

Massimo Margottini

Competenze strategiche a scuola e all'università  
Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi

M. Margottini - Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi  
Milano, LED Edizioni, 2017 – ISBN 978-88-7916-842-7  
<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/pages/view/ECPS-series>

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

*The Series*

*Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education*  
*Collana diretta da Gaetano Domenici*

# ECPS

## JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

---

<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>

### *The Series*

*Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education*

#### EXECUTIVE EDITOR

Gaetano Domenici  
(Università degli Studi Roma Tre)

#### MANAGING EDITOR

Valeria Biasci  
(Università degli Studi Roma Tre)

---

#### SCIENTIFIC COMMITTEE

Gaetano Domenici (Università degli Studi Roma Tre) - Cristina Coggi (Università degli Studi di Torino)  
Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna) - Agostino Portera (Università degli Studi di Verona)  
Pietro Lucisano (Sapienza Università degli Studi di Roma) - Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)  
Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)

---

#### Editorial Board

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre) - Eleftheria Argyropoulou (Université de Crète)  
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo) - Joao Barroso (Universidade de Lisboa)  
Richard Bates (Deakin University - Melbourne) - Christofer Bezzina (University of Malta)  
Paolo Bonaiuto (Sapienza - Università di Roma) - Lucia Boncori (Sapienza - Università di Roma)  
Pietro Boscolo (Università degli Studi di Padova) - Sara Bubb (University of London, UK)  
Carlo Felice Casula (Università degli Studi Roma Tre) - Jean-Émile Charlier (Université Catholique de Louvain)  
Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre) - Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre)  
Jaen-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)  
Peter Early (University of London, UK) - Franco Frabboni (Università degli Studi di Bologna)  
Constance Katz (William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology - New York, USA)  
James Levin (City University of New York, USA) - Pietro Lucisano (Sapienza - Università di Roma)  
Roberto Maraglino (Università degli Studi Roma Tre)  
Romuald Normand (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)  
Michael Osborne (University of Glasgow, UK) - Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)  
Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana - Roma) - Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma)  
Vitaly V. Rubtzov (Moscow State University for Psychology and Education)  
Jaap Scheerens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago)  
Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre) - Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)  
Pat Thomson (University of Nottingham, UK)

#### Editorial Staff

Guido Benvenuto (Sapienza - Università di Roma) - Anna Maria Ciraci (Università degli Studi Roma Tre)  
Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre) - Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre)  
Giovanni Moretti (Università degli Studi Roma Tre) - Carla Roverselli (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)  
Paolo Serreri (Università degli Studi Roma Tre)

---

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945  
ISBN 978-88-7916-842-7

Copyright 2017

*LED* Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto  
Via Cervignano 4 - 20137 Milano  
www.lededizioni.com - www.ledonline.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione  
con qualsiasi mezzo analogico o digitale  
(comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati)  
e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale  
sono riservati per tutti i paesi.

*Stampa:* Andersen Spa

# Sommario

Introduzione	7
--------------	---

## Parte Prima

### IL QUADRO TEORICO E APPLICATIVO

1. Competenze strategiche: il ruolo attivo del soggetto	13
1.1. Autodirezione, autoregolazione e motivazione (p. 16)	
2. Auto-orientamento come <i>empowerment</i>	25
3. La prospettiva temporale	29
3.1. Dinamiche cognitive e affettivo-motivazionali nella prospettiva temporale (p. 33) – 3.2. Prospettiva temporale e apprendimento scolastico (p. 35)	
4. Strumenti di autovalutazione ai fini orientativi	41
5. Uso dei questionari a scopo didattico	45
6. La piattaforma <i>competenzestrategiche.it</i>	51
6.1. Evoluzione dell'ambiente on line (p. 61) – 6.2. La restituzione dei profili: promuovere processi riflessivi (p. 62)	
7. Come interpretare i risultati	63
7.1. I risultati a livello di Istituto (p. 65) – 7.2. I risultati a livello di classe (p. 67) – 7.3. I profili individuali (p. 68) – 7.4. Analisi di secondo livello (p. 71)	

## Parte Seconda

### APPLICAZIONI ED ESPERIENZE NELLA SCUOLA E NELL'UNIVERSITÀ

1. Il laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche e prospettive temporali: l'esperienza condotta con studenti universitari	79
1.1. Correlazioni tra competenze strategiche (QSA - QPCS) e prospettive temporali (ZTPI) (p. 82) – 1.2. Strategie di apprendimento, prospettiva temporale e rendimento accademico (p. 85)	

2. Esperienze di applicazione del QSA nella scuola superiore	91
2.1. Il Liceo scientifico «E. Majorana» (p. 94) – 2.2. L'Istituto professionale «Marco Gavio Apicio» (p. 99) – 2.3. Il Liceo classico «Plauto» (p. 101) – 2.4. Analisi comparativa tra l'Istituto «Marco Gavio Apicio» e il Liceo «Plauto» (p. 104)	
3. Il progetto VAPRO3: Valutazione di un intervento di «Promozione di competenze orientative di monitoraggio e processi di autoregolazione» nella Università della Calabria	119
3.1. Introduzione al progetto (p. 119) – 3.2. Obiettivi e ipotesi (p. 121) – 3.3. Metodologia e strumenti (p. 122) – 3.4. Descrizione delle attività (p. 124) – 3.4.1. Implementazione degli strumenti e dell'ambiente di lavoro on line (p. 124) – 3.4.2. Modalità di coinvolgimento degli studenti – 3.4.3. Integrazione del campione – 3.4.4. Tutorato in presenza e attività on line (p. 125) – 3.5. Elaborazione e analisi dei dati (p. 126) – 3.5.1. QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento (p. 126) – 3.5.2. QPCC - Questionario sulla Percezione delle Proprie Convinzioni e Competenze (p. 129) – 3.6. Elementi di criticità e proposte correttive (p. 131) – 3.7. Conclusioni (p. 132)	
Riferimenti bibliografici	135

# Introduzione

È stato detto in tanti modi e da angolature diverse: il futuro del nostro paese, così come dell'Europa e del mondo intero, è condizionato, e sempre più lo sarà, dai livelli d'istruzione e formazione della popolazione.

I concetti stessi di ricchezza, sviluppo, qualità della vita come variabili unicamente dipendenti da indicatori economici, a cominciare dal Pil, sono stati messi in discussione. Si parla di povertà educativa per evidenziare che anche le disuguaglianze nelle competenze e nelle conoscenze, acquisite durante i percorsi d'istruzione, devono essere significativamente ridotte per favorire in tutti il successo formativo, la piena realizzazione personale e l'inclusione sociale. Proprio su tali basi si fonda l'approccio delle *capabilities* sviluppato da Sen (2000) e Nussbaum (2012) che sottolinea come l'uguaglianza sociale richieda di promuovere la libertà individuale, intesa in senso positivo come opportunità per realizzare i propri progetti di vita. Questa opportunità richiede non solo risorse economiche, ma anche la padronanza di risorse culturali e riflessive necessarie alla realizzazione personale e al pieno esercizio di cittadinanza.

Nella stessa direzione si possono leggere le indicazioni europee di promuovere competenze chiave di cittadinanza. Un quadro che si articola in otto dimensioni. Le prime quattro sono relative ad ambiti di conoscenza tradizionalmente presenti, almeno formalmente, nei curricoli scolastici e riguardano la comunicazione in lingua madre e in lingua straniera, le competenze in ambito matematico, scientifico e delle tecnologie digitali. Le altre quattro sembrano essere più sfumate nelle indicazioni ufficiali relative ai curricoli mentre risultano essere anch'esse centrali soprattutto in riferimento alla propria vita, al proprio lavoro, all'esercizio di cittadinanza: imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. È anche opportuno osservare che in tali ambiti si evidenzia soprattutto quella dimensione della competenza che è «mobilitazione», «orchestrazione» delle proprie risorse, la «disponibilità a», che evoca lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli a impegnar-

si, affrontare e risolvere problemi, sviluppare convinzioni e sentimenti di fiducia, responsabilità, partecipazione.

Si tratta quindi di competenze che rivestono un ruolo strategico nei processi di crescita, nella capacità di orientare e dirigere se stessi verso quegli obiettivi che configurano il proprio progetto di vita.

Non vi è alcun dubbio che negli ultimi decenni la ricerca e la pratica educativa abbiano dedicato una crescente attenzione alle dimensioni «meta» dei processi cognitivi, affettivi, motivazionali proprio per il rilievo centrale che questi assumono nel favorire un «apprendimento significativo», un «agire competente», dare senso e prospettiva alle proprie esperienze di studio e di lavoro.

Al tempo stesso però da parte della scuola, e più in generale dei contesti formativi, permane una oggettiva difficoltà ad estendere la pratica dell'esperienza a dimensioni che investano la persona nella sua interezza e che oltre la dimensione contenutistico-disciplinare l'aiutino a dare orizzonte e capacità di progettazione e controllo delle proprie esperienze. Ne sono in parte prova gli ancora alti tassi di *drop-out* nel sistema scolastico e universitario, nonché il drammatico fenomeno dei *neet* (*not in education, employment or training*) che sono forse la testimonianza più evidente di disorientamento e della difficoltà da parte del sistema d'istruzione e formazione a rispondere ai bisogni reali delle persone.

Tali difficoltà sono spesso dovute al persistere nella scuola di pratiche routinarie che, al di là della loro efficacia o meno, è spesso difficile superare ma talvolta anche alla scarsa conoscenza o usabilità di strumenti o pratiche didattiche che gli insegnanti riconoscano come validi ed utilizzabili nei loro reali contesti di lavoro.

Spesso esperienze e strumenti che potrebbero essere di grande utilità per gli insegnanti sono confinati all'interno di domini conoscitivi e di ricerca che non dialogano adeguatamente con la scuola. Si tratta di problematiche alle quali il mondo della ricerca educativa sta cercando di dare risposta con nuovi, o rinnovati, schemi interpretativi per definire una «nuova alleanza» con la scuola e con gli insegnanti (Damiano, 2006) e insieme a loro orientare il rinnovamento della didattica con modelli di ricerca-formazione fondati su evidenze empiriche (Calvani, 2012).

---

Il volume presenta alcuni strumenti utili all'autovalutazione di competenze strategiche per l'autorientamento e l'autoregolazione ed esperienze di applicazione degli stessi in alcuni contesti scolastici ed universitari.

Nella prima parte è discusso un quadro delle più rilevanti teorie e ricerche relative ad alcune competenze strategiche intese come capacità di o-

rientare e regolare se stessi per dare senso e prospettiva al proprio progetto di vita. In particolare sono state evidenziate le relazioni che la ricerca ha posto in evidenza tra competenze autoregolative, convinzioni di efficacia, orientamento al futuro, spinta motivazionale e successo formativo. È inoltre presentato un ambiente on line che raccoglie alcuni strumenti utili a sollecitare negli studenti l'autovalutazione delle proprie competenze strategiche e promuovere processi riflessivi per adottare azioni di miglioramento.

Nella seconda parte sono illustrate alcune esperienze di applicazione degli strumenti in contesti scolastici ed universitari che mostrano l'applicabilità degli strumenti, le analisi che possono essere condotte sui dati rilevati e alcune indagini che confermano le correlazioni positive tra competenze strategiche ed esiti formativi.



Parte prima

IL QUADRO TEORICO  
E APPLICATIVO



# 1.

## Competenze strategiche: il ruolo attivo del soggetto

Sin dai primi decenni del secolo scorso, il ruolo attivo del soggetto nel processo di apprendimento è stato posto al centro della riflessione pedagogica e didattica. Con i cosiddetti «metodi attivi» sono stati sottolineati, con Dewey il ruolo dell'esperienza e dell'azione; con Kerchesteiner la conquista personale del sapere attraverso il lavoro; con il metodo di lavoro libero per gruppi di Cousinet la centratura sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento e quindi i modelli di individualizzazione didattica, con le scuole di Winnetka di Washburne, il piano Dalton della Parkhurst per arrivare al Mastery learning sia nella interpretazione di Bloom sia in quella più rigida dell'istruzione personalizzata di Keller.

Sul versante psicologico, la ricerca ha esplorato la dimensione costruttiva del processo di apprendimento al fine di indagare le dinamiche interne del pensiero e favorire una percezione più chiara sia dell'intenzionalità sia del comportamento strategico nei processi apprenditivi (Pellerey, 2006). Anche Ausubel ha sottolineato che per un apprendimento significativo, oltre alla rilevanza dei contenuti da apprendere e all'enciclopedia di riferimento dello studente, quale ancoraggio per le nuove conoscenze, svolge un ruolo di primaria importanza la sua volontà di apprendere in modo consapevole, ossia non meccanico e ripetitivo. Analoga considerazione possiamo rintracciare nel *Model of School Learning* di J. B. Carroll, posto alla base del Mastery Learning, ove il livello di apprendimento che può essere conseguito da un allievo è considerato in funzione della variabile tempo, distinguendo tra tempo necessario, che dipende dalla attitudine e capacità di comprendere dello studente oltre che dalla qualità della proposta didattica, e tempo impiegato, che dipende dal tempo dedicato ad apprendere ma anche dalla volontà e perseveranza dello studente. Quindi per Carroll «il grado di apprendimento scolastico di un determinato argomento dipende dalla perseve-

ranza dello studente o dalla sua opportunità di apprendere in rapporto alla sua attitudine per la materia, alla qualità dell'istruzione e alla sua capacità di comprendere l'istruzione» (Block, 1977).

L'intenzionalità del soggetto, con particolare riguardo ai processi decisionali e motivazionali propri dell'agire umano (Lewin, 1942; Nuttin, 1964) è quindi da molti anni al centro di studi teorici e sperimentali.

In realtà, come molti autori hanno osservato (Pellerey, 2006; Baldacci, 2010) le dinamiche motivazionali già con Aristotele erano state considerate come moto delle energie generate dalla percezione di possedere le risorse interne necessarie per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Questo porta a considerare che la spinta motivazionale implica da una parte la capacità di definire un obiettivo che sia considerato desiderabile e dall'altra avere la convinzione di possedere le risorse necessarie, non solo di natura cognitiva e operativa ma anche emotiva, per poterlo conseguire. Se manca anche solo uno degli elementi non viene attivata alcuna spinta motivazionale ad agire. Tali posizioni sono presenti in molte ricerche di ambito psicologico dalla «teoria dell'autoefficacia» di A. Bandura (1997), alla «teoria del valore del Sé» di M. V. Covington (1992), al «modello attesa-valore» di A. Wigfield e J. S. Eccles (1992). Le ricerche hanno mostrato come la concezione che si ha di Sé e delle proprie capacità influenzi notevolmente la disponibilità a impegnarsi in un compito. La persona che ritiene di avere buone capacità intellettive è in grado di coltivare maggiori aspettative di successo e riesce a mantenere sforzi costanti; al contrario, colui che si ritiene incapace di apprendere ha una concezione limitata dei suoi successi e quindi presenta un debole impegno (Dweck & Elliott, 1983).

Dunque, in termini di apprendimento, il soggetto è stato considerato l'attivo costruttore di conoscenze concettuali e procedurali. Oltre alla sfera decisionale e motivazionale, sono state considerate anche le capacità operative con cui l'individuo riesce a realizzare i propri obiettivi. Nello specifico sono state prese in esame le variabili cognitive, affettivo-motivazionali e temporali poste alla base del processo di autodirezione nell'apprendimento e nel lavoro.

Molti studiosi hanno preso in esame le dinamiche che dirigono i processi di apprendimento. Gli psicologi J.G. Borkowski e P.K. Thorpe (1994) hanno parlato di «dinamica dell'azione di apprendimento» per definire il processo in cui la decisione di impegnarsi in un compito è seguita dall'attivazione di strategie metacognitive. Secondo gli autori, i risultati ottenuti al termine dell'esecuzione di un'attività stimolano un processo di autovalutazione che ha il potere di influenzare dimensioni quali: lo stile attributivo dei propri successi e fallimenti a fattori interni (controllabili) o esterni (non controllabili), la percezione di Sé e la spinta motivazionale della persona.

Merlin Carl Wittrock, intorno alla metà degli anni '70, ha proposto il «modello generativo dell'apprendimento». Questo modello considera i processi cognitivi che lo studente attiva per produrre e trasferire la conoscenza, al fine di costruire i significati attraverso la generazione di associazioni tra stimoli e conoscenze preesistenti, credenze ed esperienze. Tale teoria è stata ripresa negli anni Ottanta nell'ambito della psicologia socio-cognitivista (Harter, 1981; Weiner, 1985; Bandura, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Wigfield & Eccles, 1992), filone diretto allo studio approfondito dei processi motivazionali (Anderman, 2010).

Il rilievo del lavoro di Wittrock e colleghi (Wittrock & Alesandrini, 1990) consiste nell'aver riconosciuto il potere esercitato dalla conoscenza precedente (*prior knowledge*) nel dirigere il processo di apprendimento e costruzione di significato. Le successive ricerche hanno ampliato tale concetto, aggiungendo l'osservazione di un rapporto circolare tra la motivazione e l'attivazione dei processi di apprendimento. Infatti, le teorie più recenti (Grabowski, 2004; Lee, Lim, & Grabowski, 2008) hanno ritenuto che a partire da una spinta motivazionale il soggetto attiva il processo di costruzione dei significati, la cui riuscita produce a sua volta degli effetti sulla motivazione. In questo senso, se l'individuo vive una positiva esperienza di apprendimento riesce a perseguire in maniera efficace il processo di costruzione delle convinzioni circa il proprio valore e a sviluppare, quindi, la capacità di attivare nuovi e continui processi di costruzione della conoscenza (Anderman, 2010).

Lee, Lim e Grabowski (2008) hanno effettuato una lettura in chiave moderna delle idee presentate da Wittrock (1974 e 1992) mostrando come un processo di apprendimento generativo, per esistere, abbia bisogno dell'interazione di più elementi: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Wittrock & Alesandrini, 1990); la motivazione che solleva l'impulso ad apprendere e realizzare un obiettivo (Corno, 2001) e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie.

Negli stessi anni '80, una grande attenzione è stata rivolta anche al processo di autodeterminazione, cioè la capacità decisionale che coinvolge le fasi di elaborazione dei progetti di vita e d'individuazione dei mezzi per realizzare i propri obiettivi (Deci & Ryan, 1985). Altro costrutto ampiamente studiato è quello dell'autoregolazione, cioè la capacità di gestire se stessi nella definizione degli obiettivi, tra fasi di autocontrollo e autovalutazione (Zimmerman, 1989). L'attenzione è stata diretta al compito rivestito dalla

motivazione nell'attivare il sistema cognitivo, fornire energie e mantenere un comportamento diretto alla pianificazione e alla realizzazione di obiettivi futuri, al fine di permettere ad ogni persona di realizzare un progetto esistenziale dotato di senso. In merito, sono stati prodotti numerosi lavori nell'ambito della formazione degli adulti, per cui si ricordano anche gli studi condotti in ambiente anglofono da M. S. Knowles (1975) con il *Self-directed Learning* e dagli studi effettuati in campo francofono da P. Carré (2002) che ha introdotto il termine *Autoformation*. Naturalmente, nel tempo, questi termini sono stati declinati in ulteriori espressioni analoghe e adattati ai diversi gradi di apprendimento (Carré e Moisan, 2002).

P. Carré (2002), nel suo lavoro, ha evidenziato l'importanza dei contributi offerti da E. L. Deci e R. M. Ryan (1985) con la teoria dell'auto-determinazione e da J. Zimmerman (1989a-b; 2000) con la teoria dell'autoregolazione. Analizzando queste ricerche, Carré (2002) ha proposto di integrare, nel concetto di auto-direzione, l'auto-determinazione che contiene la scelta, il controllo e l'intenzionalità dell'azione (spinta motivazionale) e l'auto-regolazione che riguarda il monitoraggio e la valutazione dell'azione. Con ciò egli ha individuato due livelli: uno «strategico» con cui il soggetto riesce a dare un senso e uno scopo all'azione e uno «tattico» con cui la persona controlla la coerenza e l'orientamento del proprio agire (Pellerey, 2006).

## 1.1. AUTODIREZIONE, AUTOREGOLAZIONE E MOTIVAZIONE

Lo psicologo tedesco H. Heckhausen (1991) è stato tra i primi a descrivere il processo di autodirezione in termini di spinte motivazionali, perché strettamente collegato alla fase di determinazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere attraverso percorsi di scelta e intenzionalità dell'azione. A tal proposito, nell'analizzare le dinamiche motivazionali, la psicologia umanista ha individuato due principali tipologie: le motivazioni «intrinseche» ed «estrinseche». Le prime dipendono dalle caratteristiche personali e variano da un soggetto all'altro, mentre le seconde scaturiscono da fattori esterni alla persona e, quindi, provenienti dal contesto sociale di appartenenza.

