettere profondamente su esperienze/eventi personali	☐	☐	☐	☐
Quando ricordo e rifletto su un evento ne emergono di altri	☐	☐	☐	☐
La struttura della T.E risulta facile da comprendere	☐	☐	☐	☐
La struttura della T.E. mi aiuta ad organizzare i miei pensieri e le mie riflessioni	☐	☐	☐	☐
La T.E. mi ha aiutato a creare ed organizzare il mio ePortfolio	☐	☐	☐	☐
Ricordare e riflettere sulle mie esperienze mi ha aiutato a fare chiarezza sulle scelte fatte fino ad ora	☐	☐	☐	☐
Ricordare e riflettere sulle mie esperienze mi ha aiutato a fare chiarezza sul mio futuro	☐	☐	☐	☐
Lo strumento è stato presentato, dal Docente e dal Tutor, in modo chiaro e intuitivo	☐	☐	☐	☐

5. In rapporto al video di presentazione, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Creare un video di presentazione mi ha permesso di presentarmi con più efficacia	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Nel creare un video di presentazione ho riscontrato difficoltà tecniche	☐	☐	☐	☐
Nel creare un video di presentazione ho riscontrato difficoltà ad individuare il contenuto da inserire	☐	☐	☐	☐
Ritengo siano stati utili i materiali forniti per una buona costruzione del video di presentazione	☐	☐	☐	☐

6. In rapporto alla pagina del profilo, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Video di presentazione	☐	☐	☐	☐
Citazione di riferimento	☐	☐	☐	☐
Site Map	☐	☐	☐	☐
Curriculum Vitae	☐	☐	☐	☐
Bacheca per feedback e commenti	☐	☐	☐	☐

7. Quale tipo di CV pensa sia più adatto per presentarsi ad una azienda?*

- ☐ Curriculum cronologico diretto, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni dalla più vecchia alla più recente
- ☐ Curriculum cronologico inverso, in questo tipo di CV si ordinano le informazioni professionali ed accademiche del candidato dalla più recente alla più vecchia
- ☐ Curriculum funzionale o tematico, in questo tipo di CV le informazioni sono distribuite in base al tema, per argomenti. In tale cv vanno specificati i ruoli e gli obiettivi raggiunti
- ☐ Curriculum combinato o misto, questo tipo di curriculum mischia le caratteristiche del curriculum cronologico e del curriculum funzionale
- ☐ Curriculum per competenze, in questo CV viene evidenziato maggiormente ciò che un candidato sa fare rispetto a ciò che ha studiato o dove ha lavorato. Nel curriculum per competenza vengono messe in evidenza i risultati conseguiti dal candidato e tutto ciò che l'ha portato a sviluppare queste abilità e competenze

- ☐ Europass o curriculum europeo, questo CV permette a qualsiasi candidato, utilizzando un modello unico, di evidenziare in modo chiaro e conciso le sue formazioni, le sue esperienze lavorative, le sue competenze e le sue qualifiche
- ☐ Curriculum creativo, è un tipo di CV che cerca di attirare l'attenzione della persona responsabile incaricata alla selezione dei candidati
- ☐ Video-CV, è una presentazione in video di una persona che cerca lavoro o che vuole far conoscere le proprie competenze

8. Pensa possa essere utile costruire un CV amplificato?*

Con 'CV amplificato' si intende un Curriculum digitale che è in grado di collegare, attraverso link ipertestuali, le esperienze svolte a pagine che raccontano e dimostrano l'evento.

- ☐ Sì
- ☐ No

9. In relazione alla domanda precedente, se ha risposto Sì, per favore indichi il motivo*

10. Nella creazione del mio ePortfolio ho rilevato che:*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È facile creare il mio CV	☐	☐	☐	☐
È facile creare le Pagine relative alla tavola degli eventi	☐	☐	☐	☐
È facile inserire l'auto-riflessione	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli obiettivi in base ai quali costruire l'ePortfolio	☐	☐	☐	☐
È facile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile individuare gli eventi che hanno avuto una valenza formativa nella costruzione del mio percorso di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QSA	☐	☐	☐	☐
È utile compilare la ZTPI	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QAP	☐	☐	☐	☐

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
È utile compilare il QPCS	☐	☐	☐	☐
È utile compilare il QPCC	☐	☐	☐	☐

11. In rapporto all'impatto dell'ePortfolio sul processo di formazione, indichi il valore che attribuisce alle seguenti affermazioni*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Impostare gli "obiettivi/eventi formativi" mi aiuta a dirigere l'auto-apprendimento	☐	☐	☐	☐
La raccolta e il caricamento degli artefatti mi aiuta a rivelare gli autentici risultati del mio percorso formativo	☐	☐	☐	☐
Il processo di scrittura per l'auto-riflessione mi aiuta a cogliere il mio vero e proprio processo di apprendimento	☐	☐	☐	☐
Il feedback da parte dei compagni di corso mi aiuta a riflettere sui miei pregi e sulle mie carenze	☐	☐	☐	☐
Continuerò ad aggiungere Pagine al mio eP anche dopo che questa esperienza sarà conclusa, inserendo artefatti relativi alle mie future esperienze di studio e di lavoro	☐	☐	☐	☐

12. Pensa che l'ePortfolio sia uno strumento utile per presentarsi nel mondo del lavoro? *

- ☐ Sì
- ☐ No

13. Se ha risposto NO, potrebbe argomentare la sua scelta?

14. Pensa che sarebbe utile modificare o aggiungere qualcosa al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

- ☐ Sì
- ☐ No

15. Cosa modificherebbe o aggiungerebbe al suo ePortfolio per renderlo più efficace per presentarsi nel mondo del lavoro?*

