

---

# **Valutazione del programma quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali-industriali e di arti e mestieri**

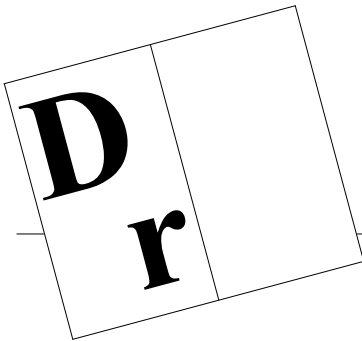
---

Documenti  
di ricerca

Documento n. 6

---

Ufficio  
studi e ricerche



**BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE BBT**  
**OFFICE FÉDÉRAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA TECHNOLOGIE OFFT**  
**UFFICIO FEDERALE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE E DELLA TECNOLOGIA UFFT**

---

Documenti  
di ricerca

Repubblica e Cantone  
del Ticino  
Dipartimento dell'istruzione  
e della cultura

© 2002  
Divisione della scuola  
Ufficio studi e ricerche

# Gli esami scritti

Documenti  
di ricerca

Documento n. 6

Ufficio  
studi e ricerche

Ringraziamo in particolare:  
la Divisione della formazione professionale per  
averci messo a disposizione gli esami;  
i coordinatori di sede per la loro collaborazione;  
Sandra Bernasconi Zucchetti per aver curato la  
composizione e l'impaginazione del testo.

## Indice

---

	<b>Introduzione</b>	7
	Obiettivi ed interrogativi di ricerca	8
	Struttura del documento	8

---

<b>1.</b>	<b>Aspetti metodologici</b>	9
1.1.	Caratteristiche del materiale utilizzato	9
1.2.	Modalità di raccolta ed elaborazione dei dati	10

---

<b>2.</b>	<b>Analisi dei documenti</b>	11
2.1.	Caratteristiche trasversali	11
2.1.1.	Forma delle domande	11
2.1.1.1.	Esempi tratti dagli esami analizzati	12
2.1.1.2.	Analisi	14
2.1.2.	Tassonomia degli obiettivi cognitivi	16
2.1.2.1.	Esempi di domanda per ogni livello tassonomico tratti dagli esami analizzati	17
2.1.2.2.	Analisi	19
2.1.3.	Relazione tra forma e tassonomia	23
2.2.	Elementi peculiari al PQ	26
2.2.1.	L'area «Società»	26
2.2.1.1.	In che misura le domande d'esame sono ricollegabili agli obiettivi cognitivi fissati dal PQ?	27
2.2.1.2.	Obiettivi non cognitivi, competenze, oggetti e metodologie suggeriti dal PQ: in che misura le domande d'esame vi sono ricollegabili?	29
2.2.2.	L'area «Lingua e comunicazione»	30
2.2.3.	L'area opzionale della sede	31

---

<b>3.</b>	<b>Sintesi e considerazioni conclusive</b>	35
-----------	--	----

---

<b>4.</b>	<b>Riferimenti bibliografici</b>	39
-----------	----------------------------------	----

---

<b>Allegati</b>		41
1.	Elaborazione dei dati e difficoltà incontrate	43
2.	Tassonomia degli obiettivi cognitivi secondo B. S. Bloom (1956)	45
3.	Livello tassonomico secondo il tipo di domanda e tipo di domanda secondo il livello tassonomico	47
4.	Lista dei codici	49
5.	Obiettivi cognitivi del PQ presenti nelle domande d'esame	57
6.	Frequenza degli obiettivi cognitivi in relazione alla tassonomia fissata dal PQ	59
7.	Livello tassonomico delle domande riguardanti l'area opzionale	61
	Forma delle domande riferite all'area opzionale	61



## Introduzione

L'Ufficio studi e ricerche ha già pubblicato alcuni rapporti inerenti la valutazione della messa in atto del programma quadro per l'insegnamento della cultura generale<sup>1</sup>. Essi riguardano l'interpretazione e la trasformazione del PQ nei piani di sede, l'analisi di pratiche pedagogiche e di reti organizzative e collaborative, la realizzazione nell'insegnamento e l'atteggiamento degli apprendisti verso la loro formazione<sup>2</sup>. Il presente rapporto considera un ulteriore aspetto, cioè la verifica della trasposizione dei contenuti del programma nell'esame di cultura generale che si tiene alla fine dell'apprendistato.

Sono stati considerati gli esami di giugno 1999 e 2000, i primi due anni in cui gli apprendisti hanno conseguito l'attestato federale di capacità (AFC) avendo seguito il programma quadro nel corso di tutta la loro formazione.

Il programma quadro definisce gli «*obiettivi generali della formazione*», i concetti «*pedagogico-didattici*», gli «*aspetti dell'insegnamento*» e il concetto di «*valutazione*», obbligatori per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali industriali artigianali (SPAI) e di arti e mestieri (SAM). Nel quadro di questo rapporto ci occuperemo degli esami che sono previsti dal concetto di valutazione del PQ, considerando le sedi SPAI della Svizzera italiana.

Il programma stabilisce che (pp. 12-13) «*le procedure di valutazione rivestono una funzione centrale [...] attraverso tre sistemi di riferimento:*

- **La misura del progresso soggettivo:** *questa misura tiene conto delle capacità individuali; suppone una individualizzazione dell'insegnamento. E' innanzitutto la valutazione dell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» che farà appello a questo sistema di valutazione.*
- **Il valore comparativo intersoggettivo:** *questa analisi si fonda sul paragone delle prestazioni di un apprendista con quelle degli altri membri del gruppo. Questo sistema di confronto sarà utilizzato prima di tutto per i giudizi semestrali.*
- **La relazione oggettiva:** *questa misura mette in rapporto la prestazione dell'apprendista con gli obiettivi di apprendimento.*

*[...] Si valuta ciò che è stato insegnato. Non ci si limita così a misurare la capacità degli apprendisti di enumerare dati e fatti, ma si considerano anche i loro modi di agire e di reagire quando sono confrontati con i problemi complessi della quotidianità.*

*In tutti i sistemi di riferimento si applica il principio **chi insegna esamina**. In questo modo gli insegnanti prendono in considerazione le condizioni quadro dell'insegnamento e determinano il sistema di valutazione in modo mirato. [...]*»

Alla fine di ogni semestre viene quindi dato un giudizio, il quale comprende una nota per «Lingua e comunicazione» e una per «Società», a differenza del precedente programma in

<sup>1</sup> Di seguito si utilizza l'abbreviazione PQ.

<sup>2</sup> Ci riferiamo a: Solcà, P., Cavadini Bremen, P. & Vanetta, F. (1997). Crespi Branca, M., Solcà, P. & Vanetta, F. (1998). Ufficio studi e ricerche, Institut der Wirtschaftspädagogik, Service de la recherche en éducation (1999). Crespi Branca, M. & Lafranchi, G. (2001a). Crespi Branca, M. & Lafranchi, G. (2001b).



cui l'insegnamento era diviso per materie. Inoltre, a fine tirocinio vengono sostenuti gli esami, che si compongono di un lavoro individuale di approfondimento (LIA) e di un esame «*standardizzato individuale scritto e/o orale*». Nel nostro lavoro ci occuperemo unicamente dell'esame, il quale riveste un ruolo molto importante in sede di valutazione. La mancata considerazione del lavoro finale è certamente una lacuna. Il carattere scritto degli esami, con la conseguente maggior facilità di analisi, è la principale ragione che ci ha spinto a delimitare il campo d'indagine attorno a questo oggetto.

Sarebbe stato anche interessante analizzare i risultati in termini di «note», ma, non abbiamo attribuito a queste ultime una priorità perché, unitamente alle ragioni esposte sopra, ad un'analisi piuttosto superficiale non ci sono evidenti cambiamenti per ciò che concerne i risultati medi dall'introduzione del PQ rispetto agli anni immediatamente precedenti.

### **Obiettivi ed interrogativi di ricerca**

In questa ricerca l'obiettivo principale è

**Valutare la trasposizione delle direttive del PQ  
nella redazione delle domande d'esame**

A questo proposito ci siamo posti alcuni interrogativi di fondo:

- In che misura gli intenti del PQ sono rispecchiati negli esami? Quanto e in che modo il PQ è presente nella formulazione delle domande d'esame?

In modo più specifico intendiamo verificare:

- Quali forme di domanda sono presenti? Ce n'è una prevalente?
- Le domande sono formulate in relazione agli obiettivi del PQ?
- Quale livello tassonomico è rappresentato nelle domande? La distribuzione è regolare? E il livello tassonomico è in relazione a quello fissato dal PQ?
- Globalmente, gli aspetti dell'area «Società» sono rappresentati proporzionalmente all'interno delle prove d'esame? E sono in accordo con quanto definito dal PQ: obiettivi cognitivi, obiettivi non cognitivi, competenze, oggetti d'insegnamento, metodologie?
- L'area «Lingua e comunicazione» è rappresentata negli esami di fine tirocinio? In che modo?

Per cercare di rispondere agli interrogativi di ricerca abbiamo preso in considerazione esami svolti nelle sei SPAI della Svizzera italiana.

### **Struttura del documento**

Il presente rapporto è articolato in tre parti principali.

In un primo tempo vengono esplicitati gli aspetti metodologici, in seguito passiamo all'analisi qualitativa dei dati e in fase conclusiva riprendiamo alcuni tra i principali elementi emersi.

# 1. Aspetti metodologici

Come già accennato, in questa fase della valutazione dell'introduzione del programma quadro per l'insegnamento della cultura generale, abbiamo considerato i primi esami sostenuti, cioè giugno 1999 e 2000, dagli apprendisti di ogni sede SPAI della Svizzera italiana che hanno seguito le lezioni secondo il nuovo programma durante tutto il loro tirocinio.

## 1.1. Caratteristiche del materiale utilizzato

Le prove di fine tirocinio prima dell'introduzione del PQ erano preparate da ogni docente e divise per materia (italiano e conoscenze commerciali, le quali si componevano di diritto, corrispondenza commerciale e gestione finanziaria), mentre all'ora attuale si dovrebbe tendere a esami di ordine interdisciplinare, i quali comprendono quindi i diversi aspetti trattati durante il tirocinio conglobati in un'unica tematica d'esame.

Il PQ dà la facoltà ai docenti di scegliere la forma orale o scritta, ma non specifica la durata in termini di tempo per lo svolgimento dell'esame: «*L'esame federale di fine tirocinio consiste in un lavoro individuale e in un esame standardizzato individuale scritto e/o orale* (p. 13) [...] *Per questi esami sono previste delle prove identiche per tutti gli apprendisti* (p. 14)». Finora tutti gli esami si sono svolti in forma scritta; il tempo a disposizione per rispondere alle prove non sempre viene specificato, comunque si situa in media tra i 120 ed i 180 minuti, con una sede che arriva fino a 240.

Nel presente rapporto non ci occuperemo dei piani di sede<sup>3</sup>, anche se il PQ precisa che «*I contenuti degli esami sono stabiliti dalla scuola sulla base del PS*» (p.13). Esso dà delle direttive inerenti il piano di sede, che ogni scuola organizza autonomamente, sulla base del quale viene poi preparato l'esame finale. Il nostro obiettivo principale è quello di verificare come il PQ è stato trasposto nella realtà pedagogica senza considerare il piano di sede e senza voler dare nessun tipo di giudizio sull'operato di docenti o apprendisti. Ovviamente si sarebbe potuto approfondire il discorso facendo un confronto triangolare tra i tre aspetti, PQ-PS-esami, ma ciò risulterebbe molto complesso e non fattibile per le ragioni esposte nel corso del documento.

Da una sommaria analisi ci risulta che gli esami da noi considerati sono strettamente legati alle tematiche trattate in classe, infatti su 93 tematiche contenute nelle domande d'esame, solo 15 non sono esplicitamente ricollegabili al PS corrispondente.

Per le nostre analisi ci siamo basati sulle prove svolte nelle diverse SPAI. La tabella 1 mostra il dettaglio del numero di esami e di domande raccolti.

---

<sup>3</sup> Di seguito si utilizza l'abbreviazione PS.

Tabella 1  
Gli esami raccolti

Sede	1999		2000	
	Numero esami	Numero domande	Numero esami	Numero domande
Bellinzona	1	10	2	32
Biasca	1	1	2	27
Locarno	4	27	6	79
Mendrisio	1	10	1	18
Poschiavo	1	31	1	26
Trevano	1	6	1	53
Totale	9	85	15	235

Nel 1999, cinque sedi hanno sottoposto lo stesso esame a tutti gli apprendisti (solo Locarno ha 4 esami diversi), mentre nel 2000 solamente tre sedi hanno creato un esame unico. Ci sono varie ragioni: nel 1999 erano solo esami di tirocini triennali mentre nel 2000 si sono aggiunti quelli quadriennali, inoltre ci sono all'interno di ogni esame delle diversificazioni. Spieghiamo meglio: la struttura di base degli esercizi è uguale, ma poi alcuni sono mirati alla professione dell'apprendista (per esempio rispondere all'annuncio per un posto di lavoro). Nel 2000 abbiamo esami più uniformi con domande più generali, cioè non riferite ad una professione in particolare, dunque valide per tutti i tipi di apprendistato. Ciò nonostante, c'è una differenziazione a Bellinzona e a Biasca per apprendistato triennale o quadriennale, mentre a Locarno ci sono 6 forme d'esame con differenze del genere dell'esempio precedente, ma anche più importanti, riguardanti esercizi nella loro totalità, a dipendenza dell'apprendistato e del docente che li ha preparati.

La grande variazione del numero di domande dipende sia dal numero degli esami che dal fattore risposta, cioè ci sono domande che richiedono risposte più o meno complesse; per esempio eseguire tutta una serie di calcoli e valutazioni per arrivare alla scelta di un'auto richiede più sforzi e più tempo della ricerca di un articolo sul codice civile svizzero, quindi è comprensibile che ci siano più domande su alcune tematiche in certi esami piuttosto che in altri.

## 1.2. Modalità di raccolta ed elaborazione dei dati

Abbiamo contattato il coordinatore per la cultura generale di ognuna delle sei sedi interessate, cioè Bellinzona, Biasca, Locarno, Mendrisio, Poschiavo e Trevano e la Divisione della formazione professionale, i quali ci hanno fatto avere alcune copie di tutti i compiti d'esame del giugno 1999 e del giugno 2000. Per le nostre elaborazioni abbiamo tenuto in considerazione una copia per ogni tipo d'esame.

Nel 1999 solamente gli apprendistati triennali erano soggetti al PQ, mentre nel 2000 ci sono stati i primi apprendisti dei tirocini quadriennali che hanno sostenuto un esame secondo il nuovo programma. Questo spiega la maggioranza di dati riguardanti il 2000.

Nel 1999 troviamo ancora esami diversificati per sede e anche all'interno di una singola, mentre nel 2000 la tipologia all'interno di una stessa sede si è maggiormente uniformata. Infatti solo una ne differisce, avendo una struttura di massima dell'esame poi adattata in 6 forme diverse.

Per l'elaborazione dei dati abbiamo utilizzato una metodologia di tipo qualitativo; si è trattato di mettere in relazione ogni contenuto del PQ con le domande degli esami. Per un approfondimento in merito, la procedura è espressa nei dettagli all'allegato 1.

---

## 2. Analisi dei documenti

Nell'analisi dei documenti ci siamo interessati sia ad aspetti trasversali, che non sono cioè specifici al PQ, sia a delle dimensioni peculiari alla cultura generale.

### 2.1. Caratteristiche trasversali

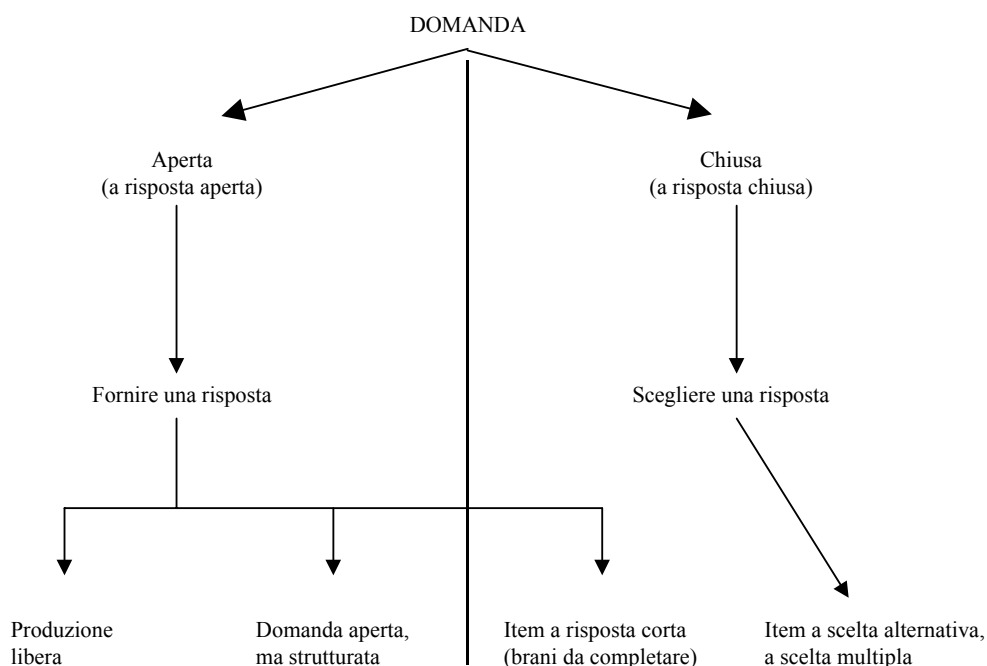
I primi aspetti che vogliamo analizzare consistono nella forma delle domande e nella tassonomia degli obiettivi cognitivi, che abbiamo denominato «aspetti trasversali» per la loro caratteristica di essere generali, cioè non appartenenti esclusivamente al PQ, ma applicabili anche ad altri contesti.

Perché occuparci di questi due aspetti? Innanzitutto il PQ fa riferimento alla tassonomia di Bloom, quindi essa viene presa in considerazione nella creazione degli esami, si tratta di un riferimento importante; inoltre ci sembra fondamentale analizzare la forma delle domande, siccome quando si costruisce un esame, si pensa ai contenuti ma anche a trovare una forma adeguata per la formulazione delle domande.