Gli psicologi E.L. Deci e R.M. Ryan (1985) e R. Flaste (1996) hanno delineato tre tipi di motivazioni intrinseche, equivalenti a bisogni psicologici innati, che rispondono al principale bisogno di dare un senso alle azioni, al fine di soddisfare il proprio benessere psicologico (Sheldon & Elliot, 1999; Baard, Deci, & Ryan, 2000; La Guardia *et al.*, 2000; Reis *et al.*, 2000; Szadejko, 2003). Inoltre, essi hanno rilevato che la mancata soddisfa-

zione di questi bisogni può persino degenerare in stati depressivi (Deci & Flaste, 1996).

Tra le principali fonti di motivazione intrinseca sono stati individuati i bisogni di autonomia, di competenza e di relazionalità:

- Il bisogno di autonomia, come suggerito da R. M. Ryan e J. P. Connell (1989), non fa riferimento solo al bisogno di auto-efficacia (Bandura, 1997) o alla ricerca d'indipendenza dal proprio nucleo familiare (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995), ma riguarda anche la necessità di percepirsi artefici del proprio destino.
- Il bisogno di competenza, presente sin dall'infanzia, è fondamentale per la persona indipendentemente dalla sua natura intrinseca o estrinseca. Il sentimento che deriva dal suo soddisfacimento incide fortemente sul senso di autorealizzazione. Inoltre, il grado di percezione di competenza è dato dalla «sfida ottimale», cioè più il compito è difficile, maggiore sarà la percezione di competenza e realizzazione che deriverà dall'affrontare gli ostacoli trovati sul cammino (Deci & Flaste, 1996).
- Il bisogno di relazionalità, non riguarda solo i rapporti interpersonali ma anche le relazioni più profonde come quelle tra pari e con il partner (Deci & Flaste, 1996). La soddisfazione di questo bisogno dipende dalla presenza di elementi fondamentali come la reciprocità e l'accettazione dell'altro diverso da sé (Ryan & Powelson, 1992).

Dunque, secondo la teoria della valutazione cognitiva di Deci & Ryan (1985), l'autodeterminazione deriva dalla soddisfazione di questi tre principali bisogni, il cui grado di percezione e soddisfazione viene continuamente misurato dal soggetto.

In aggiunta, per quanto riguarda il mondo occidentale, Deci e Ryan (1985) hanno elaborato un modello di integrazione dei processi motivazionali intrinseci ed estrinseci fondato su tre livelli:

processo di interiorizzazione dell'azione e del comportamento mediante l'auto-regolazione della propria condotta, sulla base di collegamenti tra le influenze esterne (modelli, mode) ed i bisogni interiori;

processo di interiorizzazione delle motivazioni estrinseche mediante l'identificazione del Sé, per cui le proprie prospettive di vita dipendono dalle interazioni con gli altri (es. il volontariato, oltre ad essere una forma di aiuto verso gli altri, è vissuto come un'esperienza positiva per la vita di colui che ne offre servizio);

processo di interiorizzazione delle motivazioni estrinseche tramite la loro integrazione con le motivazioni intrinseche (es. la motivazione alla ricchezza è collegata al bisogno di autonomia e competenza).

Come è possibile immaginare, la soddisfazione dei bisogni sia intrinseci sia estrinseci condiziona notevolmente la qualità della vita di ogni sog-

getto. Pertanto, all'interno di un contesto democratico l'educatore ha il compito di guidare il giovane, che si trova a dover canalizzare le forze interne ed esterne, verso la realizzazione di un efficace processo di autodeterminazione (Pellerrey, 2006). Si evidenzia, dunque, l'importanza di curare i processi decisionali con cui l'individuo dirige e gestisce il proprio percorso di vita.

Tale assunto è stato approfondito intorno agli anni '80 con J. Kuhl (1984), allievo di Heckhausen, che riconsiderò il processo decisionale suddiviso in due fasi: la fase pre-decisionale di tipo motivazionale e la fase post-decisionale di tipo volitivo. Kuhl (1985), soffermandosi sulla fase post-decisionale, che precede il conseguimento dell'obiettivo, ha elaborato la teoria del controllo volitivo dell'azione con cui è giunto alla formulazione del concetto di «orientamento all'azione». In merito, l'autore ha individuato un sistema di autoregolazione secondo cui, a partire dai 9 anni si sviluppano una serie di strategie metacognitive finalizzate all'auto-controllo delle azioni: strategie di attenzione selettiva delle informazioni utili allo sviluppo dell'azione e successiva inibizione di quelle non inerenti alla stessa; strategie di mantenimento nella memoria e codifica delle informazioni; strategie cognitive di governo per cui si ricercano le informazioni che possono agevolare la realizzazione dell'azione; strategie di controllo delle emozioni che possono indebolire il processo di volizione; strategie di controllo e protezione delle motivazioni che mantengono attive le scelte operate; strategie di organizzazione e governo dell'ambiente di apprendimento; strategie di superamento delle situazioni che disturbano la concentrazione sull'obiettivo.

Successivamente, lo studioso ha sostituito il concetto di «controllo volitivo dell'azione» con quello di «autodirezione». Con questo costrutto Kuhl ha voluto evidenziare il ruolo del soggetto-autore che gestisce se stesso (auto-dirige), rispetto alle sue interazioni con l'ambiente, in funzione di un continuo processo evolutivo del sistema del Sé. Secondo tale ottica, la capacità di autodirigersi consiste nella capacità di prendere decisioni, porsi degli obiettivi e realizzarli, mantenendo un'elevata motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 1991) ed essendo consapevoli delle difficoltà e degli ostacoli che possono subentrare durante l'azione (Fröhlich & Kuhl, 2003).

In sostanza, il processo di autodirezione appare caratterizzato dall'interazione di due principali dinamiche, l'autocontrollo e l'autoregolazione. In questo caso, per autocontrollo si intende la parte conscia dell'autodirezione che si realizza nell'intenzione di perseguire gli obiettivi. Durante questo processo la percezione di Sé viene inibita al fine di non essere soggetti a distrazioni. L'autoregolazione rappresenta la parte inconscia orientata al mantenimento delle azioni e all'integrità del Sé (motivazione, umore, attenzione, *etc.*). Per quanto riguarda la sfera pratica, il processo di autodire-

zione si articola in sei azioni: mantenimento dell'intenzione; inibizione della realizzazione (per evitare l'esecuzione affrettata di un'intenzione); sospensione dell'inibizione o iniziativa (avviene nel momento adatto alla realizzazione dell'intenzione); autorappresentazione (orientamento verso i bisogni del sistema del Sé); auto-inibizione (adattamento dei propri interessi a quelli dell'altro) in cui rientra la funzione di autocontrollo (repressione e controllo degli impulsi); riconoscimento degli oggetti (percezione di mete concrete che hanno la precedenza anche se non sono concordi con i desideri del Sé), (Pellerey, 2006).

Inoltre, durante il processo di autocontrollo è necessario fare molta attenzione, poiché se il soggetto assume un eccessivo controllo volitivo sulle proprie azioni rischia di incorrere in fenomeni auto-alienanti (es. non conoscere i propri desideri e vivere in funzione degli altri), (Kuhl & Fuhrman, 1998; Fröhlich & Kuhl, 2003).

Proseguendo gli studi sul processo del controllo volitivo dell'azione, Kuhl è giunto ad elaborare anche la teoria delle «interazioni sistemiche della personalità» (Kuhl, 2000; Kuhl & Fuhrmann, 1998; Kuhl & Völker, 1998). Tale teoria spiega il collegamento tra i processi cognitivi, motivazionali e affettivi, delineando un rapporto di dipendenza tra la memoria intenzionale (mantenimento delle intenzioni), il sistema di regolazione del comportamento (sistema esecutivo), la memoria estensionale (conoscenza coerente di Sé e del contesto) e il sistema di riconoscimento degli oggetti (attenzione orientata all'incongruenza). La formazione o l'inibizione di questo collegamento dipende dai processi affettivi e quindi dalla personalità di ciascun individuo. Affinché questi quattro sistemi collaborino per ottenere il controllo dell'azione, l'intensità delle emozioni positive e negative dovrebbe essere sempre di livello medio. È chiaro, però, che la loro attivazione dipende anche dall'adattamento ad una determinata situazione. Dunque, per mantenere un efficace processo di autodirezione è necessario rivedere continuamente i vari processi mentali e le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi personali (Pellerey, 2006; La Marca, 2015).

Quanto al processo di autoregolazione, uno dei contributi più significativi è derivato dagli studi condotti nell'ambito della psicologia socio-cognitiva. Uno dei massimi esponenti è B. J. Zimmerman (1989 a-b), il quale ha definito l'autoregolazione come il processo di apprendimento che coinvolge il soggetto sul piano metacognitivo, motivazionale e operativo. Secondo questo studioso, le variabili che determinano tale processo sono: la capacità di gestire il tempo di studio; la pratica sviluppata; la padronanza di metodi di apprendimento; il ruolo degli obiettivi che si vogliono raggiungere; la percezione di efficacia (Zimmerman, 2002).

Successivamente, B. J. Zimmerman e M. Campillo (2003) hanno in-

dividuo tre fasi mediante le quali si manifesta, secondo uno schema ciclico, una competenza autoregolativa nell'apprendimento scolastico e professionale. Tale schema prevede la fase di anticipazione o di preparazione dell'azione (convinzioni, motivazioni, definizione degli obiettivi), la fase di attuazione dell'azione o del progetto (auto-osservazione e autocontrollo) e la fase della riflessione successiva all'azione (autovalutazione e elaborazione delle attribuzioni causali).

Di seguito, le fasi dello schema ciclico del processo di autoregolazione sono esaminate nel dettaglio (Zimmerman & Campillo, 2003, p. 239).

1. La «fase di anticipazione o preparazione dell'azione» comprende l'attivazione delle spinte motivazionali, l'analisi del compito da affrontare e la presa in carico degli obiettivi. Secondo la corrente socio-cognitiva, i soggetti altamente autoregolati sono in grado di organizzare gli obiettivi in maniera gerarchica dividendoli in una serie di piccoli obiettivi raggiungibili, hanno elevate capacità anticipatorie anche grazie alle convinzioni motivazionali di natura intrinseca e una percezione più profonda della propria autoefficacia (Bandura, 1986). Mentre, è stato rilevato che i soggetti poco autoregolati si prefissano mete troppo lontane e poco strutturate con assenza di strategie utili a raggiungere lo scopo, non hanno molte aspettative, non percepiscono la propria autoefficacia e sono più orientati verso riconoscimenti esterni per compensare la carenza di interessi personali.
2. La «fase di attuazione dell'azione» comprende i processi di autocontrollo e di auto-osservazione che si racchiudono in un'attività di monitoraggio delle proprie attività in rapporto alle risposte ambientali. È stato osservato che i soggetti poco autoregolati non posseggono un approccio strategico all'apprendimento, pertanto non riescono a gestire il controllo delle informazioni. Mentre coloro che sono altamente autoregolati applicano un solido monitoraggio delle attività.
3. La «fase di riflessione successiva all'azione», alla cui base Bandura (1986) ha individuato alcuni processi valutativi delle azioni di apprendimento, dei risultati raggiunti e della natura cognitiva e affettivo-motivazionale delle cause che hanno portato a determinati risultati. Questo processo di autovalutazione riguarda i giudizi espressi su la padronanza raggiunta, le prestazioni proprie e altrui e la collaborazione con gli altri.

In sostanza, Zimmerman (1989 a-b) ha descritto la persona autoregolata come una persona motivata alla riuscita di un compito, che si prefigge obiettivi raggiungibili, che programma le strategie utili per la loro realizzazione, che monitora le proprie attività per misurare l'efficacia del proprio operato e adatta il suo comportamento in vista dei risultati ottenuti. Egli è

giunto, così, a delineare un profilo di studente autoregolato con le seguenti caratteristiche:

- aspetti metacognitivi: capacità di utilizzare strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) per l'elaborazione di informazioni, la pianificazione, il controllo e la direzione dei processi mentali diretti al conseguimento degli obiettivi;
- aspetti affettivi: gestione delle emozioni e delle spinte motivazionali (senso di autoefficacia, orientamento ad apprendere, soddisfazione, entusiasmo, *etc.*) e capacità di autocontrollo;
- aspetti volitivi: capacità di pianificazione e controllo del tempo e delle azioni da eseguire (saper chiedere aiuto ai tutor, agli insegnanti, ai compagni; evitare distrazioni interne ed esterne; mantenere la concentrazione e la motivazione);
- aspetti relazionali: responsabilità e partecipazione attiva all'interno della comunità di apprendimento.

Successivamente, P.R. Pintrich (2000) ha evidenziato il ruolo svolto dalle due fasi che, dal punto di vista cognitivo, motivazionale e volitivo costituiscono il processo di autoregolazione: la fase di monitoraggio e la fase di controllo. Nella fase di monitoraggio vi è la consapevolezza metacognitiva della motivazione e delle emozioni, degli sforzi, dei tempi a disposizione e del bisogno di ottenere aiuto. Il monitoraggio prevede anche la lettura dei mutamenti del contesto in cui interviene l'azione orientata al compito. Nella fase di controllo subentrano la selezione e l'adattamento delle strategie di pensiero, di apprendimento, di gestione della motivazione e delle emozioni, insieme alla rinegoziazione del compito.

È necessario sottolineare che le fasi individuate da Pintrich sono fondamentali affinché si verifichi un apprendimento generativo basato su una continua sperimentazione e analisi del modo in cui il soggetto pensa e agisce il proprio percorso formativo e professionale.

Negli ultimi anni, Zimmerman (2011) – in collaborazione con altri ricercatori tra cui D. H. Schunk (Zimmerman & Schunk, 1989 e 2011) – ha presentato un'evoluzione del modello del processo di autoregolazione dell'apprendimento. Questi autori hanno elaborato un modello suddiviso in tre fasi: preparazione, realizzazione e valutazione dell'azione.

Michele Pellerey (2006 e 2013 a-b-c) ha riportato in Italia il modello elaborato da questi autori a partire dagli anni Ottanta, ampliandolo con le teorie prodotte sul campo dei processi di autodeterminazione e autoregolazione. In particolare, riprendendo la ricerca avviata da J. Kuhl e altri studiosi (2000), Pellerey ha voluto evidenziare il ruolo svolto dalle dinamiche cognitive, metacognitive, affettive, motivazionali, volitive e relazionali che risultano coinvolte nei processi di apprendimento.

In linea con la ricerca di Pellerrey, Enrica Ottone (2014) ha proposto un modello ciclico e multidimensionale dell'azione di apprendimento che sintetizza le prospettive di Zimmerman, Pintrich, Kuhl e Pellerrey. Il modello, che si rileva particolarmente utile nei contesti educativi, è articolato in un insieme di competenze e sotto-competenze strategiche che uno studente può attivare in sequenza ciclica durante le tre fasi del processo di autodirezione nell'apprendimento (prima, durante e dopo l'azione). Di seguito sono riportati i processi e le competenze coinvolte all'interno del modello preso in considerazione (Ottone, 2014, pp. 18-23).

Nella prima fase di anticipazione dell'azione uno studente competente nel dirigere se stesso agisce su tre piani:

- sul piano cognitivo e metacognitivo analizza il compito di apprendimento, seleziona le proprie motivazioni, sceglie gli obiettivi, le strategie e i passi da seguire;
- sul piano motivazionale e volitivo si riconosce capace di eseguire il compito, attribuisce valore al compito e formula l'intenzione di agire;
- sul piano affettivo si mostra consapevole delle proprie emozioni (Goleman, 1999).

Al contrario, uno studente incapace di autodirigersi nell'apprendimento non dedica tempo ad analizzare i compiti che deve svolgere, sceglie obiettivi poco realistici, non pianifica le proprie azioni, ha poche aspettative e fiducia di riuscire nel compito, agisce solo in base a riconoscimenti esterni senza preoccuparsi di arricchire il proprio bagaglio culturale e tende a procrastinare decisioni e azioni (Pellerrey, 2006; Zimmerman, 2011).

Pertanto, nell'ottica di promuovere la capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento risulta necessario favorire lo sviluppo di competenze di natura diagnostica (analisi e percezione realistica della situazione, del compito e della propria competenza), decisionale (capacità di individuare convinzioni, valori e interessi, di trovare la motivazione, di stabilire un modo di agire), progettuale e organizzativa (porsi obiettivi realistici e adottare strategie efficaci) (Ottone, 2014).

Continuando, nella seconda fase di realizzazione, controllo e osservazione dell'azione di apprendimento, uno studente capace di orientarsi e organizzarsi nello studio è in grado:

- sul piano cognitivo e metacognitivo, di riconoscere, controllare e gestire le proprie strategie cognitive, di organizzare l'ambiente di apprendimento e di monitorare se stesso durante l'azione;
- sul piano motivazionale e volitivo, di seguire le proprie intenzioni e di mantenere la perseveranza fino al termine del compito;
- sul piano affettivo, di monitorare e regolare le proprie emozioni.

Lo studente che non riesce ad autoregolarsi non applica processi tat-

tici e di monitoraggio. In particolare, a causa della mancanza di obiettivi chiari, egli rischia di soccombere ad un sovraccarico cognitivo che gli impedisce di adottare adeguate strategie di apprendimento (Pellerey, 2006; Zimmerman, 2011). Di conseguenza, per promuovere la capacità di imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento è fondamentale attivare lo sviluppo di competenze di natura gestionale e regolativa (utilizzo di strategie per comprendere e ricordare, per autoregolare se stessi e l'ambiente di studio), e osservativa (automonitoraggio) (Ottone, 2014).

Infine, nella terza e ultima fase che consiste nel compimento dell'azione, lo studente attiva determinati processi di autoriflessione:

- sul piano cognitivo e metacognitivo valuta le cause dei propri successi e insuccessi e riflette sull'azione, sui risultati e sulla padronanza raggiunta;
- sul piano motivazionale e volitivo attribuisce i successi e gli insuccessi a fattori controllabili;
- sul piano affettivo riconosce e regola le proprie emozioni.

Al contrario, lo studente che non è in grado di dirigere se stesso nell'apprendimento, una volta terminata l'azione non impegna le proprie energie per riflettere sulle strategie attuate e sui risultati ottenuti, preferisce attribuire le cause dei propri successi o insuccessi a fattori esterni ed incontrollabili e si scoraggia facilmente anche di fronte a risultati accettabili (Pellerey, 2006; Zimmerman, 2011).

Al fine di promuovere la capacità di imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento, è importante favorire lo sviluppo della capacità di autovalutazione che comprende il giudizio delle proprie prestazioni e l'attribuzione delle cause di successi e insuccessi a fattori che dipendono da sé (Ottone, 2014). Dunque, dal punto di vista educativo è necessario raccogliere l'invito a promuovere un percorso di accompagnamento alla formazione continua centrato sullo sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione, processi che chiamano in causa la capacità di dirigere se stessi attraverso il consolidamento di capacità decisionali, di gestione, controllo e valutazione personale in funzione dell'apprendimento di quelle conoscenze e competenze culturali, sociali e professionali ritenute fondamentali per la crescita della persona.



## 2.

### Auto-orientamento come *empowerment*

Ripercorrendo le tappe dell'evoluzione delle concezioni e dei modelli di orientamento, la letteratura di settore è concorde nel sintetizzare, nell'arco dell'ultimo secolo, il passaggio da modelli centrati sulla ricerca del *matching* tra caratteristiche personali, rilevabili come attitudini, interessi, tratti di personalità e i diversi profili professionali, espressi in forma relativamente stabile dal mondo del lavoro, a modelli centrati sulla progressiva responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto nello sviluppare capacità di apprendere declinate come: apprendere ad apprendere, apprendere da sé, apprendere a scegliere e apprendere a cambiare.

È intorno agli anni Settanta del secolo scorso che in Italia si realizza un netto cambiamento di prospettiva. «Si comincia a delineare – afferma Maria Luisa Pombeni – la possibilità di una autodeterminazione umana nei confronti dell'inserimento sociale e professionale, [...], e la logica verso cui si sviluppa la pratica orientativa prende sempre più le caratteristiche di un processo di auto-orientamento» (Pombeni, 1996, p. 21).