16. Pensa di condividere il tuo ePortfolio su LinkedIn o su altri siti per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro?*

- ☐ Sì
- ☐ No

17. Se ha risposto NO, potrebbe argomentare la sua scelta?*

18. Pensa di allegare il tuo ePortfolio alla lettera motivazionale di una candidatura professionale?*

- ☐ Sì
- ☐ No

19. Se hai risposto NO, potresti argomentare la tua scelta?*

Sezione 3: Il ruolo e le funzioni delle figure tutoriali

20. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che le figure del docente e del tutor abbiano facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐

Per niente Poco Abbastanza Molto

La visualizzazione delle mie scelte formative
nell'ottica di un "mancato" o "realizzato"
orientamento diacronico -formativo

Sezione 4: Riflessioni personali

21. Le chiediamo di esprimere un commento personale sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio effettuata*

22. In quali ambiti pensa si possa spendere l'ePortfolio?*

Sezione 5: Commento personale al percorso di formazione

23. Nella mia esperienza di costruzione dell'ePortfolio ritengo che la figura del tutor abbia facilitato*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
La comprensione della funzione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La comprensione della struttura dell'eP	☐	☐	☐	☐
La progettazione dell'eP	☐	☐	☐	☐
La produzione effettiva dell'eP	☐	☐	☐	☐
La costruzione di una relazione positiva tra gli studenti del corso	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei punti di forza e le mie carenze nell'apprendimento	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
La riflessione sui miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi formativi	☐	☐	☐	☐
Lo sviluppo di una meta-riflessione dei miei percorsi professionali	☐	☐	☐	☐
La visualizzazione delle mie scelte formative nell'ottica di un "mancato" o "realizzato" orientamento diacronico - formativo	☐	☐	☐	☐

24. Le chiediamo di esprimere un commento personale sul percorso di formazione per l'ePortoflio formativo/professionale*

25. Quali sono state le difficoltà riscontrate che non le hanno permesso di completare la costruzione del suo ePortfolio?*

*Domande obbligatorie

N. Griglia di osservazione ePortfolio – studenti secondo anno SFP

ePortfolio di			
SEZIONI	CRITERI DI VALUTAZIONE		
Pagina:			
PROFILO			
Mappa ePortfolio	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con informazioni dettagliate, costruita in modo logico e di facile consultazione
Video di presentazione	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con le informazioni in merito al profilo e con riferimento alle motivazioni inerenti al profilo
Durata max 3 minuti			
Citazione	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente
Curriculum Vitae (Linea della vita)	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con le informazioni di base	Buono= Presente con le informazioni di base e con personalizzazioni
Collezione:			
PERCORSO FORMATIVO			
Pagina: il mio QSA	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagina: il mio ZTPI	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagina: Lettera al taccuino (nostro ultimo lavoro)	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con materiali	Buono= Presente con materiali e riflessioni personali
Pagina: Cercasi/Offresi			
Pagina: Autobiografia scolastica e formativa (Tavola eventi)	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente	Buono= Presente con riflessioni personali
Pagine libere			
Collezione:			
PERCORSO PROFESSIONALE			
Pagina: il mio QAP			
Pagina: Competenze: una pagina in cui siano descritte le competenze sviluppate in riferimento al percorso formativo e professionale	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con almeno 1 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale	Buono= Presente con almeno 2 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale e con link
Pagina libera			
TRASVERSALE			
Gestione della Privacy	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente

O. Griglia di osservazione ePortfolio – studenti terzo anno SFP

ePortfolio di			
SEZIONI	CRITERI DI VALUTAZIONE		
Pagina: PROFILO			
Mappa ePortfolio	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con informazioni dettagliate, costruita in modo logico e di facile consultazione
Video di presentazione Durata max 3 minuti	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente con le informazioni in merito al profilo e con riferimento alle motivazioni inerenti al profilo
Citazione	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente
Curriculum Vitae	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con le informazioni di base	Buono= Presente con le informazioni di base e collegamenti alle pagine
Collezione: PERCORSO FORMATIVO			
Pagina: Tavola degli Eventi	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con pochi valori (almeno 3 eventi)	Buono= Presente con più eventi (almeno 6)
Pagina: il mio QSA	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagina: il mio ZTPI	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagine che contengano la descrizione di esperienze significative nel tirocinio indiretto.	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con materiali	Buono= Presente con materiali e riflessioni personali
Collezione: PERCORSO PROFESSIONALE			
Pagina: il mio QAP	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con profilo	Buono= Presente con profilo e riflessioni personali
Pagine che contengano la descrizione di esperienze lavorative o di tirocinio diretto. Se assenti aggiungere il numero richiesto alle pagine libere del percorso formativo.	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= almeno 1 pagina con riferimento ad almeno 2 delle dimensioni indicate (cognitiva; motivazionale; affettiva; relazionale)	Buono= almeno 2 pagine, con riferimento a tutte le dimensioni indicate (cognitiva; motivazionale; affettiva; relazionale)
Pagina: COMPETENZE			
Una pagina in cui siano descritte le competenze sviluppate in riferimento al percorso formativo e professionale	Non sufficiente= Assente	Sufficiente= Presente con almeno 1 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale	Buono= Presente con almeno 2 competenze descritte correttamente ovvero con riferimento al percorso formativo e professionale e con link
TRASVERSALE			
Gestione della Privacy	Non sufficiente= Assente		Buono= Presente
Coerenza con la T. E.	Non sufficiente= Assente		Buono= coerente