#### 2.1.1. Forma delle domande

In generale, in una prova è possibile formulare le domande sotto diverse forme (Allal, 1988). Esistono le **domande aperte** (a risposta aperta), le quali chiedono al soggetto di fornire una risposta. Esse possono essere completamente **libere** oppure **strutturate**, cioè il contenuto richiesto deve essere organizzato secondo una struttura precisa. L'altra forma di domanda è **chiusa**, in cui bisogna scegliere tra una serie di possibili risposte già formulate (per esempio a scelta multipla). Un ultimo tipo di domanda è una via di mezzo tra i primi due poli: le **domande a risposta corta** sono quel tipo di questioni dove esiste una voce da completare. Queste possibili forme sono rappresentate nello schema seguente.

Schema 1  
Forma delle domande



2.1.1.1. Esempi tratti dagli esami analizzati

*Domanda aperta libera*

f) **Esprimi una tua opinione sulla seguente affermazione:**

... Poi c'è la storia dei vestiti. Il capo del personale non spreca parole: « Ragazzi, per favore niente look ad oltranza. Nulla è più irritante di qualcuno che si mette in maschera »...

Si tratta di una domanda aperta libera in quanto non c'è un contenuto determinato da scrivere, ma l'apprendista è libero di esporre la propria idea senza alcun limite posto dal docente esaminatore.

*Domanda aperta strutturata*

**Redigi una lettera di reclamo.**

**Situazione:**

Ti è stata respinta la richiesta di sussidio per la Cassa Malati per l'anno 1999. Hai telefonato all'Istituto delle Assicurazioni sociali a Bellinzona il 23 maggio e hai parlato con la Signora Beffa, la quale ti ha comunicato di inoltrare un reclamo scritto presso di loro, indirizzandolo a lei personalmente, indicando l'ammontare del tuo premio mensile, allegando una copia del tuo certificato di salario come pure una del tuo certificato di assicurazione presso la loro Cassa Malati.

**Destinatario:** Istituto delle Assicurazioni sociali, Via Ghiringhelli 1, 6500 Bellinzona  
**Tuo premio mensile:** Fr. 152.-

La domanda riportata sopra è aperta strutturata siccome la risposta deve seguire le regole dettate dalla redazione di una lettera commerciale.

### *Domanda chiusa*

In questo tipo di domanda si tratta di scegliere una risposta; nell'esempio che segue la scelta è tra vero e falso.

<b>VERO O FALSO ?</b>						
<b>A)</b>	Leggi attentamente le affermazioni da uno a otto e controlla se le singole corrispondono, nel contesto, al testo precedente. Non è necessario che coincidano parola per parola, ma solo che ne venga dato il senso.					
<b>B)</b>	Segna con una X se le affermazioni sono vere o false.					
<b>C)</b>	Correggi, se è il caso, la parte dell'affermazione falsa, usando le tre righe a disposizione.					
<hr/>						
<b>1.</b>	<i>Il clacson di Mat spaventa a morte gli automobilisti.</i>	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">VERO</td> <td style="text-align: center;">FALSO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	VERO	FALSO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VERO	FALSO					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	_____					
	_____					
	_____					

### *Domanda a risposta corta*

1) Trova dei sinonimi per le parole:
RIVERENZA .....
GROVIGLIO.....
RIGORE.....
IMPULSO.....

La domanda a risposta corta, come dice il termine, richiede una risposta concisa; in questo esempio essa si compone di una sola parola.

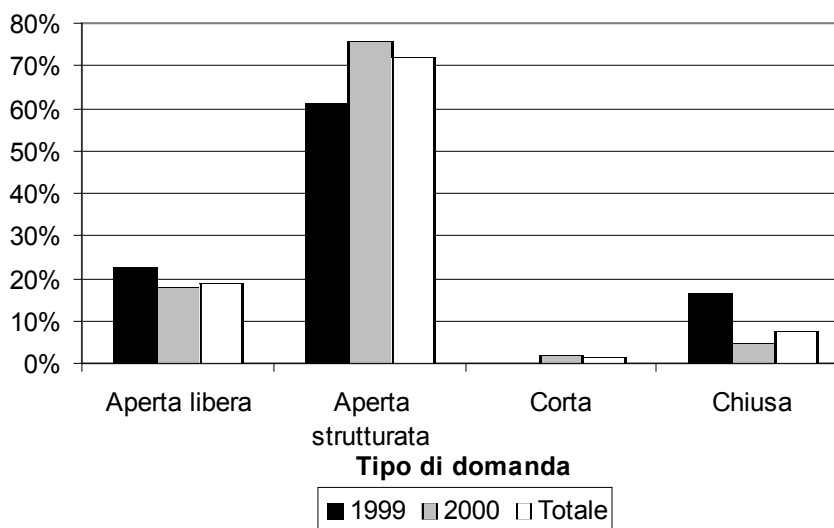
2.1.1.2. *Analisi*

Vediamo ora di riferirci ai dati in nostro possesso riguardanti gli esami di cultura generale. Cercheremo di vedere quali forme di domanda sono presenti e se ce ne sono alcune che hanno un peso maggiore rispetto ad altre, in modo da notare eventuali tendenze sui due anni presi in considerazione.

Tabella 2  
Forme di domanda utilizzate negli esami

	1999		2000		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Domanda aperta libera	18	22.50	41	17.75	59	18.97
Domanda aperta strutturata	49	61.25	175	75.76	224	72.03
Domanda a risposta corta	-	-	4	1.73	4	1.29
Domanda chiusa	13	16.25	11	4.76	24	7.71
Totale	80	100.00	231	100.00	311	100.00

Grafico 1  
Forme di domanda degli esami di cultura generale



In generale la forma delle domande è di tipo aperto (strutturato e libero), infatti più del 90% appartiene a queste categorie. Queste domande risultano prevalenti in tutte le aree e gli aspetti del PQ presi in considerazione in sede d'esame.

All'interno di queste categorie, le domande aperte strutturate sono la forma più sfruttata (72.03%), segue la forma aperta libera col 18.97% in totale. Le domande chiuse sono invece poco proposte (7.71%) e ancor meno le domande a risposta corta (1.29% di cui neanche una nel 1999).

Il dato non sorprende poiché le domande chiuse, essendo più precise e mirate, richiedono un'elaborazione maggiore per prevedere tutte le risposte possibili. Pensiamo per esempio ad una domanda a scelta multipla: è importante valutare bene il tipo di scelte che si propongono per rispondere, che esse non siano troppo evidenti, ma neanche troppo complesse oppure troppo vaghe, che non diano adito a troppi dubbi. Questo tipo di domande è molto utilizzato nelle prove standardizzate dove c'è un grosso studio a monte per fare in modo da poter pa-

ragionare i soggetti in esame attraverso delle prove identiche. Nel caso degli esami finali di cultura generale, invece, le domande sono difficilmente riutilizzabili, sia perché cambiano gli argomenti, ma anche perché potrebbe crearsi un passaggio d'informazioni tra gli apprendisti che rischierebbe di falsare i risultati degli anni seguenti; quindi sarebbe necessario un eccessivo impegno da parte dei docenti in relazione al prodotto ottenuto; questo, comprensibilmente, scoraggia l'uso di domande chiuse nelle prove d'esame.

Inoltre le domande aperte lasciano più spazio di manovra a chi deve rispondere. Va però detto che in sede di valutazione la correzione risulta più ardua per le domande aperte, le quali lasciano molto spazio all'interpretazione.

Vediamo ora se nelle singole sedi troviamo rispecchiate le stesse tendenze verificatesi a livello globale.

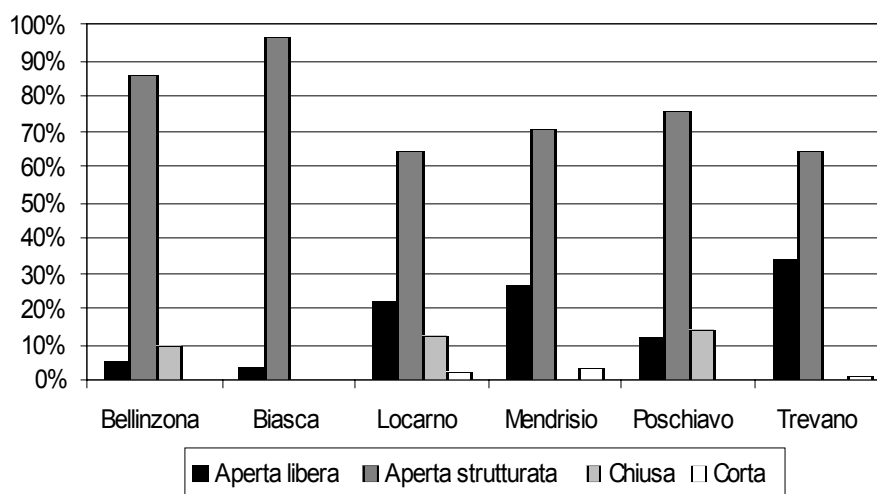
Tabella 3  
Forme di domanda differenziate per sede

Sede	Aperta libera	Aperta strutturata	Chiusa	Corta	Totale
Bellinzona	2	35	4	-	41
Biasca	1	26	-	-	27
Locarno	23	67	13	2	105
Mendrisio	7	19	-	1	27
Poschiavo	6	39	7	-	52
Trevano	20	38	-	1	59
Totale	59	224	24	4	311

Tutte le sedi privilegiano l'uso di domande aperte strutturate, alcune in modo più netto di altre. Infatti dal grafico sottostante, in cui le frequenze sono espresse in percentuale rispetto alla categoria di domande, lo notiamo molto bene. In tutte le sedi c'è una netta prevalenza delle domande aperte strutturate, in particolare a Biasca e Bellinzona con più dell'80% di domande dell'esame. In cinque sedi seguono le domande aperte libere, mentre a Bellinzona sono percentualmente maggiori le domande chiuse. Trevano, Mendrisio e Locarno sono le sedi che usano in prevalenza domande aperte libere, insieme con Poschiavo, quindi in questo caso si tratta di quattro sedi su sei.

In tutte le scuole le domande corte sono quasi, o del tutto, inesistenti e comunque presenti solamente in tre sedi, cioè Mendrisio, Locarno e Trevano.

Grafico 2  
Forme di domanda rappresentate in ogni sede





## 2.1.2. Tassonomia degli obiettivi cognitivi

Gli estensori del PQ si sono serviti della tassonomia di Bloom per strutturare i contenuti cognitivi del PQ.

Questo metodo di classificazione degli obiettivi cognitivi è nato nel 1948 in seguito alla necessità di un gruppo di insegnanti di classificare le domande d'esame, per avere un campo di lavoro comune. La tassonomia è utilizzata ancora oggi per la costruzione di esami e di test, essa viene considerata come una base per distinguere il livello cognitivo delle domande (De Landsheere V. e De Landsheere G., 1977, p.69).

### Tassonomia degli obiettivi cognitivi d'apprendimento secondo Bloom e come riportata dal PQ

#### **(C1) Sapere a memoria**

Capacità di riprodurre in modo automatico il sapere memorizzato senza provare che lo stesso è stato fatto oggetto di ulteriori riflessioni.

Definizioni, concetti, sapere dei fatti.

*Verbi tipici:* riprodurre, sapere a memoria, enumerare, citare, ...

#### **(C2) Comprendere**

Non soltanto riprodurre, ma capire. Comprendere i contenuti, riassumerli, spiegarli con parole proprie. Dare l'idea essenziale per scritto e orale. Sapere dove cercare i dettagli.

*Verbi tipici:* descrivere, spiegare, comprendere, riassumere, ricercare, ...

#### **(C3) Trasferire quanto appreso a nuove situazioni. Stabilire un transfert**

L'utilizzazione implica una situazione diversa da quella appresa. Una parte di ciò che si è appreso deve essere modificato per ottenere un risultato.

*Verbi tipici:* paragonare, dedurre, distinguere, trasferire, definire, ...

#### **(C4) Analizzare dei rapporti complessi**

Ordinare in diverse parti, scomporre o comporre con l'aiuto di criteri, trovare dei criteri. Svelare le contraddizioni, le intenzioni. Rivelare le strutture e i principi esistenti.

*Verbi tipici:* analizzare, ordinare, scomporre, combinare, progettare, ...

#### **(C5) Sviluppare la riflessione**

Riordinare diversi elementi cognitivi in un nuovo insieme. Elaborare dei piani, delle strutture degli schemi originali. Generalizzare. Applicare degli schemi che spiegano. Costruire.

*Verbi tipici:* misurare, interpretare, sviluppare delle possibilità, trarre le conclusioni, ...

#### **(C6) Dare un giudizio**

Giudicare da un insieme oppure suddividere in livelli. Il giudizio esige una riflessione personale che tiene conto di più punti di vista. Formulare le proprie opinioni, affermazioni. Prendere decisioni e giustificarle.

*Verbi tipici:* giudicare, valutare, discutere, argomentare, decidere, creare, ...

Nell'attribuire i livelli tassonomici alle domande, come sostegno complementare, ci siamo serviti della tassonomia contenuta in Tassi (1994)<sup>4</sup>, la quale, pur mantenendo la stessa strut-

<sup>4</sup> V. allegato 2.

tura, risulta più dettagliata di quella riportata dal PQ.

### 2.1.2.1. Esempi di domanda per ogni livello tassonomico tratti dagli esami analizzati

Per facilitare la comprensione dei vari livelli tassonomici proponiamo qui di seguito degli esempi di riferimento.

#### Domanda classificabile come C1

a) **Quanto tempo prima, il maestro di tirocinio, deve comunicarti che non intende tenerti in qualità di operaio qualificato al termine del tirocinio?**

In questo caso l'apprendista per rispondere deve «sapere a memoria» la nozione relativa alla disdetta di un contratto, deve essere capace di rievocare del materiale memorizzato in precedenza.

#### Domanda classificabile come C2

**Scegli una delle due letture che seguono e rispondi per iscritto alle domande che ti vengono poste.**

1. **Su quale strada esattamente è avvenuto l'incidente ? Perché il protagonista ha scelto proprio quella strada ?**

Questa è una domanda di comprensione scritta (ci si riferisce infatti ad un testo che l'apprendista deve leggere), quindi non si tratta semplicemente di riprodurre delle informazioni, ma è necessario capirle, per riassumerle e spiegarle con le proprie parole (trasformarle).

#### Domanda classificabile come C3

Nella domanda seguente l'apprendista deve applicare dei meccanismi conosciuti, esercitati in classe, per risolvere problemi nuovi. Si tratta quindi di «trasferire quanto appreso a nuove situazioni. Stabilire un transfert».

### 1.1 Compito di corrispondenza

Scegli uno dei seguenti temi e scrivi la lettera richiesta.

Criteri di valutazione:

- |   |         |
|---|---------|
| a) l'esattezza materiale e la completezza del contenuto | 4 punti |
| b) la lingua: grammatica, stile e ortografia            | 3 punti |
| c) l'ordine e la disposizione                           | 1 punto |

Lettere a scelta:

1. **Da quattro anni lavori presso la stessa azienda. Pur essendo soddisfatto del clima di lavoro intendi ugualmente cambiare padrone. Il contratto di lavoro, per quanto riguarda la disdetta, fa riferimento agli articoli del Codice delle obbligazioni. Scrivi la lettera di disdetta osservando i termini utili**
2. **In un giornale è pubblicato un interessante posto di lavoro. Per l'annuncio devono essere inviati i soliti atti all'indirizzo seguente: Giornale del Popolo, cifra SA - 77544. Inoltra una lettera per la candidatura al posto di lavoro.**

*Domanda classificabile come C4***Consegna**

Suor Lucj scrive alla propria superiora per comunicarle le decisioni prese in seguito allo sconvolgente fatto che ha modificato integralmente la sua vita e la sua scelta religiosa.

Con questa lettera vuole comunicare una decisione a un superiore, ma vuole anche far capire, spiegare, quasi giustificare una scelta così dolorosa.

La lettera possiamo suddividerla in 6 sequenze:

1. suor Lucj si presenta e parla del suo dramma ;
2. rievoca la violenza subita;
3. chiede comprensione alla sua superiora;
4. rievoca la telefonata fatta dalla superiora;
5. comunica la sua decisione;
6. fa dei progetti per il futuro.

- Prova a verificare questa suddivisione e indica sul testo per ogni periodo, il numero della sequenza corrispondente.

Qui si tratta di «analizzare dei rapporti complessi», cioè riconoscere e scomporre il testo in diverse parti con l'aiuto di criteri.

*Domanda classificabile come C5*

3. **Quali spese sommarie sono preventivabili nei prossimi sei mesi per avviare l'impresa ? (elenca le tre che ritieni più importanti).**

Questo tipo di domanda richiede di «sviluppare una riflessione», di riassumere ed ordinare i vari elementi cognitivi per poterli strutturare in modo consono.

*Domanda classificabile come C6*

1. **Scegli un'automobile tra quelle proposte basandoti sulla situazione finanziaria qui descritta e calcolando che devi riuscire a risparmiare 2'000.- fr. in 2 anni per fare una vacanza.**
5. **Motiva le tue scelte cercando di spiegare quali aspetti ti hanno portato a scegliere una soluzione invece di un'altra.**

In questo ultimo caso, l'apprendista deve scegliere un'auto sulla base di criteri conosciuti. Si tratta di «dare un giudizio» sulle diverse auto e valutare quale sia la più conveniente e adeguata alla situazione data.

2.1.2.2. *Analisi*

Dalla tabella e dal grafico seguenti notiamo come il livello tassonomico predominante è C2, cioè la comprensione (facoltà di afferrare il senso di un'informazione e di saperla trasformare), sia per il 1999 che per il 2000, totalizzando il 26.92% di domande classificate come C2 globalmente. E' da notare che tutti i livelli tassonomici sono presenti negli esami, malgrado che i livelli a cui si fa maggiore riferimento siano quelli più semplici.

Nel 1999 troviamo col 17.98% C3 e C6 col 16.85%, mentre seguono C1 (15.74%) e C5 (14.6%). C4 è il meno presente con solamente il 6.74%.