Ci si muove sempre più nella direzione di un approccio dinamico, che vede il soggetto al centro dell'azione orientativa, in posizione attiva, come agente principale del processo di scelta in un'ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale.

«Al centro della riflessione – scrive Maria Luisa Pombeni – viene posto l'individuo con i differenti bisogni orientativi che caratterizzano il suo sempre più complesso rapporto con l'attività lavorativa. L'intervento orientativo non viene più finalizzato ad orientare la persona a prendere delle sagge decisioni, ma piuttosto ad aiutarla a prendere le sue decisioni saggiamente, mettendola nelle condizioni di orientarsi, cioè sapersi muovere in modo consapevole e adeguato nelle occasioni significative che delineano il processo di costruzione della propria carriera professionale» (Pombeni & D'Angelo, 1998, p. 21).

«L'orientamento – scrivono Cristina Castelli e Lucia Venini – viene inteso come auto-orientamento del soggetto, considerato come agente primario del processo di scelta alla luce di concetti quali maturazione e autonomizzazione personale». Un tale approccio, dunque, «vede il soggetto in posizione attiva, in quanto è il soggetto stesso a individuare in sé il cammino da percorrere, a costruire la sua esperienza lavorativa interagendo dinamicamente con la realtà esterna e ponendo se stesso al centro del processo decisionale» (Castelli & Venini, 2002, p. 18).

L'orientamento, dunque, diviene auto-orientamento; una pratica che crea e fornisce le condizioni affinché ciascun soggetto sia messo in grado di operare delle scelte in relazione ai propri bisogni, ai propri interessi e alle proprie aspettative. Diviene un'azione che ha lo scopo di promuovere l'autodeterminazione nel soggetto rispetto al proprio inserimento nel contesto sociale e professionale, che ha lo scopo di facilitare i processi di scelta nei momenti di transizione e di aiutare l'individuo a prendere coscienza di sé, educandolo al saper scegliere.

Si tratta, dunque, di un processo di accrescimento della consapevolezza di sé e di responsabilizzazione e maturazione personale, che possiede il duplice obiettivo di favorire il pieno sviluppo della persona e, allo stesso tempo, inserire l'individuo nel contesto sociale e nei processi di cambiamento in corso.

Tale nuova prospettiva è anticipata nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco, tenutosi a Bratislava nel 1970, la quale recita: «Orientare significa porre l'individuo [...] in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana». Si tratta, quindi, di un processo di carattere formativo che implica però anche processi di mediazione sociale con una realtà complessa qual è quella della società contemporanea.

Dal Congresso Unesco di Bratislava del 1970, dunque, l'Orientamento scolastico e professionale è andato sempre più caratterizzandosi come processo di natura formativa, informativa e consulenziale che mira a creare le condizioni per la piena realizzazione del soggetto, agendo in primo luogo sui livelli di responsabilizzazione e consapevolezza che riguardano le proprie scelte di vita, a partire da quelle di carattere formativo e professionale.

Tale indirizzo viene recepito, a livello nazionale, dapprima dalla Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997 e più recentemente dalle «Linee guida per l'orientamento permanente» del Miur (2014). Nel primo dei due documenti si afferma che l'orientamento «si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli stu-

denti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile» e più recentemente che «l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – *life skills* – e competenze chiave di cittadinanza».

La funzione orientativa, dunque, assume la finalità di favorire il pieno sviluppo della persona, la sua capacità di conoscere se stessa e costruire la propria identità, la capacità di apprendere ad acquisire nuovi saperi anche in forma autonoma, apprendere ad apprendere, acquisire la capacità di afferrare alle più importanti fonti informative, sapersi orientare autonomamente, apprendere a gestire le transizioni e governare il cambiamento ed essere realmente cittadini attivi e consapevoli. In grado, in sintesi, di continuare ad apprendere, per riuscire a modulare i propri atti e i propri comportamenti in un rapporto efficace con una realtà che cambia rapidamente. Un cittadino complesso, dunque, per un mondo complesso.

«Nelle società della conoscenza, sono gli individui stessi a fare da protagonisti – recita il Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente (Bruxelles, 2000) – Ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Per sfruttare al meglio tale capacità le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo – in breve, diventare cittadini attivi».

E ancora, nell'ambito del Messaggio n. 5 del Memorandum («Ripensare l'orientamento»), si sostiene che «è necessario adottare un nuovo metodo che preveda l'orientamento come un servizio accessibile a tutti in permanenza, [...] e si rivolga ad un pubblico nuovo. Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiedono cittadini attivi che vogliono gestire autonomamente il loro percorso personale e professionale. Ciò significa che tali servizi devono essere non più incentrati sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti».

Il soggetto, dunque, è posto al centro, con un rinnovato ruolo. Da semplice destinatario di un intervento, ad agente principale di un processo che attiene alla persona nella sua globalità e del quale l'esperto di orientamento costituisce soprattutto il facilitatore.

Si afferma, cioè, una concezione «diacronico formativa» dell'Orientamento (Domenici, 1996), ossia un modello scientificamente fondato in

grado di promuovere e valorizzare interessi ed attitudini, trasformando le differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa in potenzialità da «coltivare» sul piano individuale e sociale. Ciò si rende possibile, in primo luogo, attraverso una qualificazione degli interventi d'istruzione e formazione, anche mediante una organizzazione altamente flessibile della didattica e il ricorso a strumenti valutativi in grado di monitorare e promuovere non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella metacognitiva ed affettivo-motivazionale nei processi di apprendimento degli allievi.

Inoltre, in modo sempre più evidente nell'ultimo decennio, si focalizza un'attenzione ai problemi dell'orientamento in età adulta, che pur caratterizzandosi come un settore con proprie metodologie d'intervento implica una riflessione anche sul piano dell'orientamento scolastico, più propriamente collocato in età evolutiva.

Quindi, pur nei diversi approcci e metodologie utilizzate, qualsiasi intervento posto in essere, sia che si tratti di interventi realizzati nei sistemi d'istruzione sia nella formazione professionale o dei servizi territoriali per l'impiego, si muove nella direzione dell'auto-orientamento, ossia del potenziamento delle «competenze orientative» (Pombeni & Guglielmi, 2000). Coerentemente, quindi, assistiamo ad un potenziamento di interventi sul piano formativo nelle dimensioni di bilancio ed *empowerment*, come strumenti di autoconsapevolezza e potenziamento delle proprie competenze, così come gli interventi di counselling si orientano in primo luogo a sostenere le dimensioni dell'autoefficacia e del fronteggiamento di ostacoli e difficoltà.

### 3.

## La prospettiva temporale

L'orientamento consiste, dunque, nell'accompagnare la persona nel dirigere pensieri, competenze e azioni per pianificare e realizzare il proprio progetto di vita. Ciò chiama in causa la capacità di progettare, realizzare, gestire e monitorare in una prospettiva temporale le proprie esperienze.

Nel corso dei secoli, la natura soggettiva e oggettiva del tempo è stata oggetto di molti studi a partire dai meccanismi innati nel modo di percepire il tempo e delle relative influenze sulla formazione del pensiero umano. Non a caso, l'interazione tra scienza e cultura è stata spesso mediata dalle credenze sul tempo che variano a seconda del contesto e del periodo storico di riferimento (Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015).

Lo psicologo e filosofo francese Pierre Janet (1928), al fine di comprendere come l'uomo reagisce di fronte al continuo mutamento delle condizioni ambientali, oltre al pensiero ha preso in esame anche l'azione umana. Egli ha individuato, nell'azione e nella coscienza dell'agire personale, gli elementi capaci di generare un sentimento del tempo passato, presente e futuro. Inoltre, Janet ha evidenziato il problema della «funzione di realtà» della temporalità in relazione al processo di socializzazione, intendendo con ciò il bisogno di interiorizzare le norme sociali che portano allo sviluppo di un tempo o codice universale che permette di interagire con gli altri.

Secondo quest'ottica, il tempo appare come una struttura mediante cui si manifesta la situazione esistenziale dell'uomo. Il rapporto dinamico dell'esperienza temporale è determinato dal modo con cui egli si rapporta con il tempo e dal suo modo di essere nel tempo. Il divenire dell'uomo consiste, pertanto, in uno slancio che prende forza dal passato e si proietta nel futuro (Minkowski, 1933).

Lo psicologo americano L.K. Frank (1939), studioso di problemi sociali e delle dinamiche dello sviluppo infantile, esaminando la condotta umana mediante un approccio teorico di campo, ha osservato come i concetti

di passato e di futuro, uniti alle caratteristiche individuali e ai costumi culturali, hanno il potere di determinare continui mutamenti al concetto di presente.

In questo scenario, si sono collocate le riflessioni dello psicologo francese P. Fraisse (1957), il quale si è interrogato sul problema di percepire oggettivamente il presente (tempo delle cose), poiché il tempo sarebbe frutto di una percezione soggettiva (durata delle sensazioni) che costruisce un orizzonte di riferimento temporale tra passato, presente e futuro. Con ciò, egli ha proposto di esaminare la «condotta temporale» attraverso cui l'uomo adatta e crea le condizioni della sua esistenza.

Con lo sviluppo di teorie sempre più strutturate, è nata la necessità di definire tale costruito sulla base di un significato condivisibile. Il termine *time perspective* è comparso per la prima volta nella letteratura anglo-sassone ad opera di Frank (1939). La traduzione italiana in *prospettiva temporale* potrebbe indurre a pensare che tale locuzione si riferisca prevalentemente alla dimensione del futuro. Ma l'interpretazione maggiormente condivisa la definisce come «lo schema di riferimento dinamico nel quale un individuo od un gruppo pongono se stessi e la loro attività in un dato momento in rapporto con eventi significativi che sono più o meno remoti nel tempo» (Paolicchi, 1976, p. 46). Nella letteratura di lingua francese è comparso il termine *horizon temporel* per opera di Fraisse (1957). Pertanto, l'esistenza di più definizioni ha indotto gli studiosi ad effettuare un'importante distinzione: con «orizzonte temporale» si intende il quadro di riferimento cognitivo e percettivo relativo all'esperienza e alla condotta individuale e sociale, mentre con «prospettiva temporale» si assume un punto di vista psico-biografico (Paolicchi, 1976).

Successivamente, gli psicologi McGrath e Tschan (2004) hanno effettuato una classificazione delle dinamiche temporali nella vita quotidiana. Essi hanno distinto quattro processi: *time use*, *pace of life*, *time perception* e *time orientation*.

Per *time use* si intende la maniera di distribuire il tempo tra le attività giornaliere come il momento del lavoro, del pasto, del tempo libero, del viaggio e delle cure personali. *Pace of life* si riferisce al ritmo, alla scorrevolezza con cui sono svolte le attività quotidiane. *Time perception* è il modo in cui le persone giudicano il passaggio del tempo e si interrogano sulla durata di determinati intervalli temporali e sui sentimenti che riguardano in maniera generale lo scorrere del tempo. Infine, *time orientation* è il modo di paragonare il presente al futuro, tra speranze e paure.

Kurt Lewin (1942), studiando le dinamiche dello sviluppo infantile, ha osservato come il bambino, avendo una scarsa estensione dei propri spazi e tempi vitali, vive prevalentemente nel presente in quanto si impegna in

azioni di breve durata ed è incapace di rimandare la gratificazione dei propri impulsi. Tale prospettiva temporale si espande con la crescita della persona che maturando arriva ad inglobare nelle sue forme di pensiero anche una serie di sequenze di azioni poste nelle dimensioni di passato e di futuro, a breve e a lungo termine. Posizione che concorda con quella di J. Piaget (1970), secondo il quale la nozione temporale si sviluppa nel processo evolutivo della persona che, con l'avanzare dell'età, perfeziona le «strutture categoriali del pensiero». Come evidenziato da Vicario (1973), per Piaget la percezione del tempo è frutto di un processo di apprendimento attivo. Il soggetto determina la propria condotta in funzione di categorie temporali in cui entrano processi adattivi alla realtà presente, alle esperienze passate e alle aspettative future.

Si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964 e 1980) un rilevante contributo sull'influenza che l'interazione tra fattori cognitivi e motivazionali esercita sulla determinazione della prospettiva temporale umana. Secondo Nuttin (1964), la spinta motivazionale verso il futuro non può essere valutata solo in termini di prodotto degli apprendimenti e dei condizionamenti o come un orientamento innato in continuo divenire. L'orientamento al futuro emerge progressivamente durante l'intero percorso di crescita del soggetto che organizza le esperienze e gli atteggiamenti all'interno di una prospettiva temporale basata su elementi cognitivi e affettivi propri di ogni fase evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità). Il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Da qui nasce la concezione del passato, presente e futuro come aspetti di una struttura spaziale (Nuttin, 1980) e correlativa (Cottle, 1976) della prospettiva temporale, appunto, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali. Su questo tema un ampio ventaglio di ricerche ha interpretato la rappresentazione del tempo come uno degli elementi tramite cui il soggetto regola se stesso e il proprio progetto di vita. Naturalmente, una volta interpretata la struttura della prospettiva temporale, è subentrato il bisogno di trovare una metodologia per poter svolgere una ricerca empirica capace di analizzarne le dinamiche (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Hoornaert (1973), effettuando una ricognizione dei vari studi empirici, è giunto a definire i vari elementi che devono essere considerati durante il processo di analisi della prospettiva temporale:

- l'«atteggiamento» verso il tempo e le fasi temporali della propria esperienza, verso cui il soggetto può assumere tendenze positive o negative;

- la «direzione» della prospettiva temporale che costituisce l'orientamento o la preferenza per una determinata fase temporale (passato, presente e futuro);
- la «densità», cioè la quantità dei contenuti cognitivi relativi alle varie fasi della prospettiva temporale;
- la «coerenza» che si attribuisce al livello di organizzazione degli eventi passati o futuri.

Le successive indagini hanno sollevato l'esigenza di chiarire il quadro teorico e metodologico coinvolto nello studio della prospettiva temporale da un punto di vista multidimensionale. La prospettiva temporale prende significato all'interno di un quadro strutturato fondato sulla relazione di fattori cognitivi e affettivo-motivazionali e su una rete di interazioni che si instaurano tra variabili individuali e sociali (Trommsdorff, 1986). All'interno del vasto panorama di ricerche, il grado di attivazione dei processi motivazionali è visto come un effetto della correlazione tra la vicinanza dello scopo, la ricerca di successi simili a quelli raggiunti in passato, la conoscenza e l'accettazione di mete comuni ad un gruppo, e il tipo di educazione ricevuta all'interno della propria società di appartenenza. Ognuna delle componenti sociali, cognitive e affettivo-motivazionali ha ricevuto differenti traduzioni teorico-operative ed è stata valutata mediante specifici strumenti di misura che hanno permesso di approfondire e comprendere, seppure in maniera eterogenea, il concetto di prospettiva temporale. Ma nonostante l'impiego di metodi e tecniche sofisticate, i risultati empirici appaiono spesso discordanti tra loro. Si avverte la mancanza di un metodo costruttivo che non si fermi solo alla descrizione dei fenomeni osservati, ma vada oltre con la ricerca di una spiegazione dei rapporti causali (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Un contributo notevole è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 1999 e 2008), i quali hanno dato vita ad una «Teoria sulla Prospettiva Temporale» che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano. Nel 2007, la ricercatrice russa A. Sircova ha fondato l'*International Research Network* (Paixão *et al.*, 2013; Sircova *et al.*, 2007; Sircova *et al.* 2015; Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015) costituito da esperti che hanno lavorato alla costruzione di strumenti tesi a rilevare i pensieri e gli atteggiamenti con cui le persone orientano la propria vita in relazione al tempo passato, presente e futuro. La rilevanza di questi studi è stata individuata nella volontà di esaminare e curare il processo per cui un orientamento temporale non moderato tra passato, presente e futuro può condizionare negativamente lo stato di benessere soggettivo.

Le ricerche del *Network* hanno individuato un'ampia gamma di rela-

zioni esistenti tra la prospettiva temporale e le diversità culturali, geografiche, climatiche, religiose, politiche, economiche, di classe sociale, del livello di educazione, dei modelli sociali di riferimento, di genere ed età. Inoltre, è stata osservata una relazione molto significativa tra il tipo di educazione ricevuto e la motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza, per cui la presenza o la carenza di orientamento verso la prospettiva futura risultano rispettivamente collegate anche alla riuscita scolastica e ad atteggiamenti devianti (Gonzalez & Zimbardo, 1985; Zimbardo & Boyd, 2008).

### 3.1. DINAMICHE COGNITIVE E AFFETTIVO-MOTIVAZIONALI NELLA PROSPETTIVA TEMPORALE

Molti studi hanno presentato il concetto di prospettiva temporale futura come un costrutto cognitivo-motivazionale (Lewin, 1942; Fraisse, 1967; Nuttin & Lens, 1985; Lens, 1986; de Bilde *et al.*, 2011; Lens *et al.*, 2012). Per W. Lens (1986), la prospettiva temporale futura è il frutto dell'integrazione del pensiero anticipato del futuro all'interno del presente psicologico. In questo senso il futuro è considerato sia il prodotto che la fonte dello spazio motivazionale (Nuttin, 1964). Tale rapporto è generato dalla presenza di alcuni elementi chiave, quali l'*extension* (grado di lontananza della rappresentazione nel tempo), il *content* (contenuto del futuro previsto) e la *valence* (importanza data alle aspettative future), (Husman & Lens, 1999). Il costrutto di *content* racchiude una molteplicità di significati collegati a determinate qualità motivazionali degli obiettivi futuri: le motivazioni e gli obiettivi intrinseci e estrinseci (Deci & Ryan, 2000; Lens & Vansteenkiste, 2006).

Come suggerisce la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000 e 2002), la ricerca di obiettivi di natura intrinseca garantisce una migliore qualità di vita rispetto a quella estrinseca, in quanto fonte di maggiore benessere. Ma il vero beneficio è dato dal rapporto che si instaura tra i due tipi di motivazione: gli obiettivi futuri generano stati di motivazione estrinseca, ma allo stesso tempo la loro qualità dipende dal contenuto intrinseco.

Le evidenze empiriche dimostrano che la presenza di obiettivi di natura intrinseca comporta sentimenti positivi, soddisfazione, persistenza, strategie di apprendimento adattive e benessere (Kasser & Ryan, 2001; Vansteenkiste *et al.*, 2008). I motivi per cui gli obiettivi futuri intrinseci sono considerati di qualità migliore – mentre quelli di natura estrinseca sono valutati alla base della frustrazione in quanto controllati dall'esterno – risiedono nella soddisfazione di bisogni innati quali l'autonomia (autodeterminazione),

la competenza e la relazionalità.

Oltre alla prospettiva temporale futura anche le prospettive passato e presente presentano contenuti motivazionali. In realtà, le prospettive future sono basate sulle esperienze passate, il cui ricordo positivo o negativo condiziona le implicazioni motivazionali (Stolarski *et al.*, 2015). Oltre a queste, anche il presente edonista genera spinte motivazionali verso la ricerca del piacere immediato. Al contrario, il presente fatalista può demotivare le persone, in quanto pensano di non avere il controllo della propria vita (Potgieter, Heyns, & Lens, 2011). All'interno di questo quadro teorico, è stato osservato come gli individui con una prospettiva futura a lungo termine riescono ad anticipare le conseguenze delle attività poste nel presente e ad elaborare strategie per la progettazione e la realizzazione dei propri obiettivi. Mentre le persone maggiormente orientate verso il presente tendono a non considerare le conseguenze delle proprie azioni, ragione per cui molti rischiano di cadere in atteggiamenti devianti (es. abbandono scolastico; sesso non protetto; abuso di sostanze; *etc.*) (Zimbardo & Boyd, 2008; Lens *et al.*, 2012).

Per risolvere le eventuali problematiche, diversi studiosi hanno parlato di «orientamento temporale equilibrato» (Boniwell & Zimbardo, 2004) e di «integrazione del tempo» (Lens, Herrera, & Lacante, 2004; Shostrom, 1968). Con il primo si intende l'abilità mentale di imparare dalle esperienze passate, traendo energie ed emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro (Boniwell & Zimbardo, 2004). Allo stesso tempo, però, Zimbardo ha messo in guardia da atteggiamenti devianti provocati da un'eccessiva concentrazione sul futuro, quali il rifiuto del tempo da trascorrere in famiglia, con gli amici, con la comunità e dei momenti divertenti e rilassanti che fanno parte del benessere della persona. Tale teoria è in linea con quanto affermato da H. Rappaport e colleghi (1985), i quali hanno osservato come sia un forte che un debole orientamento al futuro possono procurare problemi, mentre un orientamento temporale equilibrato agevola lo sviluppo di un'identità sana. Allo stesso tempo, è utile riprendere il concetto elaborato da E. Shostrom (1968) riguardo alla necessità di generare nel soggetto la capacità di «integrare il tempo», azione che considera la creazione di un rapporto di continuità tra esperienze significative di apprendimento, obiettivi futuri e attività collocate nel presente.