Nel 2000 la situazione è leggermente diversa. Al seguito di C2 troviamo C1 (19.33%) e C3 (18.49%), mentre C6 si trova in quarta posizione (17.23%); C5 è presente al 12.18% ed infine C4 conta solamente il 6.3% delle domande del 2000.

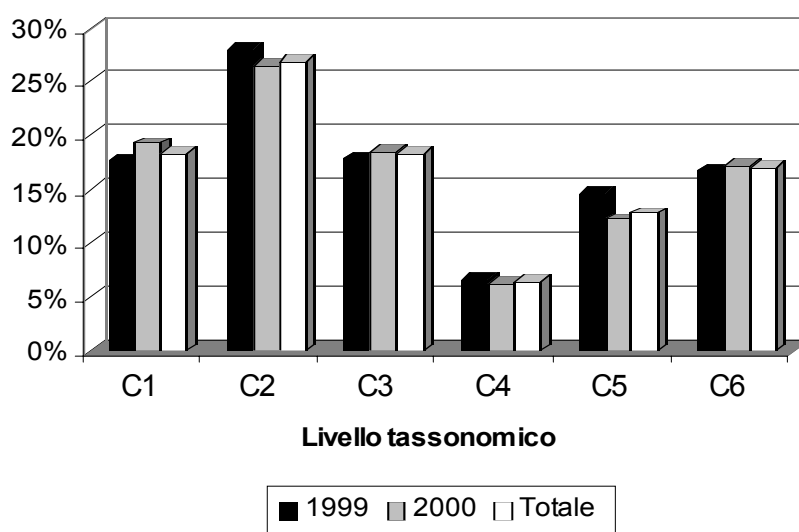
Globalmente possiamo notare che C2 è il livello tassonomico predominante, seguito da C1, C3, C6 e C5; il livello meno presente è C4 e tra quest'ultimo livello e gli altri c'è una differenza abbastanza netta.

Considerando 1999 e 2000 separatamente la tendenza viene rispecchiata, quindi c'è un equilibrio da parte dei docenti nella scelta dei livelli tassonomici della domanda per ognuno dei due anni.

Tabella 4  
Livelli tassonomici utilizzati nelle domande d'esame

	1999		2000		Totale <sup>5</sup>	
	N	%	N	%	N	%
Sapere a memoria (C1)	14	15.74	46	19.33	60	18.35
Comprendere (C2)	25	28.09	63	26.47	88	26.92
Stabilire un transfert (C3)	16	17.98	44	18.49	60	18.35
Analizzare dei rapporti complessi (C4)	6	6.74	15	6.30	21	6.42
Sviluppare la riflessione (C5)	13	14.60	29	12.18	42	12.84
Dare un giudizio (C6)	15	16.85	41	17.23	56	17.12
Totale	89	100.00	238	100.00	327	100.00

Grafico 3  
Livello tassonomico delle domande d'esame

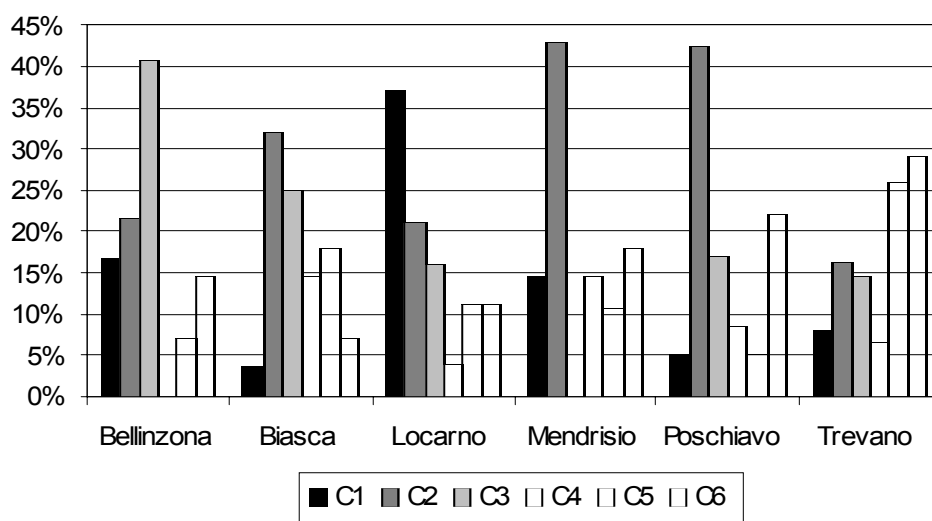


<sup>5</sup> Dobbiamo notare che il totale corrispondente al 100% non è 311, cioè il totale delle domande, ma 327 siccome alcune domande sono composte da più parti con livelli tassonomici diversi tra loro.

Tabella 5  
Livelli tassonomici utilizzati nelle singole sedi

Sede	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Totale
Bellinzona	7	9	17	-	3	6	42
Biasca	1	9	7	4	5	2	28
Locarno	40	23	17	4	12	12	108
Mendrisio	4	12	-	4	3	5	28
Poschiavo	3	25	10	5	3	13	59
Trevano	5	10	9	4	16	18	62
Totale	60	88	60	21	42	56	327

Grafico 4  
Livelli tassonomici utilizzati in ogni sede



In quasi tutte le sedi vengono formulate domande inerenti tutti i livelli tassonomici. Solo Bellinzona non fa riferimento al quarto livello (analisi) e Mendrisio al terzo (transfert).

C2 è molto rappresentato a Biasca, Mendrisio e Poschiavo, come nell'andamento globale, mentre nelle altre tre sedi esso si trova al secondo e al terzo posto.

C1 è presente in tutte le sedi, in particolar modo a Locarno.

C3 invece è presente specialmente a Bellinzona e Biasca.

C4 è poco rappresentato: meno del 15% in tutte le sedi, addirittura sotto il 10% in due sedi e sotto il 5% in altre due.

I livelli C5 e C6 sono presenti per meno del 20% in quattro sedi; a Poschiavo e Trevano la percentuale si alza, nella prima sede C6 supera il 20% e a Trevano tutti e due i livelli arrivano quasi al 30% ciascuno.

Le sedi di Locarno e Bellinzona formulano piuttosto domande che si situano ai primi tre livelli tassonomici, Biasca privilegia invece i livelli intermedi. A Mendrisio e Poschiavo troviamo dei picchi di C2 mentre a Trevano la distribuzione è più regolare, anche se troviamo una tendenza all'uso dei livelli superiori (C5 e C6).

Da quanto analizzato constatiamo che non tutte le sedi fanno lo stesso tipo di richieste a livello cognitivo nell'esame. Alcune sedi privilegiano i livelli inferiori, altre quelli intermedi e altre ancora i livelli di sforzo cognitivo superiore.

Tornando ad analizzare la tendenza generale è lecito chiedersi quali possano essere le ragioni che hanno indotto gli insegnanti a privilegiare alcuni livelli piuttosto di altri.

In primo luogo dobbiamo dire che già De Landsheere e De Landsheere(1977) in un testo in cui propongono una critica alla tassonomia di Bloom, rilevavano la difficoltà a trovare «*esercizi specifici per ciascuna categoria o sub-categoria tassonomica*» (p. 75). Inoltre, constatavano un uso maggiore dei primi livelli tassonomici, quindi un'«*importanza del nozionismo e della scarsa stimolazione dei processi cognitivi superiori*» (p. 98).

In secondo luogo siamo portati a supporre che ci sia una corrispondenza tra il profilo tassonomico degli obiettivi negli esami e quello degli obiettivi del PQ stesso.

In effetti, anche nel PQ, malgrado esso stabilisca uno o più livelli tassonomici per ogni obiettivo cognitivo, la distribuzione non è per niente uniforme. Dunque, per alcuni versi la situazione è analoga a quella concernente degli esami.

Vediamo nel dettaglio la ripartizione della tassonomia all'interno del PQ.

Tabella 6

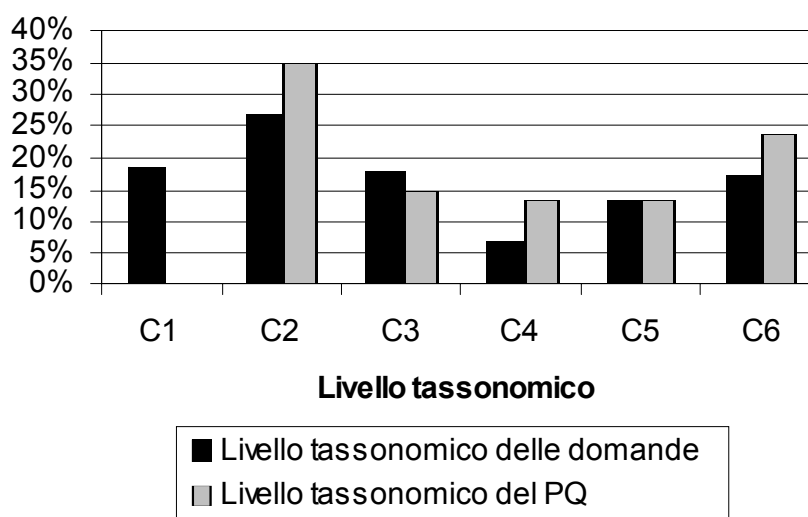
Numero di obiettivi cognitivi in relazione con la tassonomia, fissati dal PQ

Livello tassonomico	C1		C2		C3		C4		C5		C6		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
N. di obiettivi per livello tassonomico	0	0	19	35.2	8	14.8	7	13	7	13	13	24	54	100

Alla comprensione (C2) è dato il ruolo preponderante con una frequenza di 19 obiettivi, corrispondente a ben il 35.2% degli obiettivi, seguita da C6, il quale è presente 13 volte, il 24%. Transfert, analisi e sviluppo della riflessione (C3, C4, C5) si situano grosso modo sullo stesso piano attorno al 13-14%, mentre C1 nel PQ è totalmente assente.

Grafico 5

Confronto tra il livello tassonomico delle domande e il livello tassonomico degli obiettivi del PQ



Confrontando la tendenza negli esami e quella del PQ, come si può notare dal grafico, possiamo dire che esistono delle forti analogie, con l'eccezione di C1.

Prima di entrare nei dettagli del confronto va sottolineato come questa analisi voglia semplicemente far emergere una tendenza generale, per cui i confronti di dati vanno considerati in maniera indicativa.

Sia nel PQ che negli esami, troviamo una tendenza a riferirsi maggiormente alla comprensione (C2) con un'importanza maggiore nel PQ.

Nel PQ il secondo livello tassonomico per ordine di importanza è C6 (giudizio). Nelle domande d'esame esso assume un'importanza analoga, anche se è superato da C1.

Anche per C3 riscontriamo un quadro analogo fra esami e PQ, anche se in questo caso se ne fa un maggior uso negli esami.

Lo sviluppo della riflessione (C5) negli esami è pure proporzionale alla sua presenza all'interno del PQ, col 13% in totale.

Vediamo anche dal grafico che C4 è sottorappresentato rispetto a quanto stabilito dal PQ, con il 6.5% contro il 13%; troviamo quindi una differenza del 6.5% che corrisponde alla metà di ciò che è previsto.

Dobbiamo precisare che anche C6 negli esami è inferiore del 6.7% rispetto a quanto stabilito dal PQ, ma non si nota così facilmente come per l'analisi perché è comunque presente al 17.3%. Probabilmente la differenza per quanto concerne C4 risulta più incisiva perché già poco rappresentato all'interno delle direttive del PQ.

Nel confronto, la prima differenza importante consiste nel fatto che nel PQ gli obiettivi C1 siano non solo inferiori alla pratica degli esami, ma addirittura completamente assenti.

Non è possibile trarre alcuna spiegazione direttamente dalle analisi, ma è opportuno formulare alcune ipotesi in merito.

Scartiamo ovviamente l'eventualità di una dimenticanza da parte degli estensori del PQ. Una seconda ipotesi è che essi abbiano intenzionalmente omissso la memorizzazione, ritenendo che essa e il «nozionismo» non avessero diritto di cittadinanza all'interno del PQ.

Un'ultima ipotesi ci porta a pensare che esso sia considerato come sottinteso perché ritenuto presente in modo implicito negli obiettivi immediatamente superiori, tanto più che esso è inserito in un programma quadro per sua natura di ordine generale. Esplicitiamo attraverso qualche esempio in proposito: può essere stato sottinteso in comprensione (C2), dove per capire le informazioni devo conoscere ciò di cui si parla, oppure in C3, in cui per poter applicare dei procedimenti devo saperli a memoria, o ancora in C6, nel quale per dare una valutazione bisogna conoscere i termini di riferimento, oppure in qualsiasi altro livello tassonomico.

In questa sede non è possibile una verifica di tali ipotesi, ma ci sembrava importante perlomeno che esse venissero formulate, per facilitare la necessaria riflessione attorno a questi aspetti. E' in ogni caso auspicabile che il PQ precisi la sua posizione affinché i docenti possano orientarsi consapevolmente su tali questioni.

Da parte dei docenti ci potrebbero essere varie ragioni per un uso così importante del livello C1, malgrado la sua assenza dal PQ.

Anche in questo caso formuliamo alcune ipotesi non deducibili direttamente dalle analisi:

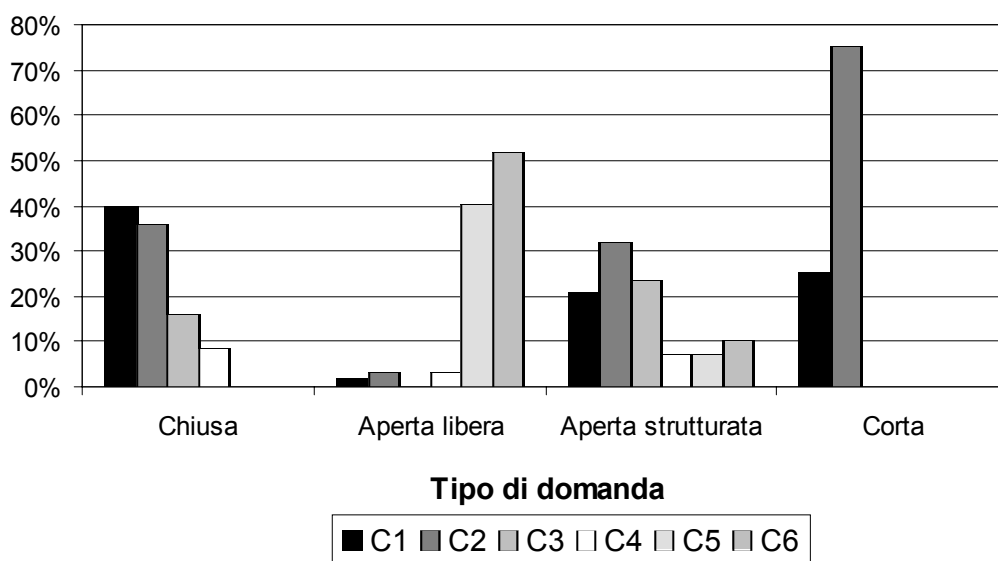
- i docenti potrebbero privilegiare C1 perché in possesso di un set di domande standard molto comode da utilizzare;
- per i docenti può essere importante questo livello, al punto da ritenere necessaria l'utilizzazione;
- le domande C1 facilitano gli allievi con difficoltà perché non richiedono ragionamenti cognitivi particolarmente complessi, ma unicamente processi di rimemorazione.

Dal nostro punto di vista la prima ipotesi non è difendibile, mentre le due seguenti ci sembrano non solo pertinenti, ma anche legittime, in quanto si manifesterebbe in questo caso la volontà di fornire delle opportunità di riuscita anche agli allievi più deboli.

## 2.1.3. Relazione tra forma e tassonomia

Abbiamo voluto verificare se esiste una relazione tra i due elementi trattati in precedenza. A livello generale constatiamo una tendenza ad usare maggiormente i livelli tassonomici bassi (1-4) nelle domande chiuse, così come nelle domande a risposta corta le quali si basano sui livelli 1 e 2. Per le domande aperte libere ci situiamo ai livelli 5 e 6, e per le aperte strutturate la tendenza è di utilizzare i primi 3 livelli soprattutto, ma tutti i livelli tassonomici vi sono rappresentati. Vediamo il tutto nel dettaglio sulla base dei grafici seguenti e a partire da alcune analisi statistiche.

Grafico 6  
Livello tassonomico secondo il tipo di domanda



Per i dati concernenti il grafico si veda l'allegato 3.

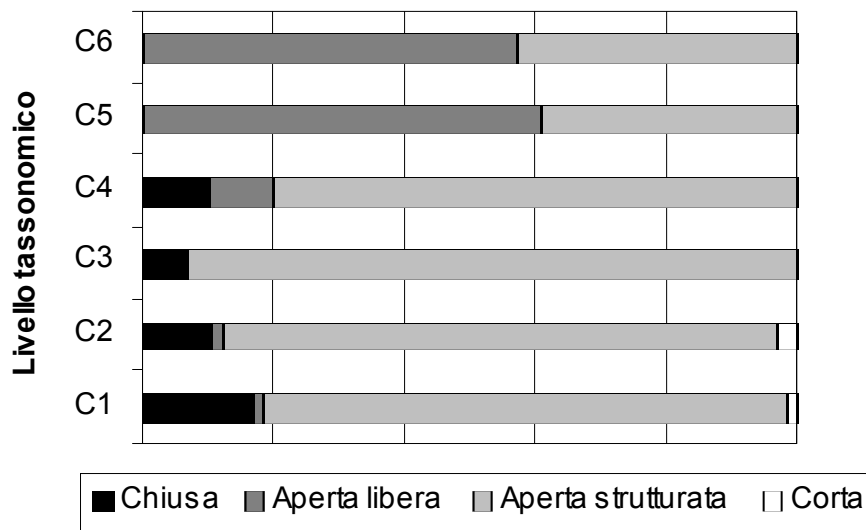
Nel grafico abbiamo trasformato i dati in modo da avere la proporzione tra i diversi livelli tassonomici all'interno di uno stesso tipo di domanda. In altri termini, la somma dei livelli tassonomici per ogni domanda corrisponde al 100%.