Dunque, in linea con la letteratura nazionale e internazionale è possibile affermare l'importanza di orientare l'individuo verso la costruzione di un rapporto armonico tra vissuto passato, vita presente e prospettive future. Ciò è fondamentale affinché egli possa trarre le energie (spinte motivazionali) necessarie per pianificare e vivere le attività poste nel presente in vista del raggiungimento di obiettivi futuri.

### 3.2. PROSPETTIVA TEMPORALE E APPRENDIMENTO SCOLASTICO

Rivolgendo lo sguardo al mondo scolastico e professionale, la necessità di formare studenti e futuri professionisti in grado di apprendere nell'intero corso della vita ha evidenziato la necessità progettare una formazione orientata allo sviluppo di un adeguato bagaglio di competenze autoregolative (Zimmerman & Schunk, 2011). A tal proposito, come esaminato in precedenza, sono state valutate le diverse variabili che contribuiscono allo sviluppo dei processi di apprendimento. Tra queste è stato rilevato come la prospettiva temporale abbia il potere di influenzare la motivazione scolastica, le strategie di apprendimento e il benessere soggettivo.

Nell'anno 2012 la rivista *Japanese Psychological Research* ha raccolto in un numero monografico contributi di ricerca sul rilievo della prospettiva temporale in contesti di apprendimento. Molte di queste ricerche hanno evidenziato significative correlazioni tra prospettiva temporale e strategie cognitive, affettive e motivazionali.

J. Hilpert e altri (2012), in una ricerca condotta con studenti universitari americani, hanno rilevato che le strategie di apprendimento impiegate durante il processo di costruzione della conoscenza sono influenzate dalla prospettiva temporale futura e dalla percezione di strumentalità endogena. La ricerca ha mostrato che gli studenti in grado di immaginare il proprio futuro sono capaci di costruire delle *roadmaps* finalizzate a creare un piano di apprendimento strategico (Marko & Savickas, 1998; Oyserman *et al.*, 2004; Lens & Vansteenkiste, 2008). Lo sviluppo della visione di un futuro ritenuto gestibile vede le attività svolte nel presente come compito necessario a realizzare la propria crescita formativa e professionale (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Kerpelman & Mosher, 2004; Nurmi, 2005). Tale meccanismo dipende dalla percezione dell'utilità di un futuro compito, processo che sembra scaturire sia dalle caratteristiche dell'obiettivo sia dalla rappresentazione mentale della meta (Husman & Hilpert, 2007). La consapevolezza di questo rapporto porta il soggetto ad organizzare i compiti presenti in vista del raggiungimento degli obiettivi personali (Nuttin, 1964; Nuttin & Lens, 1985; Miller, DeBacker, & Greene, 1999; Tabachnick, Miller, & Relyea, 2008; Hilpert *et al.*, 2012).

S. Tabachnick e colleghi (2008) e H. Jang (2008) hanno studiato gli obiettivi futuri in relazione alla strumentalità percepita (endogena o esogena) e alle strategie di apprendimento. La percezione di strumentalità è stata a sua volta trovata positivamente correlata ai processi di produzione di conoscenza e di autoregolazione (Simons, Dewitte, & Lens, 2004). Nello specifico, la strumentalità endogena – che riguarda la percezione che l'apprendimento in sé sia utile per realizzare obiettivi a lungo termine, al contrario

di una strumentalità esogena che richiede una ricompensa esterna per poter raggiungere una meta – è stata trovata positivamente correlata alla produzione di conoscenza autoregolata (Simons *et al.*, 2004) e all'uso di strategie volitive (Husman, McCann, & Crowson, 2000).

Successivamente, le psicologhe statunitensi T.L. Walker e T.J.G. Tracey (2012) hanno indagato il modo in cui le proprietà motivazionali della prospettiva temporale futura si applicano durante il processo decisionale della carriera. Queste studiose – in una ricerca condotta con studenti universitari dell'Arizona – hanno osservato come la combinazione del valore attribuito dagli individui al futuro (*valence*) e della presa di misure necessarie per conseguire obiettivi futuri (*instrumentality*) predicono alti livelli di auto-efficacia decisionale della carriera.

Contemporaneamente, le psicologhe russe M.D. Petrash e O.Y. Strizhitskaya (2013) hanno esaminato il processo di autodeterminazione professionale basato sulla scelta e sull'orientamento professionale. Le ricercatrici russe hanno considerato il periodo della prima adultità, in quanto fase critica per il soggetto che deve passare dal mondo scolastico a quello lavorativo. Il problema rilevato al momento dell'entrata nella professione riguarda la mancata analisi e quindi l'assenza di una decisione consapevole da parte dello studente. Questa criticità porta talvolta il soggetto a ripensare alla propria scelta, ma è altrettanto evidente che questo processo non si attiva sempre in maniera automatica in tutti gli individui (Petrash, 2011).

A partire da queste considerazioni, M. Petrash e O. Strizhitskaya (2013) hanno condotto la loro ricerca con un gruppo di studenti e giovani professionisti russi (19-25 anni), con i quali hanno esplorato il rapporto tra la scelta occupazionale, la posizione emotiva verso il futuro professionale e i fattori di sviluppo professionale. L'analisi correlazionale ha dimostrato una correlazione negativa tra una corretta scelta occupazionale e una posizione emotiva assunta in maniera negativa. Mentre una scelta consapevole, uno stato emotivo positivo e lo sviluppo professionale sono apparsi positivamente correlati. Lo studio ha rivelato come la scelta meditata di un'occupazione favorisce la valutazione costruttiva e consapevole del proprio sviluppo professionale, aumenta l'attitudine positiva verso il futuro professionale e riduce stati di paura e atteggiamenti indifferenti. Attraverso l'analisi di regressione, la ricerca (Petrash & Strizhitskaya, 2013) ha dimostrato come l'atteggiamento positivo verso il futuro professionale garantisce l'autorealizzazione professionale. In sintesi, tra gli aspetti considerati all'interno di un'attitudine positiva rientrano: la soddisfazione per la propria vita professionale; la comunicazione interpersonale; l'autocontrollo; l'affettività; le strategie di *coping* e *problem solving*; l'autovalutazione; la pianificazione; la responsabilità; il benessere fisico. Mentre è emerso come bassi livelli di soddisfazione

per la professione ricoperta, un debole desiderio di realizzarsi professionalmente, la prevalenza di atteggiamenti negativi (paura, ansia, indifferenza) verso il futuro professionale e strategie di *coping* come l'accettazione di responsabilità, la voglia di evasione, il distanziamento, l'autocontrollo, *coping* di confronto della prima adultità potrebbero comportare alcune criticità professionali. Pertanto l'adozione di percorsi e strumenti atti a costruire un consapevole processo di autodeterminazione professionale risulta essere fondamentale per creare un atteggiamento positivo orientato alla scelta del futuro professionale che permette al soggetto di sentirsi pienamente realizzato (Petrash & Strizhitskaya, 2013).

È noto, ormai, come la formulazione di un piano d'intervento (es. *career counseling*) sulla prospettiva temporale futura procuri un impatto estremamente positivo sul processo decisionale della carriera (Savickas, 1990; Walker & Tracey, 2012; Atanásio, Paixão, & da Silva, 2013). È stata riconosciuta l'importanza di creare buone competenze motivazionali, poiché è stato osservato che una loro carenza rischia di togliere le energie necessarie per raggiungere il pieno sviluppo personale.

Ulteriori ricerche (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Peetsma, 1997; Peetsma *et al.*, 2005; Peetsma *et al.*, 2012) hanno mostrato come la prospettiva temporale sulla carriera scolastica e professionale, la motivazione scolastica e l'autoregolazione (inclusa la capacità di ritardare la gratificazione) decrescono durante i primi anni della scuola secondaria, mentre aumenta l'interesse per il tempo libero. La difficoltà di ritardare la gratificazione accademica sembra dovuta ad un blocco dello sviluppo della prospettiva temporale futura sulla carriera scolastica e lavorativa che, di conseguenza, con il passare degli anni diventa sempre meno rilevante per gli studenti. Le ragioni di questo declino sono state individuate in ambienti di apprendimento dove gli insegnanti e i compiti assegnati non risultano stimolanti per l'allievo. Per tale motivo la comunità accademica ha sottolineato la necessità di rinnovare gli ambienti di apprendimento al fine di riuscire a stimolare i processi motivazionali e di auto-regolazione (Peetsma *et al.*, 2012).

Anche J. de Bilde e colleghi (2011) hanno trovato una correlazione positiva tra l'orientamento al futuro e l'uso di strategie autoregolative per lo studio (in particolare con l'attitudine scolastica e la persistenza). Al contrario, una prospettiva edonista o fatalista del presente non sono o sono risultati negativamente associati ai risultati di apprendimento. Questo studio ha dimostrato come gli studenti orientati al futuro sono in grado di gestire lo studio, di restare concentrati sull'obiettivo e di impiegare in maniera adeguata i propri processi cognitivi. Inoltre, la ricerca (de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011) ha esaminato la relazione tra la prospettiva temporale e la motivazione in quanto elementi del processo di autodeterminazione (Deci

& Ryan, 2002). Come era possibile prevedere, dall'analisi è emerso che l'orientamento al futuro non è collegato alla regolazione esterna ma correla positivamente con la motivazione intrinseca. Inoltre, come ipotizzato, il presente-fatalista risulta non correlato né alla motivazione estrinseca né a quella intrinseca. Dallo studio è emerso anche un altro interessante risultato: la relazione negativa tra la motivazione intrinseca e la prospettiva edonista del presente. Questo dato ha attirato l'attenzione dei ricercatori in quanto entrambi i fattori si riferiscono alla soddisfazione personale. La spiegazione è stata trovata nel diverso tipo di interpretazione da attribuire ai due concetti (Lens *et al.*, 2012; Ryan & Deci, 2001): l'orientamento edonista equivale alla ricerca del piacere sensoriale, alla continua ricerca della felicità e alla gratificazione dei propri impulsi; la motivazione intrinseca corrisponde ad un benessere soggettivo dato dalla soddisfazione di un bisogno di competenza. Un altro esito inaspettato è emerso dalla correlazione positiva tra l'orientamento al futuro e alcune strategie di apprendimento (persistenza, attitudine, concentrazione, gestione del tempo) che non è risultata mediata dall'autoregolazione ma si è mostrata negativamente mediata dalla motivazione intrinseca. La ragione di questa relazione è stata individuata negli effetti dell'orientamento al futuro, in quanto se non controllato può generare negli studenti un senso di pressione che li rende più soggetti a distrazioni e meno efficaci nel gestire il proprio tempo. Oltre a ciò, sono stati osservati meno pensieri positivi riguardo alla propria formazione a causa della presenza di una motivazione «controllata» e quindi di bassa qualità. Tali conclusioni hanno ribadito l'importanza del «contenuto» degli obiettivi posti nel futuro, in quanto questo elemento ha il potere di influenzare la qualità della motivazione sia intrinseca sia estrinseca (Lens *et al.*, 2012).

V. Ortuño e M. Paixão (2010) – in uno studio condotto con studenti portoghesi – hanno rilevato che coloro che hanno la media dei voti più bassa vivono il presente in maniera fatalista e pensano poco al proprio futuro. Questi risultati sono in linea con quanto mostrato nelle precedenti ricerche, per cui l'orientamento al futuro appare positivamente correlato alla prestazione accademica, mentre una prospettiva fatalista del presente appare negativamente correlata alla stessa.

Successivamente, R. King e M. Gaerlan (2014) hanno indagato la sfera emotiva di un gruppo di studenti universitari filippini, rilevando una correlazione positiva tra la prospettiva temporale futura, il ricordo positivo del passato e le emozioni accademiche piacevoli come il divertimento, la speranza e l'orgoglio; mentre la prospettiva temporale presente-fatalista e il passato-negativo sono risultati positivamente correlati a emozioni accademiche negative come la rabbia, l'ansia, la vergogna, la disperazione e la noia. Infine, la prospettiva edonista del presente non è risultata correlata con alcuna

emozione accademica, probabilmente perché in questo caso gli studenti non riescono a concentrarsi sull'adozione di quel carico emotivo dovuto ad una prospettiva futura cui li costringe l'ambito accademico.



## 4.

# Strumenti di autovalutazione ai fini orientativi

In un'ottica di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta uno step indispensabile nella prospettiva dell'avvio di percorsi autoformativi volti allo sviluppo delle competenze di autodirezione. Secondariamente, perché la presa di coscienza da parte del singolo, riguardo alle risorse e ai livelli di padronanza raggiunti, costituisce una condizione imprescindibile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Le problematiche connesse alla valutazione delle competenze strategiche di tipo autoregolativo, sono state oggetto di studio da parte di vari autori e rappresentano un ambito di indagine su cui molto si è discusso e si continua a dibattere. Innanzitutto, come sostiene Pellerey (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010), per ottenere un giudizio valutativo sulle competenze che sia sufficientemente attendibile, è necessario fare riferimento alla metodologia della «triangolazione». Essa si fonda sul ricorso ad una molteplicità di approcci valutativi: l'osservazione della prestazione nel momento della messa in atto da parte del soggetto, l'autovalutazione attraverso pratiche e strumenti validati, l'analisi finale della qualità della performance e dei risultati conseguiti. È necessario, inoltre, ricordare che i questionari di autovalutazione si rifanno alla dimensione soggettiva della competenza che si lega alle particolari modalità mediante le quali ogni individuo fa sue ed organizza conoscenze ed abilità, alle sfumature affettivo-motivazionali e di significato sulla base delle quali queste vengono integrate tra loro, all'auto-percezione dei propri livelli di padronanza.

Diversi per metodologia d'impostazione e tipo di approccio, sono i questionari di autovalutazione, elaborati a livello nazionale ed internazionale, centrati su singoli aspetti del processo auto regolativo. Essi fanno riferimento tanto al contesto scolastico quanto a quello della formazione adulta.

Nel primo caso, uno strumento ampiamente validato e sperimentato è il MSLQ, *The Motivational Strategies for Learning Questionnaire*, di P. Pintrich e colleghi. Composto da 44 item ai quali lo studente può rispondere su una scala Lickert da 1 a 7 punti, indaga 5 fattori di natura motivazionale e strategica: Autoefficacia nello studio, Motivazione intrinseca, Ansia d'esame, Strategie cognitive di studio, Autoregolazione nello studio. Un ulteriore strumento è il *Survey of Study Habits and Attitudes*, progettato nel 1953 da Brown e Holtzman, riproposto da Polacek (1971) in una versione italiana dedicata a ragazzi di scuola media superiore, il *Questionario di efficienza allo studio*. Esso consente di indagare quattro aspetti fondamentali: la puntualità e la regolarità con le quali lo studente assolve agli impegni, il metodo di lavoro, le credenze nei confronti degli insegnanti, l'accettazione delle finalità dell'istruzione offerta dalla scuola. Il *Lassi (Learning and Study Strategies Inventory)*, elaborato da Weinstein, Schulte e Palmer nel 1987, si concentra sugli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi che contribuiscono alla performance d'apprendimento.

Nell'ambito della formazione degli adulti, si può individuare il *Self Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)* (Guglielmino, 1977). Esso si compone di 58 item, volti ad individuare le caratteristiche di un soggetto in grado di autodirigersi nell'apprendimento, afferenti alle dimensioni motivazionali, cognitive, metacognitive, alle capacità di base, all'apertura, alla passione. Il *Learning Profile Questionnaire (LPQ)* (Confessore, 2002), mira a valutare l'autonomia del soggetto rispetto ai processi di apprendimento attivati. Essa viene concepita come la capacità di affrontare in modo efficace e proficuo, mediante il ricorso tanto alle risorse personali interne al soggetto, quanto a quelle esterne (come il sostegno di altre persone), le varie esperienze di apprendimento e si esprime su vari livelli, che si articolano nello spazio intermedio tra due disfunzionali polarità estreme: la dipendenza nel processo di apprendimento da una direzione esterna ed eteronoma e l'indipendenza che si esplica nell'assenza di disponibilità ad accogliere una guida od un supporto esterno. Anche le indagini Pisa (2000-2009), promosse dall'OCSE, hanno valorizzato la necessità di valutazione di competenze di natura trasversale, definite *cross curriculari*. Accanto alle capacità di comprensione della lettura di testi scritti e di quelle matematiche e scientifiche, si è ritenuto di sottoporre ad un'adeguata analisi anche le competenze cosiddette cross-curricolari, trasversali alle singole discipline. Nello specifico, sono

state oggetto di indagine le strategie cognitive (la reiterazione o memorizzazione, l'organizzazione e l'elaborazione) e metacognitive (i processi di monitoraggio e valutazione della propria attività durante lo studio), le abilità connesse allo studio (le abilità organizzative), le cognizioni riferite al sé (il concetto di sé, le auto-attribuzioni), la motivazione e l'impegno nello studio.

Anche nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per promuovere nella scuola una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere. Strumenti che non si limitano a rilevare sul piano diagnostico le dimensioni che sono alla base di un agire motivato ed autoregolato ma che vogliono, soprattutto, sostenere i docenti nello sviluppare una maggiore attenzione a questi processi che sono alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 1996; Zanniello, 1998; La Marca, 2004; Cornoldi, De Beni, & Moè, 2005).

Nello specifico si farà riferimento, nei capitoli che seguono, allo sviluppo e all'utilizzo, in ambito scolastico e universitario, di un ambiente online per l'applicazione di alcuni strumenti costruiti e validati da Michele Pellerey ed in particolare del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA), del *Questionario di percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) e del *Questionario di percezione delle proprie convinzioni e competenze* (QPCC).



## 5.

# Uso dei questionari a scopo didattico

Nel corso dell'ultimo decennio, nell'ambito di alcuni progetti di ricerca e d'intervento didattico, sono stati sviluppati e resi disponibili alle scuole e ai ricercatori, attraverso l'impiego di tecnologie informatiche, alcuni strumenti per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche negli studenti di scuola superiore e università.

Con l'obiettivo di rendere facilmente fruibili questi strumenti si è scelto di implementare un ambiente *on line* che facilitasse l'applicazione di questionari di auto-percezione delle proprie competenze strategiche, al fine di promuovere sia l'autovalutazione, sia la valutazione, sia l'attivazione di percorsi educativi volti allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro <sup>1</sup>.

Tali strumenti derivano da precedenti ricerche di Michele Pellerey che individua un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista «strategico» dell'*autoderminazione*, sia da quello «tattico» della *autoregolazione*.

Il quadro può essere così sintetizzato:

- *Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare.*

Come noto, lo studio e l'apprendimento chiamano in causa azioni sequenziali tra le quali quella della comprensione e della memorizzazione. Ogni individuo adotta strategie personali per interiorizzare nuovi contenuti ed integrarli nella struttura di conoscenze ed esperienze consolidate. La modalità prevalente di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo duraturo nel tempo ed estende a compiti diversi è stata definita *stile cognitivo* (Boscolo, 1981). La letteratura psico-

---

<sup>1</sup> Ci si riferisce alla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) realizzata nell'ambito di un progetto di ricerca coordinato da M. Pellerey con D. Gradziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani a partire dal 2011.

logica e pedagogica, ha evidenziato la presenza di stili differenti, alla luce dei quali ogni individuo si approccia alle situazioni di apprendimento, ad esempio Kolb (1985) distingue gli stili in accomodatore, divergente; assimilatore, convergente. Nell'ambito dell'azione di insegnamento è opportuno tener conto di ciò, non solo per attivare approcci didattici differenziati in relazione alle particolarità degli studenti, ma anche per motivare gli stessi all'adozione flessibile delle strategie cognitive più adeguate in relazione alla specificità del compito e delle situazioni.