La domanda chiusa è formulata prevalentemente sui livelli a partire da C1 fino a C4 in un decrescendo quasi lineare, mentre la aperta libera privilegia chiaramente i due livelli rimanenti (C5 e C6). La domanda aperta strutturata ha la caratteristica di essere la più equilibrata tra le diverse forme, con una tendenza ad una distribuzione di tipo normale. Troviamo pochissime domande di tipo corto, con una netta propensione a situarsi ai livelli tassonomici bassi (C1 e C2).

Anche dal grafico seguente notiamo queste tendenze in riferimento ai livelli tassonomici; appare chiaramente la netta preponderanza delle domande aperte strutturate in tutti i livelli tassonomici; in seguito troviamo una maggioranza di domande aperte libere per i livelli più alti. Quindi vediamo che per i livelli superiori, quali C5 e C6, i docenti privilegiano domande di tipo aperto (libero o strutturato), le quali di solito chiedono una riflessione personale su un determinato tema da parte dell'apprendista, ciò che implica un livello di lavoro cognitivo piuttosto complesso, mentre per i ragionamenti più semplici troviamo anche domande chiuse e corte, ma sempre in quantità piccole. Le domande chiuse sono più utilizzate per i primi livelli, mentre quelle a risposta corta compaiono solamente al primo ed al secondo livello.



Grafico 7  
Tipo di domanda secondo il livello tassonomico



Per i dati concernenti il grafico si veda l'allegato 3.

Notiamo quindi una netta emergenza delle domande aperte strutturate, specie nei primi tre livelli tassonomici, mentre in C5 e C6 vengono usate anche le domande aperte libere. Come già visto, i docenti utilizzano poco le domande chiuse, principalmente in sede di analisi (C4) o in compiti mnemonici (C1) e le domande corte sono quasi inesistenti, in C1 e C2 in minima parte.

Tabella 7  
Correlazioni (Pearson) tra forma di domanda e livello tassonomico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Domanda chiusa	-.167 **	-.039	-.011	-.020	-.044	-.052
Domanda aperta libera	-.208 **	-.254 **	-.224 **	-.061	-.412 **	-.460 **
Domanda aperta strutturata	-.105	-.201 **	-.237 **	-.036	-.271 **	-.273 **
Domanda a risposta corta	-.018	-.121 *	-.053	-.030	-.044	-.052

\* La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code).

\*\* La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code).

Il livello tassonomico C1 ha una correlazione significativa con la domanda chiusa. Per questo tipo di domanda, constatiamo una correlazione negativa con i livelli tassonomici più alti (C5 e C6); ciò implica che le domande chiuse vanno verso i livelli tassonomici più bassi ed evitano quelli più alti (differenza significativa).

Le domande aperte libere hanno una tendenza contraria rispetto a quelle chiuse. Infatti, osserviamo delle correlazioni positive ai livelli tassonomici C5 e C6 e una relazione negativa per i livelli bassi.

Le domande di tipo aperto strutturato restano a dei livelli tassonomici relativamente semplici (C2 e C3), mentre evitano quelli alti, C5 e C6. Quindi, pur essendo la forma più utilizzata, la correlazione è positiva solamente coi primi livelli.

Notiamo che esiste una correlazione significativa tra la domanda corta ed il livello tassonomico C2, ma i numeri sono talmente piccoli che sarebbe azzardato definirla una tendenza.

*Commento generale*

I dati emersi dall'analisi ci spingono a formulare le seguenti considerazioni.

In questa analisi troviamo una forte correlazione tra alcune forme di domanda e certi livelli tassonomici, ciò che ci spinge ad affermare che per usare tutti i livelli tassonomici, sarebbe opportuno che i docenti formulassero le domande sotto differenti forme. Per C1 viene impiegato il tipo chiuso, per le domande C2 e C3 la forma aperta strutturata, e per quanto riguarda C5 e C6 sono in maggioranza le aperte libere. Il nostro esame evidenzia una problematica a livello di C4, cioè analisi; infatti nessun tipo di domanda ha una correlazione significativa con questo livello.

Come visto in precedenza una delle ragioni possibili potrebbe essere dovuta al fatto che esso è poco usato. C4 è infatti il livello tassonomico con la frequenza più bassa. E' possibile che i docenti abbiano delle difficoltà perché è problematico scinderlo dagli altri livelli, è intrinseco alla tassonomia. Infatti, Bloom (1969) aveva già affermato negli anni '70 «*Non si può stabilire una frontiera netta fra l'analisi e la comprensione e neppure fra l'analisi e la valutazione. La comprensione riguarda il contenuto materiale; l'analisi riguarda al tempo stesso il contenuto e la forma. «Analizzare» il significato di una comunicazione è di più che «capiere» il significato. L'analisi esige una capacità di un livello più complesso, ed è così che noi l'intendiamo. Inoltre, il termine «analisi» può prendere il significato di valutazione, soprattutto quando si considera «l'analisi critica». Quando si analizzano i rapporti fra gli elementi di un'argomentazione, si può dare un giudizio circa la sua coerenza*». Da questo possiamo quindi affermare che non si tratta semplicemente di una difficoltà dei docenti il costruire domande di livello C4, ma è il livello tassonomico stesso che pone dei problemi, siccome è difficile distinguerlo dagli altri.

In sintesi possiamo dire di aver osservato la tendenza generale illustrata nella tabella seguente.

Tabella 8

Tipo di domanda corrispondente ai livelli tassonomici

Livello tassonomico	Tipo di domanda
C1	Chiusa
C2	Aperta strutturata
C3	Aperta strutturata
C4	?
C5	Aperta libera
C6	Aperta libera

Volendo stilare una «classifica» possiamo affermare che i docenti scelgono in primo luogo di formulare delle domande di tipo aperto strutturato di livello tassonomico C2, cioè comprensione; in secondo luogo compaiono le domande aperte strutturate di livello C3 (transfert). Seguono poi le aperte libere di livello C5 e C6 e le domande chiuse di livello C1 (sapere a memoria). A C4, infine, non siamo riusciti ad attribuire nessun tipo di domanda.

## 2.2. Elementi peculiari al PQ

Finora ci siamo occupati di analizzare elementi generali riguardanti gli esami, quali la forma delle domande e il loro livello tassonomico. Ora vogliamo addentrarci nell'analisi di quegli aspetti caratterizzanti il PQ in modo particolare, cioè le due aree di apprendimento: «Società» e «Lingua e comunicazione».

### 2.2.1. L'area «Società»

In sede di riflessione iniziale, ci siamo chiesti se, globalmente, gli aspetti dell'area «Società» sono rappresentati proporzionalmente all'interno degli esami, e se sono in accordo con quanto definito dal PQ per ciò che concerne gli obiettivi cognitivi e non cognitivi, le competenze, gli oggetti d'insegnamento e le metodologie.

L'area «Società» è suddivisa in 9 aspetti attorno ai quali le tematiche d'insegnamento vengono organizzate:

- Cultura
- Diritto
- Ecologia
- Economia
- Etica
- Identità / Socializzazione
- Lavoro / Formazione
- Storia / Politica
- Tecnologia

Nella tabella seguente constatiamo delle evidenti differenze tra le aree per ciò che riguarda tutti i contenuti di ognuna delle domande d'esame.

Tabella 9  
Frequenza dei diversi contenuti nelle domande d'esame<sup>6</sup>

Area	Frequenza
Cultura	7
Diritto	119
Ecologia	7
Economia	36
Etica	38
Identità/socializzazione	1
Lavoro/formazione	88
Storia/politica	21
Tecnologia	5

Globalmente non tutti gli aspetti dell'area «Società» del PQ compaiono regolarmente nelle domande d'esame.

**Cultura** è poco rappresentato nei due anni: alcune volte è presente, ma a livello non cognitivo e di oggetti d'insegnamento. Bisogna però precisare che aspetti letterari sono presenti negli esami, pur non essendo ricollegabili ai contenuti citati nel PQ (per esempio la compren-

<sup>6</sup> Per procedere con l'analisi di questi contenuti ci siamo basati su un confronto dei dati attraverso i codici assegnati ai contenuti del PQ (vedi lista all'allegato 4), cioè abbiamo analizzato i codici attribuiti alle varie domande d'esame.

sione di testi). Un discorso simile vale per l'aspetto **identità/socializzazione**, il quale è contenuto solamente una volta negli esami e a livello di oggetto d'insegnamento; risulta in assoluto il più assente rispetto al complesso delle domande d'esame dei due anni in totale.

Solo nel 2000 troviamo degli esami con domande riferite a **tecnologia**.

Per **economia**, possiamo dire che si riallaccia agli obiettivi cognitivi nell'esame 2000, ma fa riferimento soprattutto alle competenze ed alle metodologie.

L'aspetto dell'**ecologia** non è quasi mai presente negli esami e fa poco riferimento alle direttive espresse dal PQ. Per quel che concerne **storia/politica**, c'è grosso modo un'equivalenza di utilizzo nel 1999 e nel 2000, ma comunque è uno degli aspetti presi in minor considerazione nelle domande d'esame.

**Etica** è presente più nel 1999 che nel 2000, ma poco utilizzato come spunto per gli esami.

Gli aspetti **lavoro/formazione** e **diritto** sono i prevalenti, con quest'ultimo al primo posto nella graduatoria.

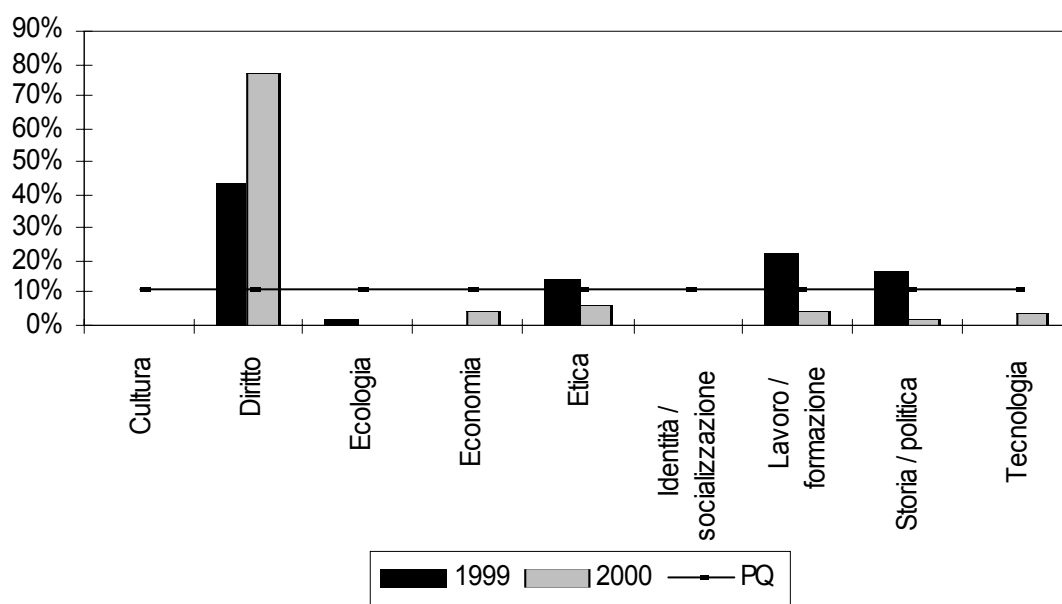
Vediamo ora i diversi contenuti di ogni aspetto nel dettaglio, cominciando dal legame con gli obiettivi cognitivi fissati dal PQ e la relativa tassonomia, per poi passare agli obiettivi non cognitivi, alle competenze, agli oggetti ed alle metodologie suggeriti dal PQ.

### 2.2.1.1. In che misura le domande d'esame sono ricollegabili agli obiettivi cognitivi fissati dal PQ?

Ci occupiamo ora degli obiettivi cognitivi. Vogliamo vedere in che misura sono presenti alcuni obiettivi appartenenti a certi aspetti del PQ rispetto ad altri.

Grafico 8

Percentuale di obiettivi cognitivi negli esami rispetto agli obiettivi cognitivi del PQ



Per i dati concernenti il grafico si veda l'allegato 5.

Dalla tabella e dal grafico precedenti notiamo in che modo le domande d'esame possono riferirsi agli obiettivi fissati dal PQ. La linea continuata richiama le direttive espresse nel PQ. Gli aspetti **cultura** e **identità/socializzazione** non sono rappresentati a livello di obiettivi cognitivi né nel 1999 né nel 2000, mentre troviamo **economia** (5%) e **tecnologia** (3.75%) solamente nel 2000. Quindi c'è stata una lieve evoluzione su questo piano.

Gli aspetti che hanno avuto dei cambiamenti nel 2000 rispetto al 1999, sono il **diritto**, che passa dal 43.9% sul totale del 1999 al 77.5% sulle domande del 2000 e **lavoro/formazione** e **storia/politica**, i quali sono diminuiti rispettivamente del 16.95% e del 14.57%. Anche **etica** passa dal 14.64% nel 1999 al 6.25% nel 2000. Le altre variazioni, verso l'alto o verso il basso, sono minime. Possiamo concludere che cultura e identità/socializzazione non sono presenti e in parte neppure economia, tecnologia ed ecologia; lavoro/formazione, etica e storia/politica si situano più vicino alle direttive del PQ, mentre diritto le supera di gran lunga, specialmente nel 2000 in riferimento agli obiettivi cognitivi nella formulazione delle domande d'esame. L'evoluzione dell'uso degli obiettivi cognitivi non è quindi proporzionale all'aumento del numero delle domande.

Inoltre, la distribuzione non è proporzionale neanche a quella data dal PQ, il quale fissa quattro obiettivi cognitivi per ogni aspetto di «Società».

Globalmente, su 36 obiettivi cognitivi in totale solo 17 sono stati considerati, ovviamente alcuni sono presenti in più di una domanda d'esame. Abbiamo potuto distinguere 4 obiettivi di diritto, 4 di lavoro/formazione e 4 appartenenti a etica, quindi tutti gli obiettivi di questi tre aspetti sono stati considerati. Per ciò che concerne gli altri aspetti, invece, non troviamo la stessa situazione; sono presenti 2 obiettivi cognitivi di tecnologia, uno di storia/politica, uno appartenente ad ecologia ed uno ad economia. Quindi nessun obiettivo per gli aspetti cultura e identità/socializzazione<sup>7</sup>.

Come possiamo vedere dalla classificazione nell'allegato citato, l'obiettivo più ricorrente risulta essere «*comprendono i principi fondamentali del diritto (imposte, assicurazioni, affitti, consumo) e sono capaci di trasportarli a nuove situazioni*» dell'aspetto diritto (43 volte), seguito da «*descrivono le strutture essenziali del sistema di assicurazioni sociali*» facente parte dello stesso aspetto, con 28 volte. Gli altri, quando presenti, sono molto meno ricorrenti: solamente «*analizzano e misurano le dimensioni storiche, contemporanee e future di un fenomeno politico attuale*» dell'aspetto storia/politica è presente 9 volte, mentre tutti gli altri sono ridotti da 0 a 5 volte.

Ci siamo pure chiesti se l'abbinamento fissato nel PQ tra obiettivo e livelli tassonomici sia stato rispettato negli esami considerati.

Abbiamo messo in relazione uno o più obiettivi del PQ per ogni domanda d'esame. Lo stesso abbiamo fatto per il livello tassonomico della domanda.

Ora, siccome il PQ fissa il livello tassonomico per ogni obiettivo del programma, vogliamo vedere in che misura l'obiettivo e il livello tassonomico da noi attribuiti si accordano con quelli dati dal PQ stesso.

Considerando gli obiettivi del PQ, dunque tralasciando per il momento tutti gli altri contenuti di ogni area, possiamo affermare che su un totale di 311 domande esaminate, solamente 121 sono i casi in cui abbiamo potuto stabilire una relazione tra le stesse ed un obiettivo cognitivo del PQ (per una domanda abbiamo attribuito due obiettivi cognitivi), come vediamo dalla tabella all'allegato 6. Di questi ultimi, 50 sono quelli in cui sia l'obiettivo che la tassonomia sono in accordo con le direttive del PQ.

Sui 50 ben 32 riguardano il diritto (su 80 attribuiti in totale), quindi il 40% degli obiettivi attribuiti a diritto si accorda anche alla tassonomia fissata dal PQ; 3 obiettivi riguardano economia, cioè il 75% dei 4 attribuiti. 2 appartengono ad etica, ciò che corrisponde al 18.2% di 11 a cui abbiamo potuto fare riferimento, 8 a lavoro/formazione dove troviamo un accordo del 61.5%, 3 a storia/politica (33.3%) e 2 a tecnologia (66.7%). Ben 4 aspetti non sono riconsegnabili alla tassonomia o non sono neanche considerati negli esami.

<sup>7</sup> V. allegato 5.

Dunque l'accordo più evidente tra obiettivo cognitivo e livello tassonomico col PQ riguarda economia, tecnologia e lavoro/formazione, malgrado non siano stati quelli a cui è stato fatto maggiore riferimento globalmente. Si tratta di una tendenza, considerato il numero esiguo di casi. Per relativizzare questo dato, va comunque rilevato che il PQ ha fissato uno o più livelli tassonomici indicativi per ogni obiettivo cognitivo, ma a dipendenza del modo in cui è formulata una domanda essi possono variare, per cui è molto facile formulare una domanda che aderisce al PQ per quanto riguarda i contenuti, ma che si discosta dalle direttive in relazione alla tassonomia.

2.2.1.2. *Obiettivi non cognitivi, competenze, oggetti e metodologie suggeriti dal PQ: in che misura le domande d'esame vi sono ricollegabili?*

In merito al resto dei contenuti di ogni aspetto, l'attribuzione è un lavoro molto complesso data la poca osservabilità in una prova scritta; questo significa che è difficile partire da un lavoro scritto per risalire a quali possano essere gli obiettivi non cognitivi a cui si è pensato. Abbiamo tentato ugualmente di attribuire alle domande questo tipo di obiettivi dove ci sembrava più evidente. Il risultato è che solamente in 7 casi ci siamo riusciti, negli esami di due sedi. Chiariamo attraverso un paio di esempi tratti dal PQ:

«*Gli apprendisti si preparano alle contraddizioni inerenti la nostra società*» (aspetto etica), oppure ancora «*Gli apprendisti vivono la propria creatività*» (aspetto cultura). E' molto complicato riuscire ad attribuire questo tipo di obiettivi, perché è difficile verificare per esempio come i ragazzi si preparano ad affrontare la società attraverso una domanda scritta in un esame, oppure se e come vivono la loro creatività.