- *Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento.*

È ormai assodato che l'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento, anche nell'ottica dello sviluppo di capacità di lavoro in gruppo. Questa constatazione è alla base dei più moderni approcci di cooperative learning fondati su una visione socio-costruttivista. Vari autori nel corso del passato hanno sottolineato tale aspetto. Piaget (1985), evidenzia che il conflitto sociocognitivo derivante dallo scambio reciproco tra pari genera nel singolo nuove modalità interpretative della realtà che gli consentono di superare la fase del *cosiddetto* «egocentrismo cognitivo». Secondo Vygotskij (1987), in qualsiasi età, lo sviluppo cognitivo necessita dell'interazione sociale per esplicarsi pienamente. Sotto la guida di un adulto o grazie alla collaborazione tra pari, è possibile sviluppare un insieme più complesso di abilità rispetto a quello che si può ottenere mediante l'apprendimento individuale.

- *Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri.*

In ogni contesto formativo o professionale la capacità di esprimere in modo chiaro e preciso i propri pensieri, i propri stati d'animo, le proprie conoscenze, costituisce una risorsa necessaria per la realizzazione personale del soggetto e per lo sviluppo di relazioni sociali fondate sulla trasparenza e l'accettazione reciproca. In ambito scolastico è possibile incrementare questo tipo di competenze mediante la promozione di attività che stimolino il soggetto a motivare e ad argomentare le proprie convinzioni (Cacciamani, 2008).

- *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.*

Esse attengono alla conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprie potenzialità e aspirazioni. In un percorso educativo, le finalità formative dovrebbero integrarsi strettamente alla promozione nel discente della capacità di riflettere su stesso, di attribuire significato alla propria esistenza e di prefigurarsi un percorso mentale che lo guidi nella realizzazione dei suoi obiettivi di vita.

- *Percezione soggettiva di competenza.*  
Come noto, i giudizi di autoefficacia riguardo alle proprie capacità scolastiche o professionali influiscono sull'impegno e le energie attivati, sugli obiettivi perseguiti, sulla perseveranza dello sforzo nel conseguimento di una meta. Essi sono determinanti per lo sviluppo progressivo delle competenze, poiché motivano l'individuo ad affrontare compiti sfidanti e stimolanti, che promuovono la crescita personale (Bandura, 1997/2000).
- *Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali.*  
Quest'ultime spesso non vengono espresse esplicitamente o percepite consapevolmente ma rimangono a livello tacito. Diviene, pertanto, significativa un'azione formativa volta a promuovere la consapevolezza del soggetto riguardo al ruolo della mediazione cognitiva nell'inferenza delle possibili cause degli eventi (Weiner, 1985). Sarebbe importante, ad esempio, che lo studente fosse consapevole del carattere mutevole dell'intelligenza in relazione all'apprendimento ed all'impegno nello studio.
- *Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà.*  
La legge di Yerkes e Dodson (1908) evidenzia chiaramente che l'ansietà mantenuta su livelli di attivazione ottimali (*Eustress*) conduce il soggetto al raggiungimento di prestazioni efficaci, garantendo un'adeguata reattività, attenzione e concentrazione. Come noto, d'altro canto, stati ansiosi particolarmente accentuati giocano un ruolo controproducente nei processi di apprendimento, inibendo le capacità cognitive. Nel corso del tempo, in ambito psicologico, sono state proposte diverse strategie utili a supportare il soggetto nella gestione efficace e produttiva della propria emotività.
- *Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.*  
Come già affermato nelle pagine precedenti, l'attivazione di comportamenti organizzati nell'ottica del raggiungimento di un determinato fine chiama in causa tanto i processi motivazionali quanto quelli volitivi di controllo dell'azione. «I processi volitivi possono essere considerati come una parte del più ampio sistema dei meccanismi di autoregolazione, e riguardano specificatamente la focalizzazione della propria attenzione ed impegno verso un obiettivo» (D'Alessio, Laghi, & Pallini, 2006).
- *Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping.*  
Le strategie di coping possono essere definite come «l'insieme degli sforzi comportamentali e cognitivi, volti alla gestione di specifiche richieste esterne e/o interne, valutate come situazioni che mettono alla prova o

che in ogni caso eccedono le risorse di una persona» (Lazarus & Folkman, 1984). Esse sono centrate sulla dimensione cognitiva, nel momento in cui il soggetto tenta di attivare specifiche modalità di risoluzione dei problemi e su quella emotiva, quando si impegna nella gestione dei sentimenti negativi connessi alla situazione stressante.

La scuola secondaria superiore (che costituisce il primo vero snodo orizzontale dei percorsi d'istruzione nel sistema educativo italiano) rappresenta l'ambito privilegiato per la stesura da parte dello studente di un bilancio delle risorse possedute per affrontare efficacemente il percorso futuro.

Il QSA e il QPCS si propongono come strumenti di auto-valutazione, nella fase iniziale e terminale del percorso secondario, volti a favorire la riflessione e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza sul livello di competenza raggiunto in alcuni degli aspetti necessari a procedere efficacemente nello studio e nel lavoro.

Il QSA è pensato per essere impiegato nell'ambito del primo biennio di questo ciclo scolastico; è evidente, in questo contesto, la necessità di coinvolgere lo studente in un percorso auto-formativo volto alla presa di coscienza ed alla valorizzazione delle competenze sviluppate nell'ambito dell'autoregolazione e dell'autodeterminazione (Pellerey *et al.*, 2013). Rispetto a quest'ultima dimensione, assume un ruolo centrale la capacità di definire un progetto esistenziale, di studio, di lavoro e di attribuire significato alle proprie scelte e condotte. Il QSA costituisce uno strumento che ha ottenuto significativi riscontri nelle varie sperimentazioni, grazie alla semplicità di utilizzo, ai brevi tempi di somministrazione, alle ricadute sul piano educativo e didattico. Esso costituisce un elemento di riferimento che, se correttamente utilizzato, consente l'osservazione dell'allievo nel corso del suo cammino formativo e, in un'ottica proattiva, la prevenzione dell'insuccesso scolastico. Si compone di quattordici scale valutative, delle quali sette attinenti alla dimensione cognitiva e sette a quella affettivo-motivazionale. È strutturato in 100 frasi, descrittive di un modo di agire, di giudicare le situazioni e se stessi, di vivere emotivamente le varie esperienze in un contesto formativo.

Il QPCS, è stato ideato per essere impiegato alla conclusione del secondo ciclo d'istruzione superiore. Gli studenti, in questo caso, manifestano la necessità di orientarsi verso il percorso di studio terziario o di lavoro successivo al diploma. Il questionario promuove la riflessione sul proprio livello di preparazione nell'affrontare gli impegni futuri. Si configura come uno strumento di autovalutazione del livello di sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Il QPCS prende in considerazione due dimensioni della competenza che interagiscono trasversalmente tra loro. La prima fa riferimento a tre ambiti: «le competenze strategiche in riferimento all'io-sé; le competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in

particolare competenze relazionali e comunicative; le competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale» (Bay, Grzadziel & Pelleray, 2010, p. 72). La seconda attiene alle competenze di gestione dei processi: cognitivi e metacognitivi (è stata focalizzata l'attenzione sulle strategie adottate per comprendere e ricordare contenuti in modo efficace); affettivi e motivazionali (la valutazione, in questo caso, ha per oggetto la capacità di gestione delle reazioni emozionali, l'ansietà di base e quella correlata a particolari situazioni di studio o di lavoro, il *locus* percepito dal soggetto e gli stili di attribuzione); volitivi e conativi (si riferiscono alla capacità di portare a termine responsabilmente, nei tempi prestabiliti, con costanza e perseveranza gli impegni assunti).

Ai fini orientativi, l'impiego di questo tipo di strumenti assume un valore specifico: consente di stimolare l'autoriflessione e la presa di coscienza riguardo ad alcuni aspetti spesso poco controllati intenzionalmente, del proprio modo di relazionarsi alle varie situazioni di studio e di vita. I questionari, inoltre, sollecitando lo studente a riflettere sul significato attribuito al proprio percorso di crescita formativa e professionale, focalizzano l'attenzione sulla dimensione dell'autodeterminazione, del soddisfacimento delle motivazioni intrinseche e sul possesso da parte del singolo di un progetto esistenziale che lo guidi nelle proprie scelte.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno a questo punto sottolineare che tanto QSA quanto QPCS sono questionari che si fondano sulla autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto una efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una raccolta sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

Come suggerisce Pelleray (2011) è opportuno procedere secondo un piano di lavoro che si richiama al metodo della «triangolazione», spesso utilizzato nella ricerca educativa. In sintesi, come già detto, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e conclusivo.



## 6.

# La piattaforma *competenzestrategiche.it*

La piattaforma *competenzestrategiche.it* costituisce, per molti aspetti, un'evoluzione del software progettato e realizzato con la pubblicazione del QSA (Pellerey, 1996). La versione software allegata al volume, tramite floppy-disk, consentiva l'immissione informatica delle risposte raccolte attraverso la somministrazione cartacea dei questionari per elaborare automaticamente i dati e restituire i profili individuali. Pertanto, scopo prioritario del software allegato era quello di supportare il docente nella fase di elaborazione delle risposte date ai questionari. Tuttavia, anche se la procedura risultava di grande utilità ed efficacia, richiedeva un carico di lavoro piuttosto impegnativo nella fase di inserimento delle risposte date ai questionari. Si aggiunga che la veloce obsolescenza delle tecnologie e dei sistemi operativi ha reso assai difficile, per l'utente medio, l'utilizzo del software originario che funziona sotto sistema operativo MS-DOS.

L'evoluzione delle tecnologie di rete, ed in particolare della diffusione del web nella scuola e in famiglia, ha suggerito, negli ultimi anni, di sviluppare nuove modalità di utilizzazione dei questionari. Attraverso la rete, infatti, si è di fatto concretizzata l'idea di poter rendere «capillare» tanto la fase di somministrazione quanto quella di correzione dei questionari e restituzione in tempo reale dell'esito delle elaborazioni, sia a livello collettivo (di istituto e di classe) sia individuale (di singolo alunno).

L'idea di sviluppare il software originario, adeguandolo alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie di rete è confluita nel progetto di una piattaforma on line che potesse raccogliere sia le funzioni di somministrazione e compilazione dei questionari sia d'immediata elaborazione delle risposte e restituzione del profilo, subito interpretabile da parte dell'utente. Al tempo stesso, per rafforzare l'idea di promuovere, intorno all'uso dei questionari, una serie di strumenti di carattere didattico è stato realizzato un

ambiente interattivo che ha la funzione di raccogliere la documentazione di carattere tecnico e didattico e al tempo stesso creare un adeguato spazio comunicativo per sviluppare il confronto tra docenti, operatori, ricercatori ed esperti, nella prospettiva di favorire la costruzione di una vera e propria «comunità di pratica» (Wenger, 2006) intorno al tema dell'autovalutazione e sviluppo delle competenze strategiche nella scuola.

La progettazione dell'ambiente on line vuole quindi rispondere alle seguenti esigenze:

- somministrare i questionari in modalità on line, attraverso una interfaccia semplice ed intuitiva;
- consentire a più soggetti contemporaneamente (una o più classi di alunni) di poter compilare i questionari;
- restituire in tempo reale le elaborazioni dei questionari, sia a livello aggregato di istituto o di classe, sia livello a individuale di singolo alunno con un profilo degli esiti facilmente leggibile ed interpretabile;
- consentire in modo altrettanto semplice ed efficace la conservazione e la consultazione dei dati raccolti;
- raccogliere e diffondere un'adeguata documentazione di supporto tecnico e didattico all'uso dei questionari nei diversi contesti formativi
- sviluppare un ambiente aperto al confronto tra docenti, operatori e ricercatori per un ulteriore sviluppo degli strumenti e delle pratiche didattiche connesse all'uso dei questionari.

Per rispondere alle esigenze sopra delineate sono state adottate soluzioni tecniche avanzate che hanno consentito l'implementazione di un ambiente molto affidabile e al tempo stesso semplice da utilizzare.

L'ambiente integrato è stato realizzato con l'utilizzo esclusivo di software *open source*: è costituito da una piattaforma e-learning Moodle (moodle.org) per la gestione delle utenze, per la condivisione dei materiali didattici e degli spazi di comunicazione. La somministrazione dei questionari è stata invece implementata attraverso LimeSurvey (www.limesurvey.org) e le risposte sono memorizzate su un database MySQL.

Le elaborazioni dei dati raccolti con i questionari avviene attraverso estrazione dal database MySQL, applicando via via i filtri, mediante la selezione delle pagine create con la scrittura di apposito codice in PHP. Si realizza così una vista sul database, ossia una tabella «dinamica» che viene calcolata ogni volta a partire dalle risposte memorizzate da Limesurvey.

La costruzione dei profili grafici e testuali, sia per il QSA sia per il QPCS, è realizzata attraverso codice PHP, appositamente sviluppato, per composizione di pagine dinamiche in html.

I profili grafici, per entrambi i questionari, vengono presentati con riferimento alla scala *stanine* ossia con punti standard da 1 a 9.

Si tratta di un ambiente che evolve nel tempo, arricchendosi di nuovi strumenti e risorse didattiche per i docenti. In un primo momento, tra gli anni 2011 e 2014, si è voluto rispondere alle molte richieste, provenienti dalla scuola e più in generale dagli istituti ed enti d'istruzione e formazione, di poter somministrare i questionari QSA (*Questionario sulle strategie di apprendimento*) (Pellerey, 1996) e QPCS (*Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche*) (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010) su ampia scala ed ottenere i profili elaborati in tempi rapidi e con un impiego di risorse compatibile con lo svolgimento delle consuete attività didattiche.

### 6.1. EVOLUZIONE DELL'AMBIENTE ON LINE

Nel corso degli ultimi anni è andata via via crescendo la richiesta da parte delle scuole, di singoli docenti, di centri per la formazione professionale e per l'orientamento di poter fare uso degli strumenti attraverso la piattaforma on line.

Allo stesso tempo attraverso il rapporto con i docenti, le scuole, i centri della formazione professionale sono emerse richieste di nuovi strumenti che potessero rispondere sia a diverse fasce di età sia a nuove dimensioni da indagare e sottoporre alla riflessione degli studenti.

La prima domanda da parte delle scuole ha riguardato la possibilità di disporre del QSA anche per studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado. Nell'ambito di un PRIN (2013-16) dal titolo «Successo formativo, inclusione, partecipazione e coesione sociale: strategie innovative, ICT, modelli valutativi»<sup>2</sup> tra gli obiettivi della unità di Roma Tre è stato posta la «Realizzazione di strumenti e definizione di protocolli operativi per la promozione di competenze strategiche negli studenti degli ultimi anni della scuola primaria, della scuola superiore di primo e di secondo grado, utili per lo sviluppo di capacità di autovalutazione, autoregolazione e auto-orientamento». A tale scopo, nelle classi di scuola superiore, che hanno preso parte alla sperimentazione, è stato applicato il QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey, 1996), nella versione implementata su piattaforma on line *www.competenzestrategiche.it* (Pellerey *et al.*, 2013). Ma nel corso della ricerca che prevedeva l'adozione del «Test AMOS 8-15 -

---

<sup>2</sup> Il PRIN è stato coordinato da G. Domenici (Università degli studi Roma Tre, capofila); hanno fatto parte del gruppo di Ricerca le unità locali: Università di Torino (responsabile C. Coggi), Università di Verona (A. Portera), Università di Bologna (L. Giovannini), Università Sapienza di Roma (P. Lucisano), Università di Foggia (I. Liodice), Università di Palermo (G. Zanniello).

Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi *et al.*, 2005) per le classi della primaria e secondaria di primo grado, le diverse modalità di applicazione e di restituzione degli esiti dell'AMOS rispetto al QSA, ed in particolare la possibilità di gestire, per il QSA, tutto il processo, dalla somministrazione alla restituzione degli esiti in termini di profili individuali e di classe, in modalità telematica e in tempo reale, ha prodotto da parte dei docenti, impegnati nella sperimentazione, la richiesta di poter utilizzare il QSA anche nelle classi di ordine scolastico inferiore.

Sebbene, in precedenti occasioni, il QSA sia stato proficuamente utilizzato anche in classi di scuola media inferiore, la richiesta è valsa come impulso per accelerare il processo di standardizzazione (Margottini, 2016), già in corso a cura di Michele Pellerey, della versione ridotta del QSA, denominata appunto QSAr, su un campione di alunni delle classi prime della scuola media e poterla rilasciare all'uso dei docenti impegnati nella sperimentazione PRIN. Quindi è stato reso disponibile attraverso la piattaforma a tutte le scuole e i docenti interessati.

Pertanto, gli strumenti autovalutativi attualmente disponibili sulla piattaforma si rivolgono a giovani e adulti di ogni età che intendono approfondire la conoscenza delle proprie competenze strategiche e possono essere utilizzati per l'orientamento in ingresso, l'analisi dei fabbisogni formativi, lo sviluppo professionale.

I questionari attualmente disponibili sono pensati per:

- giovani in transizione verso l'istruzione secondaria di primo e di secondo grado, l'Università o verso il mondo del lavoro (QSA, QSAr, QPCS, ZTPI);
- adulti che desiderano rientrare in formazione o che vogliono dimostrare le loro attuali competenze lavorative (QPCS, QPCC e ZTPI).

I primi quattro questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro sono stati costruiti e validati da Michele Pellerey e collaboratori:

- il QSA (*Questionario sulle Strategie di Apprendimento*);
- il QSAr (*Questionario ridotto sulle Strategie di Apprendimento*);
- il QPCS (*Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche*);
- il QPCC (*Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni*).

Il quinto questionario è

- lo ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*), questionario sulla prospettiva temporale costruito e validato da P. Zimbardo e J. Boyd (2009).

Ed infine è in fase di *testing* un ulteriore questionario sulla *Adattabilità professionale* (QAP) che costituisce la traduzione e il libero adattamento (a cura di M. Pellerrey, M. Margottini, R. Leproni), del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas & Erik J. Porfeli (2011). Il questionario indaga le quattro dimensioni del costrutto: quella del *Concern*, attenzione al proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*. È stato validato su un campione di circa 10.000 studenti italiani.
- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una riduzione del QSA ed è consigliato per studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Lo strumento autovalutativo consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni che sono state prese in considerazione sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.
- Il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*. È stato validato su un campione di circa 3.000 studenti italiani e polacchi.
- Il *Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC) è consigliato a soggetti adulti, impegnati in contesti professionali di tipo relazionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze e convinzioni che caratterizzano l'agire in contesto lavorativo. Sono stati presi in considerazione 10 fattori per un totale di 63 *item*. È stato validato su un campione di 517 soggetti italiani.
- Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) è un questionario che

consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.

Ad oggi risultano registrate sulla piattaforma circa 350 tra scuole, istituti e centri per la formazione professionale e l'orientamento e sono stati compilati oltre 25 mila questionari.

## 6.2. LA RESTITUZIONE DEI PROFILI: PROMUOVERE PROCESSI RIFLESSIVI

La compilazione dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback consistente in un profilo elaborato a seguito dell'analisi delle risposte date.

Questa operazione è stata enormemente semplificata dall'allestimento della piattaforma online che ha consentito di superare le lungaggini e le difficoltà che si incontravano nella stesura del profilo a seguito della somministrazione degli strumenti in versione cartacea.

La scelta di convertire i questionari in una versione elettronica online e di allestire una piattaforma dedicata non risponde però al solo scopo di economizzare tempi e forme nelle procedure di compilazione e di restituzione del profilo, ma ha una intrinseca finalità di ordine didattico e orientativo. In ogni caso è comunque opportuno osservare che la restituzione di informazioni ha ragion d'essere se attuata in tempi brevi poiché in caso contrario perderebbe molta della sua efficacia. Dunque la velocità nel fornire il feedback ha in sé una valenza educativa poiché consente l'attivazione di una riflessione a caldo e nello stesso tempo di una riflessione protratta nel tempo quando l'informazione di ritorno sia espressa in un prodotto permanente, a cui accedere a proprio piacimento, come è nel caso dei profili generati dalla piattaforma suddetta.

Può essere interessante effettuare un riferimento all'ambito cibernetico nel quale la teoria del feedback viene principalmente definita già a partire dagli anni 50 (Wiener, 1968); in particolare per le ricadute in ambito educativo sembra rilevante riflettere sulla differenza individuata tra feedback positivo e negativo (Wiener *et al.*, 1978). Il feedback positivo si ottiene quando l'informazione in ingresso al sistema viene confermata da quella in uscita, mentre il feedback negativo si realizza quando l'informazione in in-

gresso al sistema è di segno maggiore o minore rispetto a quello in uscita e dunque il sistema cerca di trovare soluzioni per riportarsi in un nuovo equilibrio.

La situazione più interessante per le scienze dell'educazione è quella che si verifica in presenza di un feedback negativo perché, come già osservavano i primi studiosi del fenomeno, esso «rappresentava il modello con cui studiare la realtà: non più soltanto materia, non più soltanto energia, ma anche comunicazione. Questo nuovo punto di vista, proposto dalla cibernetica, prendeva in considerazione non i mutamenti e gli scambi chimici o energetici, quanto invece i flussi di segnali, che hanno la doppia funzione di comunicazione e di controllo e rendono possibile a determinati sistemi complessi (come sono tutti gli organismi viventi) il comportamento teleologico, il tipo di azione che persegue uno scopo preciso» (Lever *et al.*, 2002).

Sostanzialmente la struttura della comunicazione in ambito educativo non differisce da quella della comunicazione in generale che consiste in uno «... scambio di messaggi che va dagli organismi unicellulari agli animali, alle macchine e all'uomo, le cui forme comunicative sono studiate, a seconda della forma, della funzione, e della destinazione, dalla psicologia, dalla linguistica, dalla sociologia, dalla teoria dell'informazione e dalla cibernetica ... [...] A unificare tutte le forme di comunicazione sono tre fattori che R. Jacobson individua nel *mittente* che invia un *messaggio* al *destinatario* ... Lo schema di Jacobson è universalmente accettato; le differenze riguardano la semplificazione o l'arricchimento delle relazioni che il messaggio ha con il contesto, con il contatto con il codice ...» (Fontana, 1994).

Dunque anche in ambito educativo-didattico lo scopo di un atto comunicativo è la trasmissione di un messaggio da un emittente ad un destinatario.

Premesso che la necessità di un educatore è sostanzialmente quella di trasformare il destinatario in ricevente, ovvero di fare in modo che il messaggio sia effettivamente recepito dall'educando e dunque di attivare feedback adeguati per verificare che ciò sia avvenuto, sembra interessante proseguire il ragionamento secondo due linee di riflessione.

La prima si collega alla ricerca effettuata dalla scuola di Palo Alto sulla dimensione pragmatica della comunicazione e sulla analisi dei linguaggi verbali e non verbali (Watzlawick *et al.*, 1967). Ogni docente dovrebbe sapere che nell'azione educativa convivono almeno due elementi – il contenuto delle lezioni e la relazione con il discente – che è praticamente impossibile separare ma dei quali è necessario avere consapevolezza per gestire con professionalità il setting didattico e il rapporto con gli studenti. Dovrebbe inoltre avere consapevolezza delle forme comunicative non verbali che gli esperti di Palo Alto considerano come molto più incisive rispetto a quelle

verbali. Naturalmente questo discorso vale in pari misura per i ragazzi poiché gli interlocutori hanno la stessa importanza in una relazione comunicativa che tenda alla disambiguazione dei contenuti sia verbali sia non verbali. In quest'ottica, evidentemente, sembra essere del tutto auspicabile l'utilizzo di strumenti che inducano all'esercizio di auto-riflessioni in ottica meta-cognitiva ma anche meta-relazionale, da utilizzare non solo per leggerne i risultati individualmente, in una sorta di comunicazione solipsistica, ma anche con lo scopo di condividere gli esiti con il gruppo classe (docenti e discenti). La circolazione delle informazioni, generando un feedback reciproco e continuo, permetterebbe di attuare una auspicabile co-costruzione di conoscenza costituita non solo di specifici elementi contenutistici, ma di più ampi elementi culturali strettamente connessi a forme di inclusione e di partecipazione.

La seconda linea di riflessione si connette al più antico tema socratico del dialogo come forma conoscitiva se, e solo se, scevro dalle impostazioni sofistiche che ne deviano la autentica funzione comunicativa e di ricerca della verità verso una finalità di tipo demagogica, tendenziosa e ingannevole. Il dialogo educativo (Fontana, 1994) si realizza quando il docente accoglie l'allievo rispettandone tempi e modi di apprendimento, ovvero quando ne riconosce la peculiare specificità aiutandolo nel percorso di crescita sia cognitiva, sia culturale in senso lato. In quest'ottica risulta essenziale l'applicazione di strumenti e strategie didattiche strettamente connessi all'azione educativa, quali l'utilizzo della valutazione in funzione formativa, la condivisione degli obiettivi di apprendimento, la esplicitazione della programmazione curricolare, lo sviluppo di competenze trasversali (*soft skills*) come pre-condizione della formazione in senso lato. Il docente rendendo espliciti i fini della sua azione didattica e i metodi che intende porre in essere per raggiungerli costruisce così un dialogo educativo scevro da ombre e fraintendimenti. Anche in questo caso, naturalmente, si tratta di sviluppare le condizioni di una buona comunicazione basata sul riconoscimento reciproco e sullo scambio reale di contenuti culturali.

Le considerazioni teoriche appena formulate trovano effettivo riscontro nelle pratiche educative citate nella letteratura scientifica, così come mostrato dalla ricerca di Hattie (2008 e 2011) che evidenzia per il feedback un *effect size* piuttosto elevato, indice quindi di un'alta efficacia ai fini dell'apprendimento. Dagli studi analizzati si ricava che, in particolare, il feedback è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e intervenire adeguatamente; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa e ridurre l'impatto negativo della motivazione estrinseca; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di

focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il feedback può essere considerato la funzione centrale della valutazione in ottica formativa: in buona sostanza esso consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato di un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) sintetizzano sette principi di buona pratica per attivare un buon feedback:

1. chiarire che cosa sia una buona prestazione (obiettivi, criteri, standard previsti);
2. facilitare lo sviluppo dell'auto-valutazione;
3. fornire agli studenti informazioni analitiche sul loro apprendimento;
4. incoraggiare il dibattito, in merito all'apprendimento, tra studente e docente e tra pari;
5. incoraggiare atteggiamenti motivazionali positivi e autostima;
6. offrire l'opportunità di colmare il divario tra la performance corrente e quella desiderata;
7. fornire informazioni che possono essere utilizzate per migliorare l'insegnamento.

L'attivazione di un buon feedback corrisponde di fatto all'assunzione, nella pratica didattica, di modalità autovalutative in ottica formativa ed orientativa, prescindendo dalla rigida suddivisione, comune nelle teorie docimologiche classiche, tra valutazione formativa (in itinere) e sommativa (finale). Infatti, ad esempio, Stephen Chappuis e Jan Chappuis (2007) propongono una estensione semantica del termine «valutazione formativa» poiché osservano che se gli insegnanti non utilizzano la valutazione formativa per modificare il proprio intervento didattico, questa valutazione non è formativa. Viceversa, se utilizzano valutazioni sommative per rivedere i curricula o intervenire sulle proprie modalità di insegnamento, allora questa valutazione potrà a buon diritto essere definita formativa. Come si è già detto, poiché, nella prospettiva di una didattica autovalutativa ed autorientativa, gli studenti assumono il ruolo di soggetti attivi nel processo formativo essi, in piena consapevolezza, possono utilizzare i risultati dei test sommativi per prendere decisioni sullo sviluppo futuro dei propri studi. Infatti se la valutazione espressa in punteggio è esplicitamente abbinata agli obiettivi di apprendimento previsti, gli insegnanti possono guidare gli studenti ad esaminare le risposte giuste e sbagliate, al fine di rispondere a domande come queste:

- Quali sono i miei punti di forza rispetto agli standard?
- A cosa posso attingere in me stesso per migliorare?
- Dove sono i miei punti deboli?
- Dove la mia performance non è stata come desideravo e come potrei migliorarla?

- Cosa significano questi risultati per i prossimi passi del mio apprendimento, e come devo prepararmi per questi passi?

Atkin, Black e Coffey, (2001) ritengono che le pratiche autovalutative finalizzate al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento possano prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prendano, esse consistono in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande:

- Dove sto andando?
- Dove sono adesso?
- Come posso colmare le lacune?

Dunque sembra evidente che l'attivazione di un buon feedback produca vantaggi sia per i docenti sia per gli allievi poiché fornisce agli uni e agli altri elementi che li aiutino a modificare le proprie successive attività didattiche e di apprendimento per adeguarle ai traguardi da raggiungere.

Infatti grazie al feedback, gli insegnanti sono in grado di: determinare ciò che gli studenti fanno e in che misura; decidere quali piccole modifiche o grandi cambiamenti apportare nel proprio progetto didattico per fare in modo che tutti gli studenti raggiungano gli obiettivi previsti; creare lezioni ed attività adatte per gruppi di studenti o singoli studenti; informare gli studenti sui loro progressi in corso al fine di aiutarli a impostare nuovi obiettivi per un ulteriore miglioramento. I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'auto-valutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Lo scopo della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) consiste proprio nella possibilità di generare un feedback immediato grazie alla subitanea restituzione degli esiti, coadiuvando, nel merito, il processo di metacognizione che è alla base dei percorsi autovalutativi ed autorientativi che risultano essere i più efficaci nell'accompagnamento al processo di crescita dei ragazzi.

A tal riguardo è importante ricordare che il processo di autoanalisi e autovalutazione che si intende attivare negli studenti parte dalla restituzione di un profilo che non deve essere solo facilmente leggibile ed interpretabile ma deve anche sollecitare e promuovere un processo di natura riflessiva.

Per questo si è scelto di fornire sia un profilo in forma grafica, con lo scopo di consentire un primo bilancio a colpo d'occhio, evidenziando criticità e punti di forza, sia in forma testuale con un'analisi più approfondita, anche se restituita in forma automatizzata.

Nelle immagini che seguono (Fig. 1 e Fig. 2) sono presentati, per esempio, i profili grafici e testuali del QSA.

Istituto RM3  
Prima metà anno scolastico 2016/17

La tabella ti restituisce in forma grafica la tua posizione (scala 1-9) in ciascuna delle dimensioni indagate dal QSA. La spiegazione ti consente di riflettere sul significato dell'esito ottenuto. Il QSA è uno strumento di autovalutazione, indica come ti percepisci. Confronta gli esiti ottenuti con il tuo insegnante. Se appaiono fattori evidenziati, significa che in quegli aspetti il punteggio che ti attribuisce è al di sotto della media.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C2	Auto regolazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C3	Disorientamento	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C4	Disponibilità alla collaborazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C5	Organizzatori sistematici	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C6	Difficoltà di concentrazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C7	Autointerrogazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A1	Ansietà di base	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A2	Volizione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A3	Attribuzione a cause controllabili	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A5	Mancanza di perseveranza	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A6	Percezione di competenza	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A7	Interferenze emotive	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Figura 1

Indicazioni per insegnanti e studenti e suggerimenti per migliorare le proprie competenze strategiche

Fattore	Descrizione
C1	Ti attribuisce un punteggio basso per l'uso di strategie elaborative, cioè tendi a mettere poco in relazione quanto studi e ascolti con quanto già conosci, con la tua esperienza, con analogie simili e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio. Quando studi, cerca esempi, applica i tuoi concetti a situazioni personali, collega i vari passaggi e immagini significative, ripeti mentalmente, usa analogie, cerca di trovare conclusioni non esplicitate nel testo, seleziona progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e collegali tra loro. Cerca di elaborare che cosa hai appreso.
C2	Ti riconosce un punteggio medio per l'auto regolazione, cioè sei sufficientemente capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i processi di apprendimento.
C3	Ti ha messo di disorientamento e ti difficoltà ad organizzarti nello studio sono nella media, cioè sei sufficientemente capace di orientarti nei vari compiti di studio e di organizzare le conoscenze.
C4	Ha un punteggio medio per la preferenza allo studio con altri, cioè in genere apprezzi e sei disponibile ad uno studio partecipativo e collaborativo.
C5	Ti assegna un punteggio alto per l'uso di organizzatori sistematici grafici, cioè sei in grado di organizzare bene in modo coerente e sistematico quello che studi, e ti senti spesso di disegnare, grafici e tabelle.
C6	La difficoltà che incontri nel concentrarti sullo studio e nell'organizzazione tempo e spazi di lavoro sono nella media.
C7	Ti assegna un punteggio medio per l'autointerrogazione, cioè annualmente tendi a porre e a porre domande per controllare la tua comprensione, il ricordo o la preparazione alle interrogazioni.
A1	Ha un punteggio elevato sull'ansietà di base e incontri notevoli difficoltà nel controllare la tua reazione emotiva. Rifletti sugli elementi che ti provocano ansietà eccessiva per tentativi di una direzione accettabile e gentile. Chi cerca livello di ansietà nessuno è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo, ma un'eccessiva eccitazione non può bloccare la tua risposta e ti ridurre la tua precisione. Ha bisogno di essere tranquillizzato, rassicurato e incoraggiato.
A2	Ha un punteggio medio per la volizione, cioè tendi a gestire un modo sufficientemente adeguato le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, tendi a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato.
A3	Ti colloca nella media per la tendenza ad attribuire le cause dei tuoi successi e fallimenti scolastici a fattori controllabili, come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo.
A4	Tendi ad attribuire le cause dei tuoi successi e fallimenti scolastici a fattori incontrollabili, parzialmente stabili e non modificabili, come ad esempio la fortuna o le situazioni difficili del professore.
A5	Difficili da essere motivati e motivati i tuoi tempi e modi di apprendere. Evita la tua idea di insegnamento, prova di una visione critica e non soddisfacente delle tue capacità collettive e una concezione dinamica dell'intelligenza, che può migliorare nel tempo le tue risposte con costanza.
A6	Ti riconosce un'elevata mancanza di perseveranza nella svolgere i fattori di studio e nel portare a termine i compiti assegnati. Ti frotta e corrobora suggerimenti a quello della volizione. Affronta compiti di riflessione e di analisi sulle cause di questa situazione che denota una carenza di determinazione e nell'idea di alcune strategie di studio di tipo cognitivo che non costano.
A7	Ti assegna un punteggio basso per la percezione della tua competenza, cioè ti percepisci poco efficace nello studio e ritieni di avere un basso senso di responsabilità nel portare a termine gli impegni scolastici. Prendi coscienza del fatto che la ripetizione di ciò che si impara riduce la tua motivazione e il successo scolastico. Più accrediti, infatti, che nel processo di apprendimento ti venga devoti del ruolo positivo, responsabilità verso il compito - soddisfazione per l'acquisizione del compito - stima di sé - percezione di competenza - potenziamento della consapevolezza della propria capacità nell'apprendimento - ritorno alla responsabilità verso un nuovo compito più elevato - e così via. Qualora questo accade è importante analizzare l'analisi del ruolo, o l'interazione della stessa positività per ripresentare la competenza e stimare il tempo giusto nella relazione tra il sé e il compito di portare a termine.
A7	Le occasionali reazioni emotive, che annualmente sono correlate con l'ansietà, sono nella media.

Il Questionario delle Strategie di Apprendimento (QSA) ti consente di rilevare come valuti la tua competenza strategica nello studio. Detti i risultati ottenuti con i tuoi insegnanti e controlla la coerenza dimostrata dai punteggi riportati sulla scala analitica, come ad esempio, A1 e A2, oppure A1 e A4 che dovrebbero correlarsi positivamente. Se così non fosse potrebbe significare che la risposta sono state date a caso. Se necessario puoi provare a ricompilare il questionario.

Inizi questo pagina a questo indirizzo e-mail:

Scarica PDF

Figura 2

Per il QSA, come si è detto, è restituito un punteggio su scala stanine (standard nine) e quindi è suggerito di verificare il confronto con la posizione centrale, evidenziata da un trattereggio, che rappresenta il valore medio. I fattori di criticità vengono evidenziati con una coloritura in giallo, anche al fine di facilitare la lettura per fattori a scala inversa (es. Difficoltà di concentrazione), per i quali un punteggio superiore alla media è indice di criticità contrariamente a quanto accade per i fattori a scala diretta per i quali è un dato positivo avere un punteggio superiore alla media e negativo sotto la media.

Con il profilo testuale è fornito un commento che, partendo da una sintetica descrizione e significatività del fattore in oggetto, prefigura in caso di criticità indicazioni per analizzare e superare le eventuali difficoltà.

Analoga modalità di restituzione è stata adottata anche per tutti gli altri strumenti disponibili e questo al fine di rendere più semplice per gli utenti una lettura che sollecitasse immediatamente un'azione riflessiva.

## 7. Come interpretare i risultati

Dalla piattaforma attraverso un menù dedicato (*Fig. 3*) si possono ottenere report delle elaborazioni per tutti i questionari a livello di istituto, di classe e di singolo studente.

Il sistema consente di selezionare l'anno scolastico e il periodo di riferimento in cui il questionario è stato somministrato agli allievi. Quella che segue è la prima schermata per l'accesso alle elaborazioni.

Selezionare anno scolastico e periodo di interesse:

Anno scolastico:

Periodo di riferimento:

*Figura 3*

Quello che segue è il prospetto per istituto. Selezionato anno scolastico e periodo di riferimento (solitamente primo o secondo semestre) il sistema restituisce una tabella che presenta l'insieme dei dati raggruppati per istituto, classe e sezione (accanto, tra parentesi è indicato il numero dei questionari compilati) (*Fig. 4.*).

**Prospetto risultati QSA**

Istituto Liceo Scientifico - Roma  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Classe 1 - Sezione A (23)	5,4	5,4	4,4	6,3	6,0	5,7	5,5	4,4	5,3	6,1	4,5	5,0	6,3	5,2
Classe 1 - Sezione B (19)	5,5	5,1	3,7	4,5	4,1	4,7	5,2	3,4	5,2	5,2	4,1	4,8	6,1	3,6
Classe 1 - Sezione C (14)	3,8	5,4	4,7	4,8	4,3	5,6	4,5	5,2	5,4	5,5	4,4	5,2	6,7	4,0
Classe 1 - Sezione D (25)	5,3	5,7	4,4	5,8	5,6	6,6	5,6	4,8	5,7	6,0	3,8	4,7	6,0	5,3
Classe 1 - Sezione M (25)	6,0	5,8	4,1	5,2	4,6	5,8	5,8	4,4	5,4	6,6	4,6	5,3	6,6	4,5
Classe 1 - Sezione S (12)	5,3	5,4	4,4	5,8	6,0	5,8	4,6	4,1	5,6	6,2	4,0	5,3	6,9	4,8
Media	5,3	5,5	4,3	5,4	5,1	5,7	5,3	4,4	5,4	6,0	4,2	5,0	6,4	4,6

*Figura 4*

Il prospetto può essere salvato in formato PDF oppure stampato direttamente.

Selezionando la classe si accede al prospetto di classe (Fig. 5).

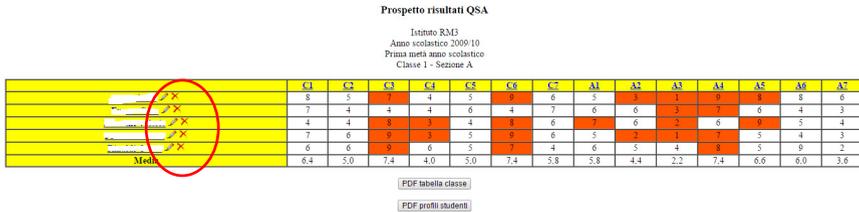


Figura 5

Il prospetto è costituito dalla lista nominativa degli studenti e dalla tavola dei punteggi per ciascuno dei fattori del questionario. Tale prospetto può essere salvato in PDF e stampato. Oltre al profilo sintetico da questa pagina è possibile salvare in formato PDF, e quindi stampare, un unico file contenente tutti i profili individuali degli allievi.

Accanto a ciascun nome sono posti il simbolo di una matita e una  $x$  (evidenziate in rosso nella figura). Si tratta di strumenti utili a modificare i dati in caso di errori commessi dagli studenti nella compilazione dei questionari. Con la  $x$  si può cancellare il questionario dalla lista mentre cliccando sulla matita si accederà alla tabella riportata nella figura sotto dalla quale si potranno correggere eventuali errori relativi al nome, cognome, anno scolastico, periodo di riferimento, classe e sezione. Cliccando sull'icona *matita* si apre la pagina con i campi per la modifica dei dati (Fig. 6).

Campo	Valore
Nome	Alice
Cognome	A
Anno scolastico	2015/16
Periodo di riferimento	1 ▼
Classe	1
Sezione	A

Figura 6

In particolare, nel caso in cui uno studente avesse sbagliato a digitare classe o sezione di riferimento non comparirà nell'elenco della propria classe ma in

quello della classe indicata erroneamente. Individuato il questionario ed eseguita la correzione sarà ricollocato nel posto corretto.