Tabella 10

Frequenza dei contenuti restanti del PQ nelle domande d'esame

Aspetto	Obiettivi non cognitivi	Competenze	Oggetti d'insegnamento	Metodologie
Cultura	3	-	4/19	-
Diritto	-	8	24/13	7
Ecologia	-	1	3/13	2
Economia	-	16	0/16	16
Etica	-	12	5/15	10
Identità/socializzazione	-	-	1/14	-
Lavoro/formazione	4	26	32/13	13
Storia/politica	-	4	4/12	4
Tecnologia	-	2	0/5	-

Per ciò che concerne lo sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, paragonando quelle espresse dal PQ alle questioni d'esame, possiamo dire che ancora nel giugno 2000 troviamo ripetuta l'assenza della cultura e di identità/socializzazione, mentre la maggioranza appartiene a lavoro/formazione (26) ed economia (16).

Probabilmente ci troviamo di fronte a delle competenze espresse in modo più preciso all'interno del PQ su questi due ultimi aspetti, ma anche su etica (12), in relazione agli altri.

Per quanto riguarda i possibili oggetti d'insegnamento esplicitati nel PQ, possiamo dire che solamente economia e tecnologia non sono stati mai presi come spunto; diritto (24/13) e lavoro/formazione (32/13) sono stati considerati più volte nella formulazione delle domande, anzi quasi o più del doppio. Cultura, ecologia, etica, identità/socializzazione, e storia/politica

qualche volta sono apparsi nelle prove, formulati però in modo da non accordarsi con gli obiettivi cognitivi.

Rispetto alle metodologie proposte nel PQ, le quali suggeriscono per esempio «*visite*», «*diapositive*», «*diario di classe*»,... e riportate nella messa a punto degli esami, possiamo precisare che sono state usate soprattutto quelle degli aspetti economia (16), lavoro/formazione (13) ed etica (10). Per gli altri aspetti sono state quasi o del tutto tralasciate.

Rispetto all'area «Società» possiamo dire che sovente vi è unicamente un aspetto presente in una data domanda, quindi non vi è interdisciplinarietà in genere tra gli aspetti. Cultura e diritto, così come cultura e lavoro/formazione appaiono una volta insieme nella stessa domanda, mentre diritto e lavoro/formazione appaiono due volte nella medesima domanda, a livello cognitivo, benché il PQ affermi che «*Tutti gli aspetti hanno la stessa importanza. Non richiedono per questo la stessa scelta in termini di tempo dedicato all'insegnamento. Devono essere collegati gli uni agli altri*» (PQ, p.15) e «*In pratica vale la pena (per trattare un tema) di scegliere tre o quattro aspetti in funzione di un'idea di base*» (PQ, p.15).

### 2.2.2. L'area «Lingua e comunicazione»

Il programma quadro distingue anche un'area denominata «Lingua e comunicazione», la quale contempla delle «*competenze individuali e sociali, competenze metodologiche e competenze linguistiche sviluppate trasversalmente in tutti gli aspetti*» (PQ, p.29).

Volendo smembrare le diverse componenti in riferimento alle questioni d'esame, abbiamo notato che per quel che concerne le «competenze individuali e sociali» e le «competenze metodologiche» non è possibile trovare alcun riferimento per nessuna sessione d'esame.

Le «competenze linguistiche e della comunicazione» sono presenti in parecchie questioni, più esplicitamente 58 volte. In particolare 13 volte si fa riferimento ad «*argomentare oralmente e per iscritto*»; 5 volte troviamo la competenza «*scrivere e parlare di sé: autoritratto, ...*», 8 volte «*simulare, inventare, comporre testi, esprimere con la fantasia*», 1 volta «*documentare oralmente e per scritto, riunire materiale*» e 31 «*uso attivo della lingua*».

Dobbiamo comunque sottolineare che non è sempre possibile stabilire dei collegamenti diretti tra i contenuti degli esami e le direttive espresse dal PQ in merito, siccome si tratta di competenze trasversali, quindi non incentrate e precise su un argomento.

Inoltre bisogna precisare che non tutte le richieste inerenti la lingua sono classificabili in queste categorie. Esse non sono esaustive. Per esempio, la comprensione scritta di testi è spesso richiesta negli esami, la quale però non è riconducibile a nessuna competenza citata all'interno del PQ.

Inoltre, l'area «Lingua e comunicazione» dovrebbe essere sviluppata costantemente su una serie di argomenti dell'area «Società», quindi non possiede una sua specificità, rimanendo così difficile da determinare in modo preciso. Ciò è confermato dal fatto che l'esame è condotto con riferimento all'area «Società», ma il 50% della nota è dato in funzione delle competenze linguistiche dimostrate nel rispondere.

«Lingua e Comunicazione» non è oggetto in sé nel compito d'esame, ma viene esaminata tutta la produzione d'esame con dei criteri linguistici. Le due aree si situano quindi sullo stesso piano di valutazione.

Possiamo concludere che le competenze linguistiche vengono considerate nella valutazione dell'esame, anche se in modo non palese; gli altri due tipi di competenze facenti parte

dell'area «Lingua e comunicazione» non vengono invece considerati in sede d'esame, almeno ad un livello constatabile.

### 2.2.3. L'area opzionale della sede

Abbiamo formato una categoria di codici denominata «opzionale» per determinare le domande non classificabili in nessuna direttiva riferita ai contenuti dei 9 aspetti di apprendimento dell'area «Società» del programma quadro, e che quindi deduciamo facciano parte dell'area opzionale. Ci occupiamo della sezione di quest'area elaborata dalla scuola e contenuta nel Piano di sede, siccome l'area opzionale dell'insegnante non viene considerata per l'esame di fine tirocinio.

Il programma quadro definisce le aree obbligatorie e opzionali come segue:

*«La parte obbligatoria del PQ corrisponde a 220 lezioni per gli apprendistati di tre e di quattro anni. Gli obiettivi di apprendimento obbligatori sono fissati nel PQ.*

*La parte opzionale del PQ corrisponde a 140 lezioni per gli apprendistati di 3 anni e 260 lezioni per gli apprendistati di 4 anni. Il PQ fissa la parte che è insegnata nella parte opzionale della sede. La sede può dichiarare degli elementi della parte opzionale come obbligatori. Il PS prevede anche una parte opzionale dell'insegnante. La pianificazione di questa parte incombe sugli insegnanti e sugli apprendisti». (PQ, p.9)*

Dall'analisi risulta che queste domande sono di diversa natura ma se ne fa uso soprattutto per concetti che erano già esistenti nel vecchio programma; in particolare ben 70 (58.82%) si riferiscono alla comprensione scritta di testi letterari o d'attualità, e 23 (19.33%) sono di aspetto economico-contabile (tenuta conti, bilanci, valutazione costi,...) su un totale di 119. Le altre 26 (21.85%) sono di vario genere, dallo storico al diritto, a famiglia e lavoro,...

Va rilevato che per esempio, la comprensione scritta potrebbe fare parte dell'aspetto cultura del PQ, ma essa non vi è menzionata, ed è quindi qualificabile come opzionale; allo stesso modo le domande riguardanti la contabilità potrebbero essere parte di economia. I docenti hanno imperniato questi generi di domande su delle tematiche trattate in classe; per esempio la domanda di valutare la scelta di un'auto in funzione di vari criteri quali il salario, le spese fisse, ecc. fa parte della tematica generale comprendente i fattori che influenzano la scelta di un'auto, argomento trattato durante l'anno.

Quindi si tratta di nozioni che non fanno propriamente parte del PQ, ma che vi sono legate.

Per le domande della parte opzionale non sempre è individuabile chiaramente l'area «Lingua e comunicazione», anche se, come già detto, essa è molto difficile da estrapolare dalle domande. Per esempio, per la comprensione di testi risulta chiaro esserci una parte di sviluppo delle competenze linguistiche, ma esse non vengono chiaramente esplicitate nel PQ, mentre per le domande di diritto la situazione a livello di competenze è più complessa, nel senso che non è chiaro il tipo di competenze linguistiche, metodologiche, individuali e sociali l'apprendista deve mobilitare.

*«Area obbligatoria definita dal PQ (60%), Area opzionale PQ (40%)» (PQ, p. 7)*

Considerando le nostre cifre, su un totale di 311 domande ne abbiamo 119 dell'area opzionale, ciò che corrisponde grosso modo al 38.2% del totale; questo conferma che la direttiva riguardante l'obbligatorio e l'opzionale è stata rispettata globalmente.

Se consideriamo i due anni separatamente, troviamo che nel 1999 avevamo 24 domande su un totale di 85, quindi una parte opzionale corrispondente al 28.2%, mentre nel 2000 questa parte era presente nella misura del 41.2% (95 domande su 231). Notiamo che c'è stato un adeguamento rispetto alle direttive del PQ.



### Caratteristiche della parte opzionale degli esami

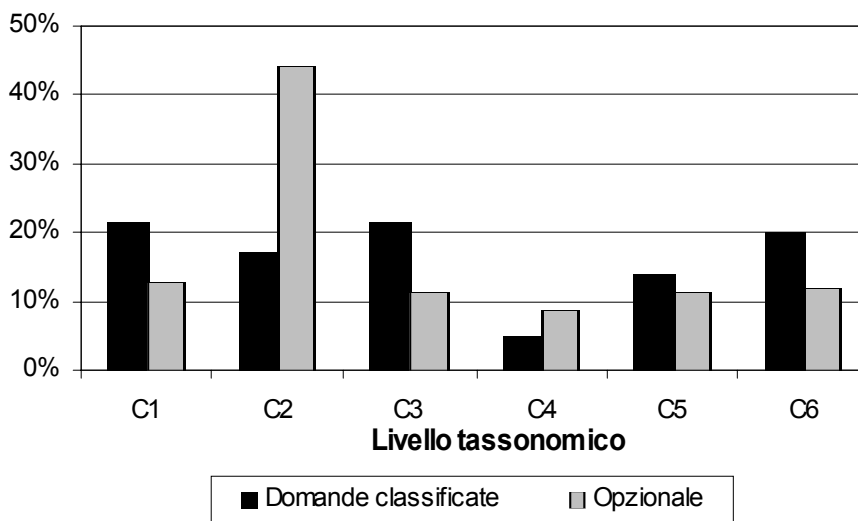
Anche per la parte opzionale degli esami ci siamo chiesti se ci fosse un livello tassonomico di particolare importanza, se ciò avesse un'influenza sul tipo di domande proposte e sulla loro categorizzazione.

La situazione vista in apertura è riflessa anche sulle domande dell'area opzionale. La predominanza è di C2 (comprensione), chiaramente vista la mole di domande di comprensione di testi, e ciò influisce in parte sul totale delle domande di questo livello. Probabilmente ciò è dovuto al fatto, come già esposto in precedenza per le domande nella loro totalità, che questo livello è più versatile, cioè è adattabile a molti contenuti che si vogliono tradurre sotto forma di domanda.

Come notiamo dalla tabella seguente, gli altri livelli tassonomici sono meno rappresentati anche in queste domande, ma rispecchiano grosso modo la situazione delle domande della parte obbligatoria.

Grafico 9

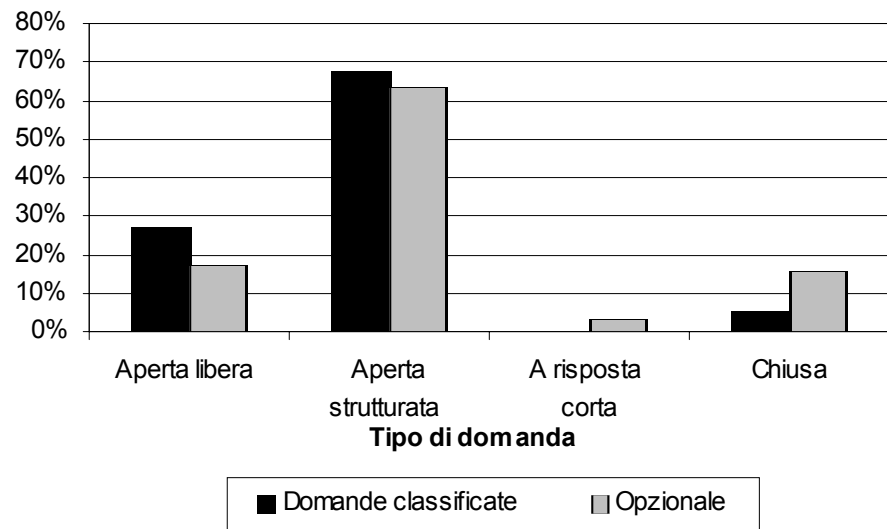
Livello tassonomico delle domande dell'area opzionale rispetto alle domande classificate dell'area obbligatoria



Per i dati concernenti il grafico si veda l'allegato 7.

Grafico 10

Forma delle domande: area opzionale rispetto alle domande classificate dell'area obbligatoria



Per i dati concernenti il grafico si veda l'allegato 7.

Dai due grafici traspare che la situazione della categoria opzionale rispecchia le caratteristiche generali della totalità delle domande d'esame sia per quanto riguarda il livello tassonomico che la forma utilizzata.

In merito al tipo di questioni poste, vale lo stesso discorso, cioè le domande aperte strutturate sono le più utilizzate, seguite dalle aperte libere e dalle chiuse e a risposta corta.

Quindi possiamo affermare che le domande riferite all'area opzionale del PQ non influiscono in maniera importante sui risultati globali delle nostre analisi, considerato che non troviamo grosse differenze tra le caratteristiche delle domande rispetto all'area obbligatoria e a quella opzionale; l'andamento è rispecchiato.



### 3. Sintesi e considerazioni conclusive

In sede di conclusione vorremmo mettere in risalto le principali caratteristiche scaturite dall'analisi dei primi esami di cultura generale formulati sulla base del Programma Quadro. Gli elementi emersi in questo studio non possono essere considerati assoluti, ma rispecchiano una tendenza che negli anni a venire potrà essere confermata o meno. Essi potranno anche servire come punto di partenza per permettere eventuali aggiustamenti delle prove dove necessario.

Riportiamo in sintesi qui di seguito il risultato di questa tappa della valutazione del PQ sulla base dell'obiettivo e degli interrogativi di partenza, che verranno ripresi nei diversi paragrafi.

#### *La trasposizione del PQ nei compiti d'esame*

In primo luogo dobbiamo sottolineare che tutti gli esami sono stati svolti in forma scritta, anche se il PQ dà la possibilità di procedere con la forma orale. Questo probabilmente per questioni pratiche ed organizzative.

Il programma suggerisce inoltre una «globalizzazione» degli esami, cioè l'unificazione della forma e dei contenuti, la quale in linea di massima viene rispettata, con alcune eccezioni.

In merito alla forma delle domande, possiamo dire che i docenti privilegiano le domande aperte, libere oppure strutturate, in quanto possono essere utilizzate facilmente per ogni livello tassonomico. Le domande chiuse o corte sono molto poco usate, in generale, proprio per il grosso carico di lavoro che richiedono a monte rispetto alle informazioni ottenibili. Dunque notiamo la quasi assenza di domande che richiedono una risposta limitata di questo tipo.

Ad ogni domanda abbiamo cercato di mettere in relazione gli obiettivi cognitivi del PQ, constatando che si è trattato di un lavoro piuttosto arduo, siccome non sempre essi sono ben definiti nel programma. A livello cognitivo non tutti gli aspetti assumono lo stesso peso in sede d'esame: cultura, identità/socializzazione, ecologia, economia e tecnologia hanno una presenza minima, mentre etica, lavoro/formazione e storia/politica risultano più spesso negli esami. In assoluto domina l'aspetto del diritto.

Il PQ inoltre stabilisce dei livelli tassonomici per ogni obiettivo cognitivo; abbiamo voluto verificare se questi sono in relazione con i livelli reali delle domande e a questo proposito si può affermare che il livello tassonomico delle domande non è distribuito uniformemente negli esami, così come nel PQ; essi danno un ruolo maggiore alla comprensione (C2). La differenza più marcata risiede nel fatto che, sapere a memoria (C1), non viene contemplato nel PQ mentre i docenti ne fanno parecchio uso. La distribuzione, per il resto, è coerente con quella definita dal PQ.

Gli esami rispecchiano in circa la metà dei casi sia la tassonomia che l'obiettivo fissati dal PQ. Ne deduciamo che, sovente, il modo di formulazione di una domanda possa variarne il livello tassonomico, sebbene si rimanga nel quadro di un dato obiettivo cognitivo.

Rispetto agli obiettivi cognitivi del PQ troviamo delle corrispondenze maggiori nel 2000 rispetto al 1999, sempre con la preponderanza degli aspetti diritto e lavoro/formazione.

L'area «Lingua e comunicazione» risulta molto più ardua da verificare rispetto a «Società»,

siccome si tratta di competenze non direttamente osservabili in un esame scritto.

Per quanto è stato possibile, abbiamo riscontrato una predominanza degli aspetti linguistici, con la maggioranza riferita alla comprensione di testi, rispetto alle competenze individuali e sociali e alle competenze metodologiche, le quali non sono praticamente identificabili nelle questioni d'esame.

Abbiamo poi formato una categoria denominata «Area opzionale», la quale indica le domande non riferite all'area «Società» del PQ, ma alla parte opzionale dell'insegnamento prevista. Ed è qui che probabilmente troviamo la maggior parte delle domande riguardanti le competenze linguistiche, le quali potrebbero potenzialmente far parte dell'aspetto cultura. Inoltre, troviamo parecchie domande di esercitazioni in contabilità che potrebbero essere integrate in economia, ma non c'è nessuna dimensione che le contempla nella parte obbligatoria del PQ. E' da notare che la tendenza riguardante la tassonomia è verificata rispetto al PQ e la maggioranza di queste domande è ancorata a concetti che appartenevano al programma precedente. Esse non considerano, per la maggior parte, le tematiche innovative del PQ le quali contemplano aspetti più creativi. Il PQ potrebbe agevolare i docenti introducendo dei concetti più precisi in quest'ottica.