### 7.1. I RISULTATI A LIVELLO DI ISTITUTO

Come si diceva, la restituzione di report a livello di istituto, classe o singolo studente consente di fare analisi diverse.

Nel prospetto riassuntivo di Istituto, per ciascuno dei fattori, è riportata la media dei punteggi conseguiti nelle classi ed in fondo i valori medi complessivi. La media è calcolata sulla base dei punteggi standardizzati su scala *stanine*, pertanto con valori compresi tra 1 e 9. Il valore 5 rappresenta la posizione centrale, quindi la lettura dei dati in tabella risulta facilmente interpretabile: i punteggi di quei fattori che si allontanano sensibilmente dal valore centrale sono quelli da prendere in considerazione in quanto potrebbero essere indice di criticità. Lo scarto può essere in alto oppure in basso e per poterne dare una corretta interpretazione bisogna prestare attenzione al singolo fattore, infatti come si ricorderà alcune scale sono inverse (C3 disorientamento, C6 difficoltà di concentrazione, A1 ansietà di base, A5 mancanza di perseveranza e A7 interferenze emotive; inoltre anche la scala A4, attribuzione a cause non controllabili, se presenta un punteggio superiore alla media, che solitamente risulta associato ad un punteggio più basso nella scala A3, attribuzione a cause controllabili, sta ad indicare un *locus of control esterno* che viene interpretato con una valenza negativa).

Le modalità con le quali i dati possono essere letti, interpretati e utilizzati sono ovviamente molte. Suggeriamo di seguito alcuni spunti che possono essere utilizzati per una prima analisi.

La tabella che segue, come si è detto, riassume i valori medi (in termini di punteggi su scala *stanine*), per ciascuno dei 14 fattori del QSA, nelle diverse classi dell'Istituto e in ultimo restituisce la media di Istituto per ciascun fattore.

Come ci si può attendere, in linea generale, i punteggi medi d'Istituto non si discostano in modo accentuato dalle medie standard, tuttavia scostamenti anche di poco superiori al punto possono essere considerati rilevatori di una tendenza.

Ad esempio, nella figura che segue (*Fig. 7*) nel riquadro in rosso, in orizzontale, sono state evidenziate le medie dei diversi fattori che ci consentono di delineare un quadro complessivo, di Istituto.

Se leggiamo i punteggi contenuti nel rettangolo rosso notiamo che, nel complesso, i punteggi nei diversi fattori descrivono una situazione positiva rispetto al confronto con le medie standard. Abbiamo infatti punteggi

superiori alla media in tutti i fattori ad eccezione di quelli che presentano invece una scala inversa (C3, C6, A1, A4, A5, A7) e che quindi devono essere interpretati positivamente se risultano inferiori alla media standard. Possiamo quindi dire che nell'Istituto preso in esame si registra complessivamente una situazione positiva ad eccezione del fattore C6-Difficoltà di concentrazione che risulta leggermente superiore al valore 5 e quindi con una lieve connotazione negativa.

**Prospetto risultati QSA**  
Istituto Liceo Scientifico - Roma  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Classe 1 - Sezione A (23)	5,4	5,4	4,4	6,3	6,0	5,7	5,5	4,4	5,3	6,1	4,5	5,0	6,3	5,2
Classe 1 - Sezione B (19)	4,4	5,1	3,7	4,8	4,4	4,7	5,2	3,4	5,2	5,2	4,1	4,8	6,1	3,6
Classe 1 - Sezione C (14)	3,9	5,4	4,7	4,8	4,3	5,6	4,5	5,2	5,4	5,5	4,4	5,2	6,7	4,0
Classe 1 - Sezione D (25)	5,3	5,7	4,4	5,8	5,6	6,6	5,6	4,8	5,7	6,0	3,8	4,7	6,0	5,3
Classe 1 - Sezione M (25)	6,0	5,8	4,1	5,2	4,6	5,8	5,8	4,4	5,4	6,6	4,6	5,3	6,6	4,5
Classe 1 - Sezione S (12)	5,3	5,4	4,4	5,8	6,0	5,8	4,6	4,1	5,6	6,2	4,0	5,3	6,9	4,8
Media	5,3	5,5	4,3	5,4	5,1	5,7	5,3	4,4	5,4	6,0	4,2	5,0	6,4	4,6

PDF

Figura 7

Allo stesso modo, ossia dalla lettura dei dati in linea orizzontale può essere condotta un'analisi comparata per classi evidenziando gli eventuali punti di criticità. Mentre attraverso un'analisi dei punteggi in colonna l'analisi comparativa può essere condotta fattore per fattore.

Ad esempio prendendo in esame i fattori C1-Strategie elaborative, C5-Organizzatori semantici e C7-Autointerrogazione (colonne evidenziate con riquadro in verde) che possono essere letti in relazione tra di loro per dar conto di una dimensione più complessa, relativa alla capacità di «gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare» notiamo come in una classe, la sezione C, tutti e tre i fattori siano connotati negativamente (punteggi cerchiati in viola) e si discostino sensibilmente dai punteggi delle altre classi per gli stessi fattori e quindi dalle medie di Istituto.

Allo stesso modo, analizzando i dati in colonna, può essere fatto un confronto relativo ai fattori A3 e A4 relativi alle attribuzioni causali. Come si vede dalle medie di Istituto, prevale una attribuzione delle ragioni dei propri successi o insuccessi a cause controllabili (A3), che assume un valore (6) di poco superiore alla media, rispetto al fattore A4 (attribuzione a cause incontrollabili) che assume il valore di 4,2 ossia leggermente sotto la media. Se si mettono a confronto le medie delle diverse classi, si osserva che tale tendenza riguarda tutte le classi, ma con una distanza variabile tra i fattori che oscilla da un solo punto di differenza a poco più di 2 punti.

7.2. I RISULTATI A LIVELLO DI CLASSE

Dal prospetto di Istituto, cliccando sulla classe desiderata si accede alla tabella che riporta i punteggi degli allievi di quella classe, come punti di una scala *stanine*, per ciascuno dei fattori del QSA. Quindi nella prima riga in alto della tabella sono riportate le sigle dei fattori cognitivi, contrassegnati con C e quelli affettivi contrassegnati con A. Passando con il mouse sopra ciascuno dei fattori comparirà una finestra che propone la denominazione estesa del fattore stesso (vedi figura), cliccando invece sulla sigla di ciascun fattore si aprirà una ulteriore finestra contenente una spiegazione più dettagliata. Nella colonna a sinistra sono invece riportati i nomi degli studenti o il loro codice identificativo in caso di compilazione anonima. I punteggi rilevati come critici sono evidenziati in rosso (Fig. 8). Nell'ultima riga della tabella, evidenziate dal riquadro verde, sono riportate le medie di classe per ciascuno dei fattori del QSA.

**Prospetto risultati QSA**  
Istituto Liceo Scientifico - Roma  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico  
Classe 1 - Sezione

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
			3	6	6	4	6	4	5	6	4	4	5	5
			5	8	5	6	5	6	6	7	4	5	5	6
			5	4	4	4	8	6	6	6	6	5	6	4
			3	5	7	4	5	2	6	8	3	4	7	7
			4	5	3	9	8	6	5	3	5	5	4	5
			8	6	5	8	9	7	8	1	4	5	4	5
			5	6	7	3	6	9	4	8	4	7	5	6
			5	7	4	6	9	7	4	6	5	8	5	6
			3	1	5	1	2	7	2	3	2	1	7	9
			6	6	4	7	8	5	8	5	6	9	4	4
			8	8	5	8	4	7	8	7	7	5	4	6
			3	5	3	7	3	4	6	3	7	5	4	3
			3	7	5	8	4	7	3	6	6	7	5	5
			3	1	4	6	7	4	3	3	1	1	8	6
			3	4	6	8	5	9	3	6	4	7	5	7
			6	2	6	5	6	7	3	1	3	7	6	5
			7	6	5	7	7	7	9	4	5	4	6	7
			5	8	4	6	5	2	4	4	6	8	3	4
			7	7	3	6	5	4	7	4	8	6	2	5
			8	9	5	4	8	7	7	9	8	9	5	3
			5	9	6	9	5	7	8	2	5	6	5	6
			6	6	3	4	5	6	6	4	6	7	3	4
			6	5	2	9	9	1	4	5	6	4	1	3
Media	5,4	5,4	4,4	6,3	6,0	5,7	5,5	4,4	5,3	6,1	4,5	5,0	6,3	5,2

Figura 8

Un'analisi dei valori medi della classe può immediatamente evidenziare criticità o punti di forza in alcuni dei fattori prestando come sempre attenzione alle scale inverse (C3, C6, A1, A4, A5, A7). Le medie di classe possono essere anche prese come riferimento per avere un termine di paragone interno oltre che di confronto con le medie standard.

All'interno della tabella sono evidenziati in rosso tutti i punteggi che possono essere rappresentativi di una criticità, discostandosi negativamente dai valori medi. Ciò consente di individuare facilmente quei soggetti che, all'interno della classe, presentano un quadro problematico: sarà sufficiente individuare le righe che presentano una più alta concentrazione di caselle colorate in rosso. Il riquadro blu evidenzia appunto una situazione di questo tipo: uno studente che in quasi tutti i fattori presenta valori negativi. Allo stesso modo, una analisi per colonne consentirà di individuare quali sono i fattori che evidenziano criticità che potremmo chiamare «di classe». Nel nostro esempio il fattore C6-Difficoltà di concentrazione è quello che evidenzia appunto una maggiore concentrazione di punteggi negativi.

### 7.3. I PROFILI INDIVIDUALI

Infine, si possono visualizzare i profili individuali di tutti gli allievi semplicemente cliccando, nella tabella di classe, sul nome dell'allievo.

Quello riportato nella *Fig. 9* è un esempio di profilo grafico individuale per il QSA. Come si vede è stato strutturato per consentire una semplice lettura anche da parte dello stesso studente, che potrà riflettere sugli esiti ottenuti subito dopo aver completato le risposte al questionario.

Naturalmente una lettura degli esiti guidata dal docente sarà ancora più efficace.

Gli esiti sono presentati sia in forma grafica sia con un commento di testo che segue il grafico. Anche nel profilo individuale i fattori segnalati come «critici» sono evidenziati in giallo, sia sul profilo grafico sia su quello testuale. Inoltre il profilo testuale, in caso di evidenziata criticità per un fattore, propone anche alcuni suggerimenti utili a perseguire strategie di miglioramento.

Analoga forma di presentazione per il QSAr, versione breve del QSA, che si rivolge a ragazzi della scuola media inferiore. Quello che segue (*Fig. 10*) è un esempio di profilo grafico seguito dal profilo testuale.

Per il QPCS è stata predisposta, al momento, la sola presentazione grafica degli esiti. Tuttavia è opportuno segnalare che mentre per interpretare i profili del QSA è necessario prestare attenzione alla individuazione delle scale che presentano un punteggio invertito, tale accortezza non è necessaria per il QPCS che invece presenta gli esiti nelle sei scale con punteggi tutti diretti, pertanto la dimensione della colonnina grafica è espressione diretta del livello di competenza per quella scala. Un esempio di profilo è riportato in figura (*Fig. 11*).

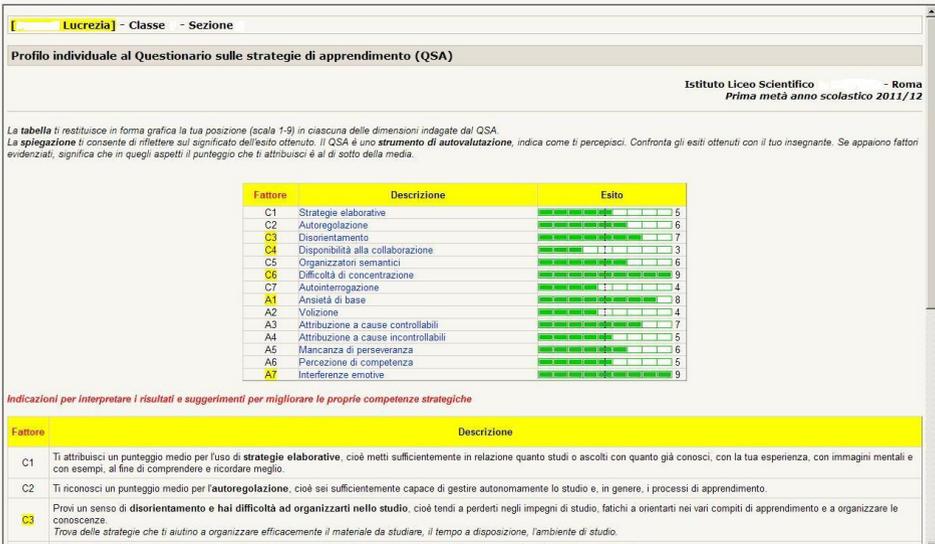


Figura 9

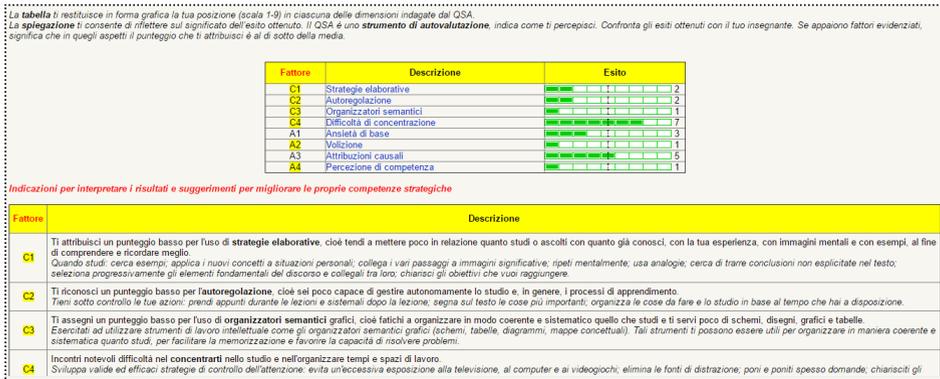


Figura 10

**Prospetto risultati QPCS**

Istituto  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico  
Classe - Sez.  
Studente

Classe	Descrizione	Valutazione
F1	Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	
F2	Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà	
F3	Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; autoregolazione e volizione	
F4	Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	
F5	Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	
F6	Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)	

Invia questa pagina a questo indirizzo e-mail:

Figura 11

Per il QPCC è disponibile sia il profilo grafico (Fig. 12) sia quello testuale. Come per gli altri questionari, per ciascun fattore è restituito il punteggio standardizzato su scala *stanine*, quindi da 1 a 9, e rappresentato all'interno di una scala grafica.

I 10 fattori rappresentati, per il QPCC, fanno capo a 4 aree, la prima area di natura affettiva (fattori contrassegnati dalla lettera A), la seconda per l'area volitiva (fattori con lettera V) la terza per l'area cognitiva (fattori con lettera C) e infine la dimensione motivazionale (fattori con lettera M) .

Fattore	Descrizione	Punteggio	Valutazione
A1	<a href="#">Ansia di parlare in pubblico</a>	3	
A2	<a href="#">Senso di insicurezza</a>	4	
A3	<a href="#">Senso di inadeguatezza</a>	5	
V1	<a href="#">Autoregolazione e perseveranza nel lavoro</a>	7	
V2	<a href="#">Far fronte alle sfide personali (Coping)</a>	7	
C1	<a href="#">Competenze elaborative</a>	7	
C2	<a href="#">Competenza comunicativa</a>	9	
M1	<a href="#">Percezione di competenza</a>	9	
M2	<a href="#">Orientamento all'io</a>	8	
M3	<a href="#">Attribuzioni causali (locus of control interno)</a>	6	

Figura 12

Ultimo questionario è lo ZTPI. Anche per questo strumento il profilo è restituito con punteggio standardizzato, ossia un punteggio da 1 a 9, in modo da consentire un immediato confronto con la media, che si colloca all'interno della posizione 5 della scala. Al tempo stesso è possibile un confronto con la prospettiva temporale ideale indicata da Zimbardo, rappresentata dalla coloritura in verde della casella. Pertanto tanto più il proprio punteggio si avvicina al verde tanto più risulterà vicino alla prospettiva ideale.

Quello che segue è un esempio di profilo grafico dello ZTPI (Fig. 13).

Prospettiva temporale	Punteggio
Passato-negativa	5
Passato-positiva	4
Presente-fatalistica	7
Presente-edonistica	3
Futuro	5

Invia questa pagina a questo indirizzo e-mail:

Figura 13

Anche per questo strumento, il profilo grafico è completato da un profilo testuale per ciascuna delle 5 prospettive temporali analizzate. Nel profilo è descritto il significato della scala, il posizionamento sulla scala stessa e una interpretazione dello stesso rispetto alla prospettiva ideale suggerita da Zimbardo.

#### 7.4. ANALISI DI SECONDO LIVELLO

Gli esiti ottenuti dalla elaborazione dei questionari possono, naturalmente, essere interpretati a diversi livelli. Il primo e più immediato è quello dell'analisi diretta dei profili. La restituzione grafica e testuale ne agevola la comprensione anche da parte dello studente che ottiene in tal modo un feedback istantaneo.

Per l'insegnante è invece opportuno procedere con un'analisi dei dati più approfondita, o di secondo livello, mettendo in relazione le informazioni fornite dai punteggi delle singole scale sia tra di loro sia con informazioni provenienti da altre fonti, ossia osservazioni sistematiche del comportamento degli allievi, esiti di prove valutative, altre informazioni raccolte nell'ambito di colloqui con le famiglie o incontri collegiali con altri docenti o figure di riferimento per lo studente.

Un primo passaggio è quindi quello di una analisi approfondita che mette in relazione i punteggi delle diverse scale.

Per il QSA, come si ricorderà, otteniamo un profilo che fa capo a 14 scale, 7 di natura cognitiva e 7 affettivo-motivazionale.

Le scale sono individuate attraverso una sigla e un numero. Le scale da C1 a C7 si riferiscono a fattori di natura cognitiva quelle da A1 ad A7 a fattori di natura affettivo-motivazionale.

Queste le 7 scale in dettaglio per gli aspetti cognitivi.

- *C1 - Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare; in breve «Strategie elaborative».*

Il fattore si riferisce alla conoscenza, sensibilità e capacità di usare strategie di natura elaborativa al fine di comprendere e ricordare quanto studiato. Un basso punteggio in questo fattore denota difficoltà a gestire bene lo studio e i processi di memorizzazione e la tendenza a studiare in modo disorganico, senza mettere in relazione quanto studiato con quanto conosciuto, con la propria esperienza, con immagini mentali o con esempi.

- *C2 - Capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento; in breve «Autoregolazione».*

Il fattore si riferisce alla capacità di gestione autonoma dello studio e dei

processi di apprendimento, alla accuratezza e riflessività nello svolgere i propri impegni di studio. Punteggi bassi in questo fattore e alti nel seguente terzo fattore suggeriscono interventi didattici che agiscano in senso positivo sul fronte motivazionale e favoriscano il consolidamento di capacità di controllo delle azioni di apprendimento.

- *C3 - Disorientamento e difficoltà ad organizzarsi nello studio; in breve «Disorientamento».*

Il fattore tocca due aspetti fondamentali delle strategie di studio: la capacità o meno di portare a termine gli impegni e quella di organizzare le conoscenze studiate in modo da conservarle meglio nel tempo. Un alto punteggio in questo fattore è collegabile a una scarsa capacità di organizzare in maniera produttiva il materiale da studiare, il tempo a disposizione e l'ambiente in vista dell'obiettivo da raggiungere.

- *C4 - Preferenza nello studiare con altri oppure da solo, disponibilità alla collaborazione; in breve «Disponibilità alla collaborazione».*

Il fattore mira ad identificare l'apprezzamento e la disponibilità ad uno studio partecipativo e collaborativo sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di imparare a lavorare in gruppo. Punteggi bassi in questo fattore sono collegabili a una scarsa disponibilità alla collaborazione in gruppo. È dunque opportuno considerare l'importanza e l'utilità di uno studio partecipativo e collaborativo al fine di migliorare il proprio apprendimento ed imparare a lavorare in un gruppo.

- *C5 - Uso di organizzatori semantici grafici (diagrammi, tabelle, schemi, mappe) per comprendere e ricordare; in breve «Organizzatori semantici».*

Il fattore mira ad identificare la capacità di utilizzazione di organizzatori semantici (diagrammi, schemi, tabelle, mappe ...). Un punteggio basso in questo fattore segnala una debole utilizzazione di organizzatori semantici, strumenti di lavoro intellettuale particolarmente importanti non solo per comprendere ma anche per organizzare in maniera coerente e sistematica quello che si studia o si ascolta, per facilitare il ricordo e per favorire la capacità di risolvere problemi.