### *Considerazioni conclusive*

Globalmente, la tendenza che emerge dall'analisi degli esami del 1999 e del 2000 è quella di andare verso un cambiamento netto della forma e dei contenuti delle prove di fine tirocinio, rendendole più consone alle dimensioni contenute nel PQ ed alla struttura di insegnamento che propone.

Dall'analisi effettuata abbiamo riscontrato un grado di coerenza tra PQ e pratica; citiamo ad esempio l'accordo dei livelli tassonomici o la sempre minore diversificazione degli esami. In alcuni casi però la pratica si discosta ancora dal PQ. Ciò potrebbe derivare da due fronti: il PQ stesso o la sua attuazione. Infatti da un lato il PQ non definisce sempre in modo chiaro ed univoco i suoi contenuti e dall'altro la sua trasposizione negli esami riflette ancora alcuni contenuti che richiamano i vecchi programmi.

Si può quindi ipotizzare che il PQ andrebbe perfezionato in alcuni suoi aspetti. Siccome esso si definisce come programma quadro, dovrebbe dare delle direttive generali, mentre spesso si cala in misura forse eccessiva in dettagli pedagogico-didattici. Bisognerebbe alleggerirlo per fare in modo di creare meno difficoltà a livello di interpretazione dei suoi contenuti. Inoltre, sarebbe opportuno chiarire l'assenza di direttive in merito al primo livello tassonomico, sapere a memoria, tentando di correggere la discrepanza tra la direttiva stessa e il reale uso da parte dei docenti.

Per quanto riguarda i docenti, essi hanno più libertà nella scelta dei contenuti d'esame attraverso il PQ che non in precedenza. Essi hanno tuttavia fatto delle scelte abbastanza «tradizionali» nel formulare i compiti d'esame nel senso che hanno la tendenza a rimanere ancorati ai contenuti dei vecchi programmi, come per esempio il diritto, invece di usare i nuovi aspetti come la cultura o la tecnologia.

Inoltre troviamo una resistenza anche a livello interdisciplinare; nelle domande notiamo una tendenza ad isolare i contenuti invece di andare verso l'interdisciplinarietà. Probabilmente ciò è anche dovuto alla difficoltà di interpretazione del PQ già segnalata nel paragrafo precedente.

Un dato evidente è il massiccio uso del diritto, ciò che nel PQ non è suggerito. Le nostre ipo-

---

tesi in merito sono da un canto che esso sia rimasto in auge malgrado l'inserimento del nuovo programma e in secondo luogo che le domande riferite al diritto sono spesso di risposta più immediata. Ciò fa sì che nel medesimo tempo a disposizione si riesca a rispondere ad un numero maggiore di queste domande rispetto ad altre che richiedono riflessioni più approfondite.

#### *Prospettive di approfondimento*

In un'ottica di un ulteriore approfondimento si potrebbe analizzare la parte d'esame che non abbiamo potuto considerare in questo rapporto, cioè il lavoro individuale di approfondimento. Sarebbe opportuno analizzarlo, in quanto esso contribuisce nella misura di un terzo alla nota finale di cultura generale, facendo media con l'esito dell'esame scritto e le note scolastiche, e ricoprendo quindi una fetta importante della valutazione di fine apprendistato. Interessante sarebbe anche l'argomento «note»; un'analisi comparata degli esiti ci permetterebbe di approfondire aspetti specifici che dalla nostra breve analisi generica non traspaiono. Chiaramente si potrebbe andare più a fondo nella ricerca delle ragioni o delle difficoltà, pratiche e teoriche, indotte dalla creazione dell'esame stesso. Ci riferiamo in particolare all'interpretazione del PQ, alla scelta della forma scritta o orale, ai criteri di scelta dei contenuti e al metodo di valutazione. Per un lavoro di questo genere sarebbero di fondamentale importanza le percezioni dei docenti ad un livello qualitativo, per fare in modo che la loro esperienza e le loro conoscenze venissero messe in comune al fine di migliorare ed agevolare il lavoro di valutazione al termine del tirocinio.



## 4. Riferimenti bibliografici

- Allal, L. (1988). Note dal corso *Evaluation pédagogique*. Università di Ginevra.
- Bloom, B. S. e coll. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, I. Domaine cognitif*. Montréal: Education Nouvelle.
- Crespi Branca, M., Solcà, P. & Vanetta, F. (1998). *L'applicazione del programma quadro: le opinioni dei docenti e dei direttori*. Documento n. 2. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Crespi Branca, M. & Lafranchi, G. (2001a). *L'attuazione del programma quadro nell'insegnamento*. Documento n. 4. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Crespi Branca, M. & Lafranchi, G. (2001b). *Gli atteggiamenti degli apprendisti verso la formazione professionale*. Documento n. 5. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Solcà, P., Cavadini Bremen, P. & Vanetta, F. (1997). *Analisi dei piani di sede per la Svizzera di lingua italiana*. Documento n. 1. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tassi, R. (1990/94). *Itinerari pedagogici della programmazione didattica*. Bologna: Zanichelli.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Ufficio studi e ricerche, Institut für Wirtschaftspädagogik & Service de la recherche en éducation (1999). *Le opinioni e le rappresentazioni dei docenti di cultura generale a livello svizzero*. Documento n. 3. Versione italiana, Crespi Branca, M. & Solcà, P.. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.





---

## **Allegati**



---

**Allegato 1****Elaborazione dei dati e difficoltà incontrate**

Abbiamo voluto mettere in relazione il contenuto di ogni esame con le direttive esposte nel PQ, in modo da evidenziarne le caratteristiche applicate in sede di verifica.

Per procedere con il lavoro abbiamo svolto un'analisi qualitativa. Essa ha lo scopo di capire dei fenomeni sociali, nel nostro caso educativi, interessandosi all'informazione contenuta in un messaggio (Van der Maren, 1996, p. 406) e consiste generalmente nell'identificazione di schemi ricorrenti (sotto forma di categorie, fattori, variabili, temi). Ciò significa che viene analizzato il contenuto dei documenti in questione.

Secondo la teoria di Tesch (1990, p.58) ci situiamo in un approccio di analisi di contenuto di dati, la quale consiste in un'analisi qualitativa che si serve anche di aspetti quantitativi; va però precisato che non si tratta di analisi di contenuto in senso stretto, ma tratteremo le caratteristiche che sono proprie alle varie domande, attribuendogli delle categorie. Come afferma Merriam (1998): *«In un certo senso, tutte le analisi qualitative di dati sono delle analisi di contenuto, poiché si tratta di esaminare il contenuto di interviste, appunti presi sul terreno, e documenti. Anche se i contenuti possono essere interpretati qualitativamente per temi ed elementi ricorrenti di significato, nel corso degli anni, l'analisi dei contenuti è stata in prevalenza di tipo quantitativo»* (p. 160)<sup>9</sup>.

Per fare ciò, abbiamo associato un codice ad ogni dimensione del PQ<sup>10</sup>. Il codice serve a rappresentare in modo condensato dei concetti. Esso ha quindi un senso per chi lo usa (Van der Maren, 1996, p. 432); noi abbiamo preso in considerazione dapprima gli obiettivi cognitivi e non cognitivi, in seguito abbiamo deciso di codificare anche le altre dimensioni del PQ<sup>11</sup>. Tutto ciò per individuare più rapidamente in seguito il contenuto del PQ associato ad una data domanda d'esame. Poniamo un esempio: il codice DIR/COG/COMPRINC si compone di tre elementi. I primi due (DIR/COG) servono a situare l'obiettivo all'interno degli aspetti del PQ, mentre COMPRINC è il codice che abbiamo creato per sintetizzare il contenuto dell'obiettivo. In altre parole, la sigla indica l'obiettivo cognitivo (COG) facente parte dell'aspetto diritto (DIR), il cui contenuto per esteso è *«Gli apprendisti comprendono i principi fondamentali del diritto (imposte, assicurazioni, affitti, consumo) e sono capaci di trasportarli a nuove situazioni»* (COMPRINC).

Si è trattato quindi di attribuire le categorie create a segmenti di testo d'esame (le domande), quando e dove possibile.

In alcuni casi abbiamo riscontrato alcune difficoltà nell'attribuzione dei differenti codici alle domande d'esame, siccome non sempre il contenuto preciso dell'item corrispondeva esattamente ad un obiettivo come formulato sul programma. Poniamo un esempio concreto per chiarificare: una domanda d'esame chiedeva di «spiegare il funzionamento del contratto di locazione».

Si tratta nettamente di un argomento dell'aspetto «diritto», ma non troviamo un obiettivo ap-

---

<sup>9</sup> Tradotto dall'inglese.

<sup>10</sup> V. lista dei codici all'allegato 4.

<sup>11</sup> Ogni aspetto del PQ si compone di «obiettivi cognitivi» e «obiettivi non cognitivi», di «possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali», dello «sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche» e di «indicazioni metodologiche e realizzazioni concrete».

propriato, specifico ed univoco, nel PQ a cui fare riferimento. Infatti, quello che si adatterebbe maggiormente sarebbe «*gli apprendisti spiegano al minimo quattro tipi di contratti usuali in rapporto a campi della vita di tutti i giorni*», ma non può essere precisamente attribuito alla domanda in questione, siccome la richiesta si limita ad un solo contratto, mentre l'obiettivo parla di «*al minimo quattro tipi*». Quindi l'obiettivo sopraccitato non è formulato in modo ottimale per poter essere applicato senza dubbi di sorta al nostro esempio.

Bisogna precisare che la nostra analisi ha, ovviamente, delle valenze soggettive. Il ricercatore, in questo genere di lavori, ha un ruolo molto importante: la sua credibilità, al pari di quella delle informazioni che fornisce ha un peso rilevante, contribuisce alla validità e alla fedeltà dei risultati. Chiaramente con la caratteristica di essere umano, quindi soggetto ad errori, a spunti di lavoro non colti ed influenze da parte dei vissuti personali (Merriam, 1998). Poisson (1991) sostiene che tutto ciò non deve apparire come un handicap, ma come una fonte di ricchezza da cui trarre il massimo del beneficio, siccome il ricercatore dà una sua interpretazione della realtà e trae dei significati, avendo un rapporto molto stretto col soggetto di ricerca. Il ricercatore "qualitativo", per tentare di capire ed interpretare delle dinamiche sociali, deve comunque essere sistematico e rigoroso tanto quanto un ricercatore "quantitativo". Ciò permette di presentare dei fenomeni umani in modo veramente scientifico.

A questo proposito esistono dei meccanismi di validazione del lavoro svolto durante una ricerca qualitativa. Per esempio l'appoggio a teorie già esistenti, o la triangolazione, cioè l'uso di diverse fonti per verificare la coerenza di un lavoro, oppure il controllo incrociato delle analisi e delle codifiche con altri ricercatori (Merriam, 1998). Noi abbiamo proceduto alla categorizzazione dei contenuti delle aree di apprendimento del PQ, per poi applicare la codifica alle domande d'esame in maniera il più possibile obiettiva, con la collaborazione di altri ricercatori per avere un controllo maggiore della fondatezza del lavoro, quindi effettuando dei controlli incrociati su parte dei dati. Possiamo anche affermare che l'analogia nel confronto tra la tassonomia del PQ e quella degli esami, come esposto nel capitolo 2.1.2.2. , può essere considerata come una controprova dell'accuratezza della codifica.

Per l'insieme del processo di analisi ci siamo serviti del programma di analisi qualitativa ATLAS.ti 4.2.

## Allegato 2

## TASSONOMIA DEGLI OBIETTIVI COGNITIVI SECONDO B.S. BLOOM (1956)

Gradi e specificazione della tassonomia	Esempi di verbi	Esempi di oggetti	
<b>1. Conoscenza:</b> (capacità di rievocare materiale memorizzato)	<b>1.1</b> Conoscenza di elementi specifici	Riconoscere, identificare, descrivere, elencare, definire, nominare, ripetere, rievocare, distinguere, citare, ...	Vocaboli, terminologie, significati, dati, definizioni, nomi, date, avvenimenti, personaggi, luoghi, fenomeni, informazioni, fonti, caratteristiche, proprietà
	<b>1.2</b> Conoscenza di modi e mezzi per usare gli elementi specifici	Riconoscere, identificare, descrivere, elencare, definire, nominare, ripetere, rievocare, distinguere, citare, ...	Forme, convenzioni, usi, regole, metodi, mezzi, simboli, processi, sviluppi, relazioni, categorie, criteri, tecniche, procedimenti
	<b>1.3</b> Conoscenza di dati universali e astrazioni	Riconoscere, identificare, descrivere, elencare, definire, nominare, ripetere, rievocare, distinguere, citare, ...	Principi, leggi, enunciati, formule, generalizzazioni, implicazioni, teorie, interrelazioni, strutture, modelli
<b>2. Comprensione:</b> (facoltà di afferrare il senso di una informazione e di saperla trasformare)	<b>2.1</b> Trasposizione	Tradurre, trasformare, riassumere, rappresentare, modificare, riscrivere, ridefinire, ...	Significati, definizioni, astrazioni, rappresentazioni, parole, frasi, concetti, ...
	<b>2.2</b> Interpretazione	Interpretare, riorganizzare, ristimare, distinguere, stabilire, spiegare, dimostrare, ...	Pertinenze, relazioni, fatti, aspetti, opinioni, conclusioni, metodi, teorie, astrazioni, ...
	<b>2.3</b> Estrapolazione	Inferire, prevedere, differenziare, determinare, estendere, dedurre, completare, stabilire, ...	Conseguenze, implicazioni, conclusioni, sviluppi, significati, corollari, effetti, probabilità, ...
<b>3. Applicazione:</b> (Impiego di materiale conosciuto, per risolvere problemi nuovi)	<b>3.1</b> Applicazione	Applicare, generalizzare, collegare, sviluppare, organizzare, utilizzare, impiegare, trasferire, eseguire, ...	Principi, leggi, regole, metodi, sistemi, relazioni, teorie, modelli, criteri, tecniche, procedimenti, astrazioni, mezzi, ...
<b>4. Analisi:</b> (Separazione degli elementi costitutivi di una comunicazione così da evidenziarne i rapporti)	<b>4.1</b> Analisi di elementi	Distinguere, scoprire, identificare, discriminare, riconoscere, separare, scomporre, individuare, ...	Elementi, ipotesi, conclusioni, enunciati, particolarità, proprietà, aspetti, caratteristiche, ...
	<b>4.2</b> Analisi di relazioni	Analizzare, scoprire, identificare, distinguere, dedurre, riconoscere, ...	Relazioni, pertinenze, errori, funzioni, causa, assunti, affetti, ...
	<b>4.3</b> Analisi di principi organizzativi	Analizzare, scoprire, identificare, distinguere, dedurre, riconoscere, ...	Forme, scopi, tecniche, leggi, principi, costanti, metodi, sistemi, teorie, modelli, criteri, procedimenti, organizzazioni
<b>5. Sintesi:</b> (Riunione di elementi allo scopo di formare una nuova struttura organizzata e coerente)	<b>5.1</b> Produzione di comunicazioni uniche	Scrivere, raccontare, riferire, documentare, produrre, costruire, creare, riassumere, comporre, ...	Prodotti, esecuzioni, comunicazioni, lavori, composizioni, opere, ...
	<b>5.2</b> Elaborazione di piani di azione	Proporre, pianificare, organizzare, produrre, creare, costruire, progettare, elaborare, formulare, ...	Piani, obiettivi, operazioni, progetti, specificazioni, metodi, soluzioni, procedimenti, organizzazioni, ...
	<b>5.3</b> Derivazione di insiemi di relazioni astratte	Produrre, derivare, sviluppare, organizzare, elaborare, sintetizzare, formulare, generalizzare, combinare, ricavare, ...	Classificazioni, concetti, schemi, generalizzazioni, teorie, relazioni, modelli, astrazioni, ipotesi, sistemi, criteri, leggi, ...
<b>6. Valutazione:</b> (Formulazione di giudizi sul valore, di materiale e/o metodi in base a criteri espliciti)	<b>6.1</b> Valutazione in termini di evidenza interna	Valutare, determinare, giudicare, decidere, stimare, misurare, individuare, correggere, ...	Esattezze, pertinenze, correttezze, errori, incongruenze, difetti, imprecisioni, sofismi, ...
	<b>6.2</b> Valutazione in funzione di criteri esterni	Giudicare, considerare, valutare, decidere, stimare, misurare, correggere, determinare, criticare, ...	Fini, mezzi, procedimenti, efficienza, economia, validità, attendibilità, utilità, piani di azione, teorie, modelli, progetti, ...



**Allegato 3**

## Capitolo 2.1.3

Livello tassonomico secondo il tipo di domanda e tipo di domanda secondo il livello tassonomico

Livello tassonomico	C1		C2		C3		C4		C5		C6		Totale*	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Domanda chiusa	10	3.09	9	2.78	4	1.23	2	0.62	-	-	-	-	25	7.72
Domanda aperta libera	1	0.31	2	0.62	-	-	2	0.62	26	7.72	32	9.87	63	19.14
Domanda aperta strutturata	48	14.81	74	22.84	56	16.98	17	4.94	16	4.94	24	7.40	235	71.91
Domanda a risposta corta	1	0.31	3	0.92	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1.23
Totale	60	18.52	88	27.16	60	18.21	21	6.18	42	12.66	56	17.27	327	100.00

\* Il totale delle domande è 311, ma ad alcune domande può essere stato attribuito più di un livello tassonomico siccome alcune domande sono composte da più parti con livelli tassonomici diversi.





**Allegato 4**

**Lista dei codici**

<p><b><u>Cultura</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– spiegano i mezzi d'espressione culturale in quanto a possibilità di comprensione di se stessi e del mondo <b>C2</b></li> <li>– interpretano un'opera non letteraria <b>C5</b></li> <li>– interpretano un'opera letteraria <b>C5</b></li> <li>– descrivono un'opera e un genere di un altro cerchio culturale <b>C2</b></li> </ul> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– si esercitano nell'espressione artistica (tecnica, procedure) creando un'opera</li> <li>– sviluppano una sensibilità di percezione in rapporto alle espressioni artistiche, rappresentative e comunicative che incontrano nella loro vita quotidiana e si aprono a nuove esperienze</li> <li>– sperimentano il loro confrontarsi con forme d'espressione umane come generatore di sensazioni</li> <li>– vivono la loro propria creatività</li> </ul> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali</b></p> <p>Creazione di un'opera personale</p> <p>Arte e kitsch</p> <p>Costruire e abitare in ...</p> <p>Le case raccontano la loro storia</p> <p>Vita ed opere di ...</p> <p>L'immagine nelle differenti culture</p> <p>Sottoculture</p> <p>Culture di tutti i giorni (il cibo gli hobby, il divertimento, l'abbigliamento, ecc.)</p> <p>Moda</p> <p>Pubblicità</p> <p>Maschere e travestimenti</p> <p>Costumi</p> <p>Significato dello sviluppo della città</p> <p>Migrazione e integrazione</p> <p>Sguardo sulla letteratura</p> <p>Fumetti</p> <p>Le mutazioni linguistiche</p> <p>Media di comunicazione di massa</p> <p>Multimedia</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b></p> <p>Presentare delle opere pittoriche, letterarie, musicali</p> <p>Confrontare dei soggetti simili nell'arte, lettura, e musica</p> <p>Presentazione di un libro</p> <p>Analisi di un film</p> <p>Interpretazione di un testo di un'altra cultura</p> <p>Pianificazione e organizzazione di una relazione</p> <p>Intervista ad un artista</p> <p>Riflessione sulla lingua e sui suoi aspetti manipolatori possibili</p> <p><b>Indicazioni metodologiche</b></p> <p>Collage</p> <p>Produzioni video</p> <p>Esposizione</p> <p>Visita a un museo</p> <p>Giornale scolastico</p> <p>Tecnica di analisi delle immagini</p> <p>Strategia di lettura e di scrittura</p> <p>Gioco di ruoli</p> <p><b><u>Diritto</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– comprendono i principi fondamentali del diritto (imposte, assicurazioni, affitti, consumo) e sono capaci di trasporli a nuove situazioni <b>C2 C3</b></li> <li>– spiegano al minimo quattro tipi di contratti usuali in rapporto a campi della vita di tutti i giorni</li> <li>– descrivono le strutture essenziali del sistema di assicurazioni sociali <b>C2</b></li> </ul>	<p><b><u>CUL</u></b></p> <p><b>COG</b></p> <p>COMPRSE</p> <p>INTOPNLETT</p> <p>INTOPLETT</p> <p>DESOP</p> <p><b>NCOG</b></p> <p>ESPRART</p> <p>PERCART</p> <p>GENSENS</p> <p>CREAT</p> <p><b>OGG</b></p> <p>OPPERS</p> <p>ARTE</p> <p>ABITARE</p> <p>STOCASE</p> <p>OPDL...</p> <p>IMMCULTDIFF</p> <p>SOTTOCUL</p> <p>CULQUOT</p> <p>MODA</p> <p>PUBB</p> <p>MASCHERE</p> <p>COSTUMI</p> <p>SVILCITTA</p> <p>MIGRAZ</p> <p>LETTERAT</p> <p>FUMETTI</p> <p>MUTAZLING</p> <p>MEDIA</p> <p>MULTIMEDIA</p> <p><b>COMP</b></p> <p>PRESOP</p> <p>CONFROP</p> <p>PRESLIBRO</p> <p>ANALFILM</p> <p>INTERPTES'TOSTRAN</p> <p>ORGRELAZ</p> <p>INTERVARTISTA</p> <p>RIFLLING</p> <p><b>METO</b></p> <p>COLLAGE</p> <p>VIDEO</p> <p>ESPOSIZ</p> <p>MUSEO</p> <p>GIORNALE</p> <p>ANALIMMAG</p> <p>STRATLETTOSCRITT</p> <p>GIOCORUOL</p> <p><b><u>DIR</u></b></p> <p><b>COG</b></p> <p>COMPRINC</p> <p>4CONTR</p> <p>ASSIC</p>
---	--

<p>– paragonano gli aspetti giuridici di diverse forme di vita comune <b>C3</b></p> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– percepiscono progressivamente l'ordine giuridico come condizione di una vita in comune armoniosa</li> <li>– si appropriano di metodi di lavoro che permettono loro di risolvere da soli problemi di diritto corrente</li> <li>– sviluppano la loro capacità di discernere quali sono i problemi di ordine giuridico che possono risolvere da soli e quali sono quelli che necessitano del consiglio di uno specialista</li> <li>– prendono coscienza del carattere evolutivo del diritto</li> </ul> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali</b></p> <p>L'acquisto e le sue implicazioni    Incidenti, malattie, ecc., cosa fare?    Il concubinato e altre forme di coabitazione    Evoluzione del diritto    Chi eredita?    Sono un inquilino    Contratti di formazione e di formazione continua    Il contratto leasing    Il conteggio salariale sotto la lente    La dichiarazione delle imposte    Il principio dei tre pilastri    Modelli di finanziamento per l'AVS    La delinquenza e le sue conseguenze</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b></p> <p>Riassumere, visualizzare e giudicare    Compilare una dichiarazione di sinistro    Lettura esatta del contenuto di un contratto    Discutere dei vantaggi e degli inconvenienti di un contratto    Seguire l'evoluzione del diritto nei media e commentarla    Dibattito contraddittorio su un progetto di votazione    Riflessione sul linguaggio tecnico    Saper compilare dei formulari    Come procurarsi informazioni (fogli informativi, enciclopedie, guide pratiche)    Compilare la dichiarazione delle imposte    Riflessione su necessità e consumo    Interviste a specialisti</p> <p><b>Indicazioni metodologiche</b></p> <p>Studio di casi    Visualizzazione dei fatti    Documentazione    Film    Progetto di contratto (per es.: il contratto di concubinato)    Rapporti d'incidente</p> <p><b><u>Ecologia</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– descrivono i principi ecologici come per esempio i cicli naturali e i flussi d'energia <b>C2</b></li> <li>– comprendono i rapporti ecologici sulla base di situazioni ambientali che percepiscono come sistemi complessi <b>C2</b></li> <li>– analizzano attraverso degli esempi a quali condizioni gli esseri umani e le istituzioni concretizzano il loro sapere sull'ambiente. Ne deducono dei propositi di comportamento rispettosi dell'ambiente a livello individuale e collettivo <b>C5</b></li> <li>– analizzano le controversie che sorgono al momento di dibattiti pubblici sull'ambiente e giudicano le opinioni espresse da un punto di vista etico ed ecologico <b>C4 C5</b></li> </ul> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– esprimono i loro rapporti emozionali e intellettuali di fronte all'ambiente. Percepiscono la natura nelle sue leggi fondamentali e nella sua bellezza come valore in se stesso sottraendosi da ogni definizione materiale</li> <li>– sviluppano la loro sensibilità di fronte a situazioni di crisi in materia ecologica</li> <li>– devono percepire e comprendere che l'azione ecologica migliora la loro qualità di vita</li> <li>– desiderano impegnarsi per il mantenimento a lungo termine di un mondo vivibile a livello privato, professionale e pubblico</li> </ul>	<p>VITACOM</p> <p><b>NCOG</b>    ARM    AUTON</p> <p>DISPROB</p> <p>EVOL</p> <p><b>OGG</b>    ACQUISTO    INCIDMALATTIE    COABITAZIONE    EVOLDIR    EREDITA    INQUILINO    CONTRFORMAZ    LEASING    CONTEGGIOSALARIO    DICHIMPOSTE    3PILASTRI    AVSFINANZIAM    DELINQUENZA</p> <p><b>COMP</b></p> <p>RIASSGIUDIC    DICH SINISTRO    LETTCONTRATTO    (S)VANTCONTR    EVOLDIRMEDIA    DIBATVOTAZ    LINGTEC    COMPILFORMUL    TROVAINFO    COMPILIMPOSTE    RIFLCONSUMO    INTERVSPECIAL</p> <p><b>METO</b>    STUDIOCASI    FATTI    DOCUM    FILM    PROGCONTRATTO    RAPPINCIDENTE</p> <p><b><u>ECOL</u></b></p> <p><b>COG</b>    PRINC    SITAMB</p> <p>SAPAMB</p> <p>CONTROV</p> <p><b>NCOG</b>    EMOZNATURA</p> <p>SENSCRISI    QALITVITA    MONDOVIVIB</p>
--	--

<p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali</b>  Crescita e qualità della qualità di vita  Cambiamenti climatici, un problema di energia?  Il nostro mondo come sistema di reti  Riposo, viaggi e turismo  Mobilità  Gestione dell'ambiente  Materie prime  I rifiuti e il loro percorso  Problemi ambientali, fuga  Riciclaggio sul posto di lavoro, a scuola  L'aria, l'acqua, il rumore nel mio ambiente  I licheni come indicatori biologici della qualità dell'ambiente  Effetti delle tasse ecologiche</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b>  Rapporto sull'ambiente  Visualizzazione degli attacchi all'ambiente  Rilevare l'evoluzione dell'ambiente  Riflessione sulla propria relazione con la natura  Analisi delle necessità delle parti in conflitto e spiegazione di queste ultime  Sperimentazione delle soluzioni ed esami dei loro risultati  Prendere posizione di fronte ad avvenimenti importanti per l'ambiente</p> <p><b>Indicazioni metodologiche:</b>  Giornata di teatro consacrata all'ambiente  Atelier  Fumetti  Rapporto delle misure  Discussioni, dibattiti  Studio di casi particolari  Diario di classe</p> <p><b><u>Economia</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b>  – analizzano la loro situazione economica per rapporto al mercato del lavoro, dei capitali e dei beni e valutano dei modelli di comportamento possibili <b>C4 C6</b>  – comprendono la formazione dei prezzi in economia di mercato e descrivono gli interventi statali possibili su questo mercato, tutto questo attraverso esempi scelti <b>C2</b>  – analizzano e valutano un problema attuale di economia politica (da uno dei seguenti campi: lavoro, capitale, suolo, ambiente, turismo, energia, relazioni economiche esterne, commercio mondiale) <b>C4 C6</b>  – comprendono i concetti correnti dell'attività economica e sono capaci di leggere articoli della stampa quotidiana che vi si riferiscono <b>C2 C3</b></p> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b>  – dibattono dell'attività economica e politica del loro ambiente  – prendono coscienza dei ruoli diversi che recitano in quanto partecipanti al mercato  – si forgiavano dei giudizi di valore che portano a misure di politica economica ad alternative possibili  – integrano le loro conoscenze professionali nella loro riflessione e relativizzano la loro azione in funzione di un punto di vista economico</p> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali:</b>  Il mio budget  Le possibilità offerte dal mio conto  La Svizzera come posto di lavoro  Che cos'è un prezzo giusto?  Che cos'è il denaro?  Perché tutto rincara?  Avventura dell'agricoltura  Mobilità e le sue conseguenze  Divertimento e consumo  La sindrome degli anni 50  Turismo nella regione di...  Prosperità, sicurezza sociale  Le sovvenzioni  Problemi concernenti l'evoluzione della demografia  Imposte</p>	<p><b>OGG</b>  QUALVITA  CAMBCLIMA  MONDO=RETI  RELAX  MOBILITÀ  GESTAMB  MATPRIME  RIFIUTI  PROBAMB  RICICLAGGIO  RUMOREAMB  LICHENI  TASSECOL</p> <p><b>COMP</b>  RAPPAMB  ATTACCHIAMB  EVOLAMB  RELAZNATURA  NECESS  SPERIMENSOLUZ  PRESAPOSIZ</p> <p><b>METO</b>  TEATROAMB  ATELIER  FUMETTI  RAPPMISURE  DISCUSS  STUDIOCASI  DIARIO</p> <p><b><u>ECON</u></b></p> <p><b>COG</b>  MIASIT  FORMPREZ  ECONPOLIT  STAMPA</p> <p><b>NCOG</b>  DIBAT  MIORUOLO  GIUDIZ  CONPROF</p> <p><b>OGG</b>  BUDGETMIO  POSSIBCONTO  CHLAVORO  PREZZOGIUSTO  DENARO  RINCARO  AGRICOLTURA  MOBILITA  DIVERTIMENTO  ANNI50  TURISMO  SICUREZZASOC  SOVVENZIONI  EVOLDEMOGRAFIA  IMPOSTE</p>
---	---

<p>I sistemi economici nei diversi paesi e culture</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b>  Grafici, illustrazioni, lettura di modelli economici  Elaborazione di un questionario  Reportage sulla creazione di un prodotto.  Redazione di una presa di posizione  Analisi di una pubblicità di un prodotto e del suo lancio sul mercato.  Rappresentazione e valutazione di un modello economico  Confronto d'informazione attuali sull'economia  Riflessione concernente la soggettività nella ricerca delle soluzioni  Discussioni sui differenti sistemi economici  Paragone tra paesi in via di sviluppo, paesi sulla soglia dello sviluppo e paesi industrializzati</p> <p><b>Indicazioni metodologiche:</b>  Grafici  Statistiche  Paragoni tra paesi  Giornale murale  Giochi di ruoli  Dispute  Discussioni di scenari futuri</p> <p><b>Etica</b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b>  – descrivono e spiegano gli orientamenti etici e morali <b>C2</b>  – analizzano e confrontano differenti affermazioni d'ordine etico e morale <b>C4 C3</b>  – giudicano problemi tratti dalla loro esperienza tenendo conto di riflessioni etiche e morali <b>C6</b>  – concepiscono rappresentazioni positive di modi di vita nei campi individuali, interpersonali e socioeconomici <b>C6</b></p> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b>  – reagiscono coscientemente e in modo autonomo alle perturbazioni, ai pregiudizi e ai problemi, tutto questo per permettere lo sviluppo delle loro competenze d'azione  – sviluppano la loro volontà e la loro capacità di percepire gli interessi e le necessità degli altri  – sviluppano un modo di interazione con tutte le forme viventi (piante, animali, esseri umani) basato sul rispetto della vita  – si preparano alle contraddizioni inerenti la nostra società</p> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali:</b>  Significato della vita  Salute  Auto distruzione  Attitudine e comportamento di fronte al più debole  Rappresentazione del mondo attraverso la religione  Esoterismo  Sessualità  Violenza  Principio di risorse rinnovabili  Globalizzazione, regionalizzazione  Nuovi modelli di lavoro e di tempo libero  Sport  Sviluppo tecnologico  Morte  Trascendenza</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b>  Presenza di coscienza e riflessione concernente i propri bisogni, i propri obiettivi e il modo di arrivarci  Confrontare interessi personali e collettivi  Discutere i valori di riferimento  Leggere testi sulla tolleranza, la pace, la libertà di opinione, la differenza tra i sessi, le problematiche che toccano il significato della vita, ecc.</p> <p><b>Indicazioni metodologiche</b>  Analisi di testi  Diario personale  Rappresentazioni cinematografiche</p>	<p>DIVERSIPAESI</p> <p><b>COMP</b>  GRAFICI  QUESTIONARIO  REPORTAGEPRODOTTI  PRESAPOSIZ  ANALPRODOTTI  VALMODELLOECON  CONFRINFO  RIFLSOGGRICSOLUZ  DISCSISTECONOMICI  PARAGPAESI</p> <p><b>METO</b>  GRAFICI  STATISTICHE  PARAGPAESI  GIORNALEMURALE  GIOCORUOL  DISPUTE  DISCUSSFUTURO</p> <p><b>ETI</b></p> <p><b>COG</b>  ORIENT  CONFR  GIUDIZ  RAPPRVITA</p> <p><b>NCOG</b>  SVILCOMP</p> <p>INTALTRI  INTERAZ</p> <p>CONTRADSOC</p> <p><b>OGG</b>  SIGNIFVITA  SALUTE  AUTODISTRUZIONE  COMPORTCONDEBOLE  RELIGIONE  ESOTERISMO  SESSUALITÀ  VIOLENZA  RISORSERINNOV  GLOBALIZ  MODELLILAVTEMPOLIB  SPORT  SVILTEC  MORTE  TRASCENDEN</p> <p><b>COMP</b>  PROPRIBISOGNI  INTERESSIPERS/COLL  DISCVLORI  LETTURATESTI</p> <p><b>METO</b>  ANALTESTI  DIARIOPERS  CINEMA</p>
--	---

<p>Interviste Punti di riferimento, modelli Riflessione personale Biografia Esperienze pratiche</p> <p><b><u>Identità/socializzazione</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b> – descrivono e analizzano i ruoli che recitano in famiglia, a scuola, sul posto di lavoro, nella società e durante il tempo libero e sviluppano dei modelli di comportamento atti a sviluppare la loro personalità <b>C2 C5</b> – si confrontano con certi gruppi sociali, distinguono le caratteristiche e gli interessi dei differenti gruppi sociali e descrivono gli obiettivi di altri gruppi <b>C3 C2</b> – confrontano gli aspetti importanti dei diritti dell'uomo con le realtà sociali. Ne approfittano per giudicare il proprio comportamento di fronte a minoranze e gruppi marginali <b>C3 C6</b> – creano progetti di vita che facilitano un avvicinamento globale alla vita <b>C6</b></p> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b> – sanno gestire le tensioni tra le esigenze contraddittorie che esistono tra i desideri individuali e collettivi – mettono in dubbio il loro ruolo e si forgianno il proprio giudizio in merito alla distribuzione dei ruoli in campo personale e collettivo – prendono distanza grazie alla riflessione e si preparano alle situazioni transitorie che segneranno la loro vita – si situano in una società multi culturale</p> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali:</b> La famiglia nella storia Studio approfondito dei ruoli possibili Antagonismo Adolescenza Dipendenza da ... I nuovi eroi Diritti dell'uomo La salute Sogni, desideri, realtà I casi della vita Essere umano e i suoi ruoli I meccanismi di apparizione della violenza Moda Sentirsi straniero nel proprio paese</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b> Pianificare e organizzare il proprio tempo Porsi degli obiettivi Rappresentazione e comportamento specifici legati a un ruolo Leggere delle biografie e fare una relazione Analizzare il comportamento linguistico Discutere sui gruppi di appartenenza Parlare dei diritti e delle libertà dell'apprendista Relazione sulle minoranze</p> <p><b>Indicazioni metodologiche:</b> Agenda Gioco di ruolo Interviste Biografia Relazioni Autoritratto Contatti multi culturali</p> <p><b><u>Lavoro /formazione</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b> – Spiegano i diritti e i doveri degli apprendisti stessi e degli insegnanti/formatori <b>C2</b> – analizzano la loro situazione professionale, valutano la soddisfazione che traggono dall'esercizio della loro professione e sviluppano delle strategie atte a determinare la loro futura vita professio-</p>	<p>INTERV MODELLI RIFLPER BIOGRAFIA ESPPRATICHE</p> <p><b><u>IDSOC</u></b></p> <p><b>COG</b> RUOLO</p> <p>CONFRGRUP CONFRDIRITTI PROGVITA</p> <p><b>NCOG</b> GESTTENS RUOLODUBBI RIFL SOCMULTIC</p> <p><b>OGG</b> FAMSTORIA STUDIORUOL ANTAGON ADOL DIPENDENZA NUOVIEROI DIRUOMO SALUTE SOGNIREALTA CASIVITA UOMORUOL VIOLENZA MODA STRANIEROACASA</p> <p><b>COMP</b> ORGTEMPO PORSIOB COMPORT LETTBIOGRAFIE ANALINGUA DISCGRAPPART DIRAPPRENDISTA RELAZMINORANZE</p> <p><b>METO</b> AGENDA GIOCORUOLO INTERVISTE BIOGRAFIA RELAZIONI AUTORITRATTO CONTATTMULTICUL</p> <p><b><u>LAVFOR</u></b></p> <p><b>COG</b> DIR+DOV SITPROF</p>
--	--

<p>nale <b>C4 C5 C6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– individuano gli elementi delle diverse forme di comunicazione scritta e orale (a scuola e sul posto di lavoro) e trasferiscono le strategie risolutive di conflitti nella loro vita professionale e personale <b>C2 C3</b></li> <li>– spiegano gli elementi fondamentali e le condizioni della formazione iniziale e continua e valutano il loro modo di apprendimento da questi due punti di vista <b>C2 C6</b></li> </ul> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– si sentono all'altezza delle esigenze legate alla realtà professionale</li> <li>– si rendono conto che la formazione continua e l'apertura di fronte ai cambiamenti sono le condizioni indispensabili per potersi affermare nel mondo attuale</li> <li>– possono forgiarsi un'immagine di se stessi e della loro realtà sociale e sviluppare i loro concetti personali</li> <li>– possono integrare cambiamenti e sviluppi sia nel loro ambiente professionale, sia nella loro visione del mondo</li> </ul> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali:</b>  Contratto d'apprendistato  Contratto di lavoro individuale  Contratto di lavoro collettivo  Ditta formatrice  Conflitto d'interessi sul posto di lavoro e a scuola  La classe come campo d'azione sociale  Tendenze, capacità, immagine di sé  Biografia professionale  Offerta di servizio  Domanda d'impiego  Dalla legge sulle fabbriche al diritto del lavoro attuale  Bilancio  Pronostico di sviluppo di un ramo professionale</p> <p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b>  Principi di comunicazione orale e scritta a scuola e nel mondo professionale  Cogestione degli apprendisti  Riflessione dell'apprendista sul suo ruolo nella ditta, nel gruppo "classe"  Ritratto personale con l'aiuto di testi e di foto  Parlare e scrivere di nuove situazioni nella vita  Tecnica di presentazione  Valutare casi pratici nel diritto del lavoro  Procurarsi informazioni sulla formazione continua  Sviluppo di strategie in vista di decisioni da prendere</p> <p><b>Indicazioni metodologiche:</b>  Offerta di servizio  Esempio di casi pratici  Interviste  Lettere commerciali  Biografia professionale  Budget personale</p> <p><b><u>Storia /politica</u></b></p> <p><b>Obiettivi cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– spiegano le diverse possibilità di partecipare attivamente alla vita <b>C2</b></li> <li>– distinguono i gruppi d'interesse importanti (partiti, ass. padronali, sindacati, organizzazioni di difesa dei diritti dell'uomo, dell'ambiente, ecc.) e giudicano la loro influenza <b>C3 C5</b></li> <li>– analizzano e misurano le dimensioni storiche, contemporanee e future di un fenomeno politico attuale <b>C4 C6</b></li> <li>– valutano l'influenza dei media di fronte a un evento politico <b>C6</b></li> </ul> <p><b>Obiettivi non cognitivi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– manifestano interesse per i problemi fondamentali della nostra epoca</li> <li>– dimostrano la loro disponibilità a ragionare in termini più complessi</li> <li>– sperimentano l'attività politica come un campo di tensione tra interessi antagonisti e lotte per il potere</li> <li>– sperimentano la propria influenza sulle decisioni politiche</li> </ul> <p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali:</b>  Votazioni, elezioni</p>	<p>COMUN</p> <p>FORM.I+C</p> <p><b>NCOG</b>  ALL'ALT  IMPFORMC</p> <p>IMMSÉ</p> <p>CAMB</p> <p><b>OGG</b>  CONTRAPPR  CONTRLAVIND  CONTRLAVCOLL  DITTAFORMATR  CONFLINTERESSI  CLASSE=AZIONESOC  IMMAGSE  BIOGRAFIAPROFESS  OFFSERVIZIO  DOMANDALAV  EVOLDIRLAV  BILANCIO  SVILPROFESS</p> <p><b>COMP</b></p> <p>COMUNICAZ  COGESTIONEAPPR  RIFLSUORUOLO  RITRATTOPERS  DIRENUOVSTIT  TECPRES  CASIDIRLAV  INFOFORMCONT  STRATDECIS</p> <p><b>METO</b>  OFFSERVIZIO  CASIPRATICI  INTERVISTE  LETTERACOMM  BIOGRAFIAPROFESS  BUDGETPERS</p> <p><b><u>STOPO</u></b></p> <p><b>COG</b>  VITAATTIVA  ASSOC</p> <p>STOPOLITICA</p> <p>MEDIA</p> <p><b>NCOG</b>  PROBATTUALI  RAGCOMPL  ATTPOLIT</p> <p>INFLPOLIT</p> <p><b>OGG</b>  VOTAZ</p>
---	---

<p>Partiti, gruppi d'interesse, movimenti          Politica dei media          Storia della legge          Storia del femminismo          Problemi attuali concernenti l'uguaglianza          Studio approfondito di un servizio dello stato          Problemi concernenti le assicurazioni sociali          I rapporti tra la politica interna ed estera, vista attraverso un conflitto di politica interna (per es.: l'adesione della Svizzera all'UE)          Organizzazioni internazionali          Movimenti migratori          Aiuto allo sviluppo</p>	<p>PARTITI          POLITICA          STOLEGGE          STOFEMMINIS          PROBUGUAGLIANZA          STUDIOSERVIZSTAT          PROBASSICSOC          RAPPOLITICAINTEST</p> <p>ORGINTERNAZ          MIGRAZ          AIUTISVIL</p>
<p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b>          Raccolta e presentazione di materiali concernenti un progetto, un gruppo d'interesse          Descrizione dei meccanismi della democrazia diretta          Relazione su un tema di politica attuali          Scrivere o leggere lettere di lettori su un evento attuale          Forme di linguaggio utilizzato nella propaganda          Interpretare la statistiche e i grafici          Consultare dei manuali di referenze          I principi di una discussione riuscita</p>	<p><b>COMP</b></p> <p>MATPERPROGETTO          DEMOCRAZIA          TEMAPOL          LETTEREATTUAL          LINGUAGPROPAG          INTERPRETSTAT          MANUALI          DISCUSSRIUSCITA</p>
<p><b>Indicazioni metodologiche:</b>          Film          Dibattiti contraddittori          Interviste          Manifesti          Giornali scolastici          Grafici          Giochi di ruolo</p>	<p><b>METO</b>          FILM          DIBCONTRAD          INTERVISTE          MANIFESTI          GIORNALSCOL          GRAFICI          GIOCORUOLO</p>
<p><b><u>Tecnologia</u></b></p>	<p><b><u>TEC</u></b></p>
<p><b>Obiettivi cognitivi</b>          – comprendono e descrivono la struttura essenziale del loro campo professionale in rapporto alla tecnologia e valutano la loro situazione in rapporto alla situazione generale della loro professione <b>C2 C5</b>          – comprendono l'interesse di un percorso autonomo di fronte all'informazione che è accessibile sulla base di nuove tecnologie <b>C2</b>          – riconoscono e valutano differenti prospettive, necessità e punti d'interesse nati dal processo di razionalizzazione che l'evoluzione tecnologica provoca <b>C4 C6</b>          – spiegano i mutamenti tecnologici attraverso un fatto reale e ne misurano le conseguenze <b>C2 C6</b></p>	<p><b>COG</b>          STRUTPROF</p> <p>INFO</p> <p>RAZTEC</p> <p>MUTAM</p>
<p><b>Obiettivi non cognitivi</b>          – si confrontano all'evoluzione tecnologica nella loro sfera professionale e privata          – considerano il computer come utensile e se ne servono in maniera autonoma          – sentono che la formazione permanente è una necessità          – si aprono a nuove prospettive e prendono in considerazione soluzioni originali</p>	<p><b>NCOG</b>          EVTECPROFPRIV          COMP=UTENS          FORMPERM          NUOVEPROSPETT</p>
<p><b>Possibili oggetti d'insegnamento per le parti obbligatorie e opzionali:</b>          La manutenzione tecnologica e la tecniche d'informazione sul posto di lavoro (per es.: CAD negli studi d'architettura, computer nella ristorazione, gestione elettronica e stoccaggio)          Tecniche dell'informazione nella vita di tutti giorni (per es.: traffico dei pagamenti, trasporti in automobile, tecniche domestiche, TV, video, foto e informatica)          Tecnologia genetica          Tecnologia delle possibilità di formazione continua nelle nuove tecnologie          Ruoli dell'uomo e della donna nel mondo del lavoro</p>	<p><b>OGG</b>          MANUTINFOLAV</p> <p>TECINFO</p> <p>TECGENET          TECFORMCONT          RUOLUOMODONNA</p>
<p><b>Sviluppo delle competenze linguistiche e di comunicazione e delle competenze individuali, sociali e metodologiche, esempi:</b>          Lavorare con le informazioni registrate su un supporto informatico (computer)          Leggere, interpretare e fare delle tabelle, dei grafici, degli organigrammi, delle immagini e dei documenti sonori          Impiegare la tecnica sul posto di lavoro          Leggere ed elaborare dei testi professionali          Confrontare il linguaggio quotidiano e il linguaggio professionale          Comparare altri modelli possibili          Presa di posizione scritta</p>	<p><b>COMP</b></p> <p>COMPUTERUSO          LETTURAGRAFICI</p> <p>TECALLAV          TESTIPROFESS          LINGQUOT/PROFESS          ALTRIMODELLI          PRESASPOSIZ</p>



Lettura di rapporti di persone coinvolte Immaginare una visione di tecniche del futuro <b>Indicazioni metodologiche:</b> Visite Diapositive Interviste Organigrammi Protocolli Discussioni di scenari futuri	RAPPALTRI VISIONETECFUTURO <b>METO</b> VISITE DIAPOSITIVE INTERVISTE ORGANIG PROTOCOLLI DISCFUTURO
--	--

**Allegato 5**

## Capitolo 2.2.1.1.

## Obiettivi cognitivi del PQ presenti nelle domande d'esame

	1999		2000		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Cultura	-	-	-	-	-	-
Diritto	18	14.9	62	51.2	80	66.1
Ecologia	1	0.8	-	-	1	0.8
Economia	-	-	4	3.3	4	3.3
Etica	6	5.0	5	4.1	11	9.1
Identità/socializzazione	-	-	-	-	-	-
Lavoro/formazione	9	7.4	4	3.3	13	10.7
Storia/politica	7	5.8	2	1.6	9	7.4
Tecnologia	-	-	3	2.6	3	2.6
Totale	41	33.9	80	66.1	121	100.0



**Allegato 6****Frequenza degli obiettivi cognitivi in relazione alla tassonomia fissata dal PQ**

Obiettivo cognitivo e tassonomia data dal PQ	Frequenza	Accordo con il livello tassonomico dato dal PQ
<b>Cultura</b>		
Spiegano i mezzi d'espressione culturale in quanto a possibilità di comprensione di se stessi e del mondo (C2)		
Interpretano un'opera non letteraria (C5)		
Interpretano un'opera letteraria (C5)		
Descrivono un'opera e un genere di un altro cerchio culturale (C2)		
<b>Diritto</b>		
Comprendono i principi fondamentali del diritto (imposte, assicurazioni, affitti, consumo) e sono capaci di trasporli a nuove situazioni (C2, C3)	43	22
Spiegano al minimo quattro tipi di contratti usuali in rapporto a campi della vita di tutti i giorni (C2)	4	1
Descrivono le strutture essenziali del sistema di assicurazioni sociali (C2)	28	8
Paragonano gli aspetti giuridici di diverse forme di vita comune (C3)	5	1
<b>Ecologia</b>		
Descrivono i principi ecologici come per esempio i cicli naturali e i flussi d'energia (C2)		
Comprendono i rapporti ecologici sulla base di situazioni ambientali che percepiscono come sistemi complessi (C2)		
Analizzano attraverso degli esempi a quali condizioni gli esseri umani e le istituzioni concretizzano il loro sapere sull'ambiente. Ne deducono dei propositi di comportamento rispettosi dell'ambiente a livello individuale e collettivo (C5)		
Analizzano le controversie che sorgono al momento di dibattiti pubblici sull'ambiente e giudicano le opinioni espresse da un punto di vista etico ed ecologico (C4, C6)	1	
<b>Economia</b>		
Analizzano la loro situazione economica in rapporto al mercato del lavoro, dei capitali e dei beni e valutano dei modelli di comportamento possibili (C4, C6)		
Comprendono la formazione dei prezzi in economia di mercato e descrivono gli interventi statali possibili su questo mercato, tutto questo attraverso esempi scelti (C2)		
Analizzano e valutano un problema attuale di economia politica (da uno dei seguenti campi: lavoro, capitale, suolo, ambiente, turismo, energia, relazioni economiche esterne, commercio mondiale) (C4, C6)	4	3
Comprendono i concetti correnti dell'attività economica e sono capaci di leggere articoli della stampa quotidiana che vi si riferiscono (C2, C3)		
<b>Etica</b>		
Descrivono e spiegano gli orientamenti etici e morali (C2)	3	
Analizzano e confrontano differenti affermazioni di ordine etico e morale (C4, C3)	5	
Giudicano problemi tratti dalla loro esperienza tenendo conto di riflessioni etiche e morali (C6)	2	2
Concepiscono rappresentazioni positive di modi di vita nei campi individuali, interpersonali e socioeconomici (C6)	1	
<b>Identità/socializzazione</b>		
Descrivono e analizzano i ruoli che recitano in famiglia, a scuola, sul posto di lavoro, nella società e durante il tempo libero e sviluppano dei modelli di comportamento atti a sviluppare la loro personalità (C2, C5)		
Si confrontano con certi gruppi sociali, distinguono le caratteristiche e gli interessi dei differenti gruppi sociali e descrivono gli obiettivi di altri gruppi (C3, C2)		
Confrontano gli aspetti importanti dei diritti dell'uomo con le realtà sociali. Ne approfittano per giudicare il proprio comportamento di fronte a minoranze e gruppi marginali (C3, C6)		
Creano progetti di vita che facilitano un avvicinamento globale alla vita (C6)		
<b>Lavoro/formazione</b>		
Spiegano i diritti e i doveri degli apprendisti stessi e degli insegnanti/formatori (C2)	5	
Analizzano la loro situazione professionale, valutano la soddisfazione che traggono dall'esercizio della loro professione e sviluppano delle strategie atte a determinare la loro futura vita professionale (C4, C5, C6)	4	5
Individuano gli elementi delle diverse forme di comunicazione scritta e orale (a scuola e sul posto di lavoro) e trasferiscono le strategie risolutive di conflitti nella loro vita professionale e personale (C2, C3)	3	2

---

Spiegano gli elementi fondamentali e le condizioni della formazione iniziale e continua e valutano il loro modo di apprendimento da questi due punti di vista (C2, C6)

1

1

---

**Storia/politica**

Spiegano le diverse possibilità di partecipare attivamente alla vita (C2)

Distinguono i gruppi d'interesse importanti (partiti, ass. padronali, sindacati, organizzazione di difesa dei diritti dell'uomo, dell'ambiente, ecc.) e giudicano la loro influenza (C3, C5)

Analizzano e misurano le dimensioni storiche, contemporanee e future di un fenomeno politico attuale (C4, C6)

9

3

Valutano l'influenza dei media di fronte a un evento politico (C6)

---

**Tecnologia**

Comprendono e descrivono la struttura essenziale del loro campo professionale in rapporto alla tecnologia e valutano la loro situazione in rapporto alla situazione generale della loro professione (C2, C5)

Comprendono l'interesse di un percorso autonomo di fronte all'informazione che è accessibile sulla base di nuove tecnologie (C2)

Riconoscono e valutano differenti prospettive, necessità e punti d'interesse nati dal processo di razionalizzazione che l'evoluzione tecnologica provoca (C4, C6)

1

1

Spiegano i mutamenti tecnologici attraverso un fatto reale e ne misurano le conseguenze (C2, C6)

2

1

---

**Totale**

**121****50**

**Allegato 7**

## Capitolo 2.2.3.

## Livello tassonomico delle domande riguardanti l'area opzionale

Tassonomia di Bloom	1999 N	2000 N	Totale N
Sapere a memoria (C1)	2	13	15
Comprendere (C2)	12	40	52
Stabilire un transfert (C3)	4	11	15
Analizzare dei rapporti complessi (C4)	3	7	10
Sviluppare la riflessione (C5)	2	11	13
Dare un giudizio (C6)	1	13	14

## Forma delle domande riferite all'area opzionale

Forma della domanda	1999 N	2000 N	Totale N
Aperta libera	2	18	20
Aperta strutturata	11	65	76
A risposta corta	-	4	4
Chiusa	11	8	19

Feliciana Tocchetto

Valutazione del programma quadro (PQ) per  
l'insegnamento della cultura generale nelle  
scuole professionali artigianali-industriali e di arti  
e mestieri

Documento n. 6

Documenti  
di ricerca

Ufficio  
studi e ricerche  
02.01