- *C6 - Difficoltà di concentrarsi nello studio e nell'organizzazione dei tempi e degli spazi; in breve «Difficoltà di concentrazione».*

Il fattore mira ad identificare la capacità di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro. Alti punteggi in questo fattore denotano un soggetto che si distrae facilmente oppure non è in grado di focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato allo svolgimento di un compito.

- *C7 - Tendenza a porsi domande e a porre domande all'insegnante o ai compagni o usare domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio; in breve «Auto-interrogazione».*

Il fattore si riferisce alla tendenza a porsi domande o al porre domande agli altri come strategie di controllo della comprensione, del ricordo o dello stato di preparazione per verificare il livello di apprendimento raggiunto. Bassi punteggi in questo fattore indicano una difficoltà ad usare queste strategie per controllare i risultati del proprio studio.

Segue il dettaglio delle 7 scale per gli aspetti affettivo-motivazionali.

- *A1 - Ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive; in breve «Ansietà di base».*

Un punteggio elevato in questo fattore denota la tendenza a vivere il percorso di studio in modo essenzialmente emotivo. L'emozione è una componente molto importante e, quando sia presente, potenzia notevolmente l'elemento cognitivo nel percorso di apprendimento. Naturalmente la componente emotiva potrà generare un'ansia moderata o, al contrario, un'ansia eccessiva. Va da sé che un'ansia moderata consente di vivere il proprio percorso di apprendimento e le proprie prestazioni in modo positivo e stimolante, mentre un'ansia eccessiva può diventare paralizzante e condurre ad errori o alla «non azione». È dunque opportuno che lo studente, anche adeguatamente indirizzato, impari a riflettere sugli eventuali elementi che possano provocargli un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione accettabile e gestibile della stessa, in modo da renderla funzionale alle proprie aspettative di conoscenza e di performance.

- *A2 - Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno; in breve «Volizione».*

Il fattore riguarda la capacità di controllare in maniera efficace l'azione di apprendimento in modo da portare a termine gli impegni; un alto punteggio segnala anche un atteggiamento genericamente positivo verso lo studio.

- *A3 - Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili; in breve «Attribuzione a cause controllabili».*

La capacità di attribuire i propri successi o fallimenti a cause controllabili, determina una chiara percezione dei fattori, interni o esterni, che possano favorire o ritardare il proprio apprendimento. Questo fattore evidenzia la tendenza ad attribuire a cause controllabili i risultati conseguiti e in particolare l'impegno messo nel lavoro di studio.

- *A4 - Attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili; in breve «Attribuzione a cause incontrollabili».*

Un alto punteggio in questo fattore denota una tendenza ad attribuire il proprio successo o fallimento ad elementi che si ritengono fuori dalla sfera di influenza del soggetto stesso. Dunque, lo studente che risponde a questo profilo, mostrerà una debolezza nella capacità di attivare un re-

ale controllo del proprio processo di apprendimento, attribuendo i risultati dello stesso a cause che non dipendono dalla propria abilità nel gestirlo.

- *A5 - Mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati; in breve «Mancanza di perseveranza».*

Il fattore è direttamente collegato negativamente con il secondo fattore affettivo (volizione). Un alto punteggio in questo fattore mette in luce infatti la fragilità della capacità di perseverare nel lavoro e nel portare a termine un impegno di studio. Se parallelamente il punteggio è basso nel fattore volizione, gli studenti tendono anche ad attribuire i loro risultati a cause incontrollabili.

- *A6 - Percezione della propria competenza e senso di responsabilità; in breve «Percezione di competenza».*

La percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici, si è rivelata come uno dei fattori cruciali nello sviluppo di disposizioni e stati motivazionali positivi. La ricerca ha messo in luce la stretta correlazione fra percezioni positive di sé in relazione ai compiti da svolgere e profitto scolastico anche a lungo termine. Questo fattore include la rilevazione della percezione del senso di efficacia nello studio e di quello di responsabilità.

- *A7 - Interferenze emotive occasionali, capacità o incapacità di controllarle; in breve «Interferenze emotive».*

Il settimo fattore va collegato al primo affettivo (ansietà di base) che permette di evidenziare una tendenza più o meno stabile a reazioni emotive intense e ad un'ansietà diffusa e può confermare e rendere più consistente un punteggio già elevato riscontrato nel primo oppure, di fronte ad un punteggio medio o basso, segnalare l'esistenza di occasionali reazioni emotive che possono interferire nello studio.

Per l'analisi di secondo livello è opportuno considerare i fattori in relazione tra di loro associandoli rispetto a tre aree di competenza strategica per l'area cognitiva e altre tre per gli aspetti affettivo motivazionali.

Il primo ambito di competenza è quello che si riferisce alla capacità di gestire processi e strategie elaborative per memorizzare, comprendere, ricordare, approfondire e mettere in connessione quanto si studia con quanto già si conosce. In tale ambito di competenza confluiscono tre scale: C1, ossia le strategie elaborative per memorizzare, comprendere, ricordare; C5 ossia l'uso di organizzatori semantici (schemi, grafi, tabelle, mappe concettuali) per rappresentare, schematizzare logicamente, mettere in relazione quanto si sta studiando; e C7, ossia la capacità di porsi e porre domande per comprendere meglio, approfondire, sottoporre a verifica quello che si è compreso.

Le diverse combinazioni di punteggio, rispetto alle tre scale, danno luogo a interpretazioni completamente diverse. Nel caso di punteggi bassi in tutte e tre le scale si può ipotizzare una reale difficoltà a gestire processi e strategie elaborative nello studio. Mentre il punteggio basso in uno solo dei fattori dà luogo a situazioni molto diverse. Ad esempio un basso punteggio nella scala degli organizzatori semantici e alto nelle altre due, spesso rivela modalità di memorizzazione e di rappresentazione della conoscenza di tipo olistico e visivo. Molti studenti a tale riguardo hanno riferito di non fare uso di organizzatori semantici perché preferiscono schematizzare mentalmente memorizzando sottolineature ed evidenziazioni all'interno della pagina.

Altro ambito di competenza è quello che si riferisce alla capacità di orientarsi, organizzarsi e pianificare gli impegni nei compiti di studio ossia a sviluppare capacità autoregolative. Anche in tale ambito di competenza concorrono tre scale: C2, ossia la capacità di pianificare e gestire in autonomia, in modo accurato e riflessivo i propri impegni di studio; C3, ossia la capacità di organizzarsi e dare senso ai propri impegni in funzione del risultato da raggiungere; C6, che si riferisce alla capacità di concentrarsi e mantenere la concentrazione durante l'impegno di studio. Anche in questo caso le diverse possibili combinazioni danno luogo a situazioni molto diverse tra loro. Un punteggio sfavorevole in tutte e tre le scale è spesso indice di criticità nella capacità di organizzarsi e gestire lo studio, mentre la sola difficoltà a mantenere la concentrazione, associata a punteggi buoni rispetto alla autoregolazione al disorientamento, sono spesso indice di cattive abitudini nelle modalità di rapportarsi con i compiti di studio che possono essere facilmente corrette.

Il terzo ambito di competenza per l'area cognitiva è costituito da un solo fattore: C4 che si riferisce alla disponibilità a collaborare con gli altri.

Anche per le scale di natura affettivo-motivazionale possiamo raggruppare le sette scale in tre ambiti di competenza strategica.

Il primo riguarda la capacità di gestire le proprie emozioni e gli stati ansiosi. Vi confluiscono la scala A1, che riguarda la capacità di controllare e gestire le proprie emozioni in condizioni ordinarie e la scala A7, che si riferisce invece alla capacità di gestire le proprie emozioni anche in caso di interferenze di natura occasionale e stressante. Anche in questo caso punteggi molto elevati in entrambe le scale possono essere indice di una difficoltà a controllare i propri stati di ansia tanto da inibire le proprie prestazioni.

Altra dimensione è quella che si riferisce alla percezione della propria competenza o senso di autoefficacia e la tendenza ad attribuire le ragioni dei propri successi o insuccessi a fattori controllabili o incontrollabili. Anche questa dimensione si compone di tre scale: A6, che si riferisce alla percezione di competenza, ossia al sentirsi in grado di svolgere un determinato

compito e le scale A3 e A4 che insieme danno conto del *locus of control interno* o *esterno*. La percezione della propria competenza gioca un ruolo determinante sia rispetto alla motivazione sia rispetto alla capacità di impegnarsi a fondo per portare a termine un impegno. Sentirsi in grado di svolgere un determinato compito non solo ne influenza il successo ma rafforza anche la convinzione di poter essere gli artefici del proprio successo e quindi si associa spesso ad un *locus of control interno*.

Ultima dimensione è quella che si riferisce alla capacità di impegnarsi ed essere perseveranti negli impegni. Vi fanno capo la scala A2, della volizione e la scala A5, che si riferisce alla mancanza di perseveranza. Anche questa dimensione riveste un ruolo di grande rilevanza nei processi di apprendimento. La capacità di impegnarsi e mantenere l'impegno anche dinanzi a situazioni particolarmente sfidanti si lega non solo alla riuscita nel compito ma riveste grande rilevanza anche rispetto alla spinta motivazionale.

## Parte seconda

# APPLICAZIONI ED ESPERIENZE NELLA SCUOLA E NELL'UNIVERSITÀ

In questa parte seconda si presentano alcune applicazioni degli strumenti presentati nella prima parte, in particolare, si tratterà di una esperienza effettuata in ambito universitario (2015/2016), di alcune applicazioni condotte nella scuola superiore di II grado (2011/2012) e di un progetto di orientamento realizzato presso l'Università della Calabria (2009/2011).



# 1.

## Il laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche e prospettive temporali: l'esperienza condotta con studenti universitari

Da alcuni anni nell'ambito dell'insegnamento di Didattica generale del Corso di laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre sono proposte agli studenti attività laboratoriali finalizzate a promuovere capacità di analisi e riflessione sui processi di apprendimento e sulla capacità di dare senso al proprio progetto di vita.

L'attività, di cui si dà conto in queste pagine, ha riguardato 255 studenti universitari del corso di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e si è svolta nell'anno accademico 2015/2016.

Le attività di laboratorio prevedono la compilazione on line di tre questionari: il QSA (*Questionario sulle Strategie d'Apprendimento*; Pelleray & Orio, 1996), il QPCS (*Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche*; Bay *et al.*, 2010) e lo ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*; Zimbardo & Boyd, 1999), l'analisi collettiva ed individuale dei profili ottenuti e l'attivazione di un processo riflessivo per l'interpretazione e il commento degli esiti individuali, analizzando le eventuali criticità e ricostruendo, attraverso un processo narrativo, che confluisce in una relazione finale, origine ed evoluzione delle criticità sulle quali definire eventuali azioni migliorative ma anche evidenziare punti di forza e dimensioni di crescita sui quali poter fare leva nel corso degli studi e della futura attività professionale.

Gli esiti dei questionari sono stati analizzati evidenziando le relazioni tra le diverse scale dei questionari e il rendimento accademico rilevato at-

traverso la votazione conseguita con l'esame finale. L'esame consiste in una prova costituita da 40 domande con risposta multipla, due domande strutturate con risposta aperta sui contenuti del corso e la discussione della relazione redatta a conclusione delle attività di laboratorio che prevede l'analisi, l'interpretazione e il commento degli esiti ottenuti dalla compilazione del QSA, del QPCS e dello ZTPI.

L'impiego ai fini didattici dei questionari indicati è in buona parte legato alle modalità di somministrazione e restituzione agli studenti degli esiti forniti dagli stessi strumenti. Nel caso dell'esperienza presentata, grande rilievo è stato dato a questi aspetti, sia semplificando il processo di somministrazione, elaborazione e restituzione degli esiti dei questionari, con il ricorso a tecnologie informatiche, sia impegnando lo studente con un ruolo attivo in tutto il processo ed infine proponendo, attraverso attività laboratoriali, un percorso di autovalutazione sui profili ottenuti dai questionari.

Il laboratorio ha previsto incontri in presenza finalizzati all'illustrazione delle attività da svolgere online mediante la piattaforma e-learning del corso (<http://www.formonline.uniroma3.it>). I questionari sono stati invece somministrati mediante la piattaforma *competenzestrategiche.it*.

Al termine della compilazione di ciascuno dei questionari è restituito allo studente un profilo individuale che, come è stato mostrato precedentemente, riporta l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da commenti testuali.

È importante sottolineare che il processo di autoanalisi e autovalutazione che si intende attivare negli studenti parte dalla restituzione di un profilo che deve essere facilmente leggibile ed interpretabile ma anche sollecitare e promuovere un processo di natura riflessiva. Per questo si è scelto di fornire un profilo in forma grafica, che consente un primo bilancio, a colpo d'occhio, di eventuali criticità e punti di forza, ma anche in forma testuale per un'analisi più approfondita sui singoli fattori. Compilati i questionari e ottenuti i diversi profili, allo studente è richiesto di interpretarli con un'analisi di «primo livello» attraverso la quale prende atto e riflette sugli esiti ottenuti per ciascun fattore. Procede poi con un'analisi di «secondo livello» in cui è chiamato a mettere in relazione le diverse scale di ciascun questionario e dei questionari tra loro, dando corso a un'analisi interpretativa più complessa (Margottini & Pavoni, 2012; Pellerey *et al.*, 2013).

Si ricorda che per il QSA è restituito un punteggio su scala *stanine* (standard nine) e quindi è suggerito di verificare il confronto con la posizione centrale, evidenziata da un tratteggio, che rappresenta il valore medio. I fattori di criticità vengono evidenziati con una coloritura in giallo, anche al fine di facilitare la lettura per fattori a scala inversa (es. difficoltà di concentrazione), per i quali un punteggio superiore alla media è indice di criticità,

contrariamente a quanto accade per i fattori a scala diretta per i quali è un dato positivo avere un punteggio superiore alla media e negativo sotto la media. Insieme al profilo testuale è fornito un commento che, partendo da una sintetica descrizione del significato del fattore in oggetto, in caso di criticità propone indicazioni per analizzare e superare le eventuali difficoltà.

Per lo ZTPI, seguendo le indicazioni degli autori (Zimbardo & Boyd, 2008), si è scelto di restituire agli studenti il punteggio conseguito per ciascuna delle scale ed è stato proposto di confrontarlo con i punteggi individuati da Zimbardo come rappresentativi di una prospettiva temporale ideale, riportata nella Figura 1.

In linea generale la prospettiva ideale o equilibrata, suggerita da Zimbardo, è caratterizzata da un basso punteggio nella scala Passato Negativo, un alto punteggio nella scala Passato Positivo, un basso punteggio in quella del Presente Fatalista e quindi punteggi moderatamente alti nelle scale Presente Edonista e Futuro. Per la definizione dei punteggi Zimbardo fa riferimento alla distribuzione percentile dei valori per ciascuna scala, individuando per il Passato Negativo il punteggio del decimo percentile, del novantesimo per il Passato Positivo, del decimo per il Presente Fatalista e dell'ottantesimo per il Presente Edonista e per il Futuro. Ne fornisce anche una rappresentazione grafica, come riportato nella Figura 1.

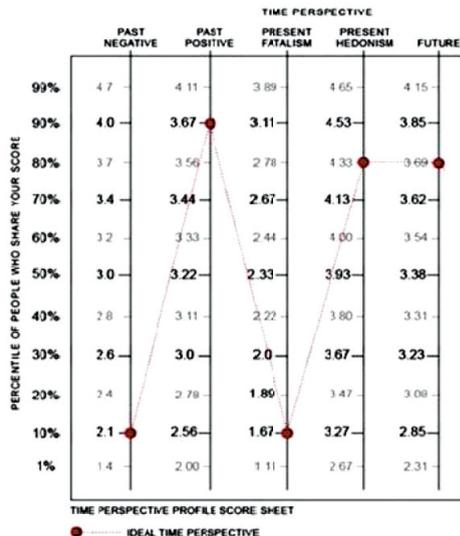


Figura 1. – Prospettiva temporale ideale Zimbardo.

Il grafico è tratto da <http://www.thetimeparadox.com/surveys/>

Oltre a far confluire l'analisi di primo e secondo livello dei profili ottenuti dallo studente all'interno della relazione di laboratorio consegnata sulla piattaforma online del laboratorio, al termine del percorso è stato somministrato uno strumento di tipo quali-quantitativo, il *Questionario di autovalutazione e auto-riflessione: competenze strategiche e prospettive temporali* costruito appositamente per indagare l'utilità del percorso effettuato mediante gli strumenti proposti e per stimolare ulteriormente il pensiero riflessivo volto alla costruzione di un progetto esistenziale dotato di senso.

### 1.1. CORRELAZIONI TRA COMPETENZE STRATEGICHE (QSA - QPCS) E PROSPETTIVE TEMPORALI (ZTPI)

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale dello ZTPI e del QSA, sul nostro campione di studenti, emergono correlazioni significative sia rispetto ai fattori cognitivi sia a quelli affettivo-motivazionali.

La tabella che segue (*Tab. 1*) riporta le correlazioni tra le cinque dimensioni della prospettiva temporale dello ZTPI e le sette scale di natura cognitiva del QSA.

*Tabella 1. – Correlazioni tra ZTPI e fattori cognitivi QSA.*

	PN	PP	PE	PF	F
C1	-, 13*			-, 19**	, 29**
C2	-, 21**	, 15*		-, 23**	, 48**
C3	, 30**		, 14*	, 37**	-, 24**
C4					
C5					
C6	, 31**		, 29**	, 35**	-, 13*
C7					, 22**

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Legenda	
PN Passato negativo	C1 (Strategie elaborative)
PP Passato positivo	C2 (Autoregolazione)
PF Presente fatalista	C3 (Disorientamento)
PE Presente edonista	C4 (Disponibilità alla collaborazione)
F Futuro	C5 (Organizzatori semantici)
	C6 (Difficoltà di concentrazione)
	C7 (Autointerrogazione)

Spiccano in particolare le correlazioni, tutte statisticamente significative, tra un orientamento temporale al futuro e i fattori cognitivi del QSA ad eccezione della Disponibilità alla collaborazione (C4) e degli Organizzatori semantici (C5). Mentre un orientamento al futuro correla positivamente sia con l'uso adeguato di strategie elaborative (C1) sia con la capacità di fare e farsi domande (C7). Un orientamento al futuro correla, inoltre, in modo abbastanza netto anche con una buona capacità nella pianificazione, gestione e controllo delle proprie strategie di apprendimento, ossia correla positivamente con l'autoregolazione (C2) e negativamente con il disorientamento (C3) e con la difficoltà di concentrazione (C6).

È anche interessante osservare come, invece, un vissuto fatalista del presente e il passato negativo presentino correlazioni inverse rispetto a quelle di un orientamento al futuro. Ossia correlazioni negative con l'autoregolazione (C2) e positive invece con il disorientamento (C3) e con la difficoltà di concentrazione (C6). Così come risultano inverse, seppur deboli, rispetto ad un orientamento al futuro, le correlazioni con le scale che danno conto dell'uso di buone strategie nello studio (C1, C7).

Tabella 2. – Correlazioni tra ZTPI e fattori affettivo-motivazionali del QSA

	PN	PP	PE	PF	F
A1	,30**			,29**	-,13*
A2	-,23**	,13*		-,25**	,52**
A3		,12*			,15**
A4	,23**			,25**	
A5	,30**			,34**	-,29**
A6	-,15*		,16**		,15*
A7	,23**			,18**	

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Legenda	
PN Passato negativo	A1 (Ansietà di base)
PP Passato positivo	A2 (Volizione)
PF Presente fatalista	A3 (Locus of control interno)
PE Presente edonista	A4 (Locus of control esterno)
F Futuro	A5 (Mancanza di perseveranza)
	A6 (Percezione di competenza)
	A7 (Interferenze emotive)

Anche analizzando le correlazioni tra le scale dello ZTPI e i fattori affettivo-motivazionali del QSA (Tab. 2), spicca come un orientamento al futuro correli positivamente con un comportamento volitivo (A2, e simmetricamente inverso per A1-Ansietà di base e A5-Mancanza di perseveranza), un *locus of control interno* (A3) e una buona percezione della propria competenza (A6). Di segno opposto, invece, le correlazioni con le scale passato negativo e presente fatalista che ci restituiscono una correlazione negativa con la volizione (A2), positiva con un *locus of control esterno* (A4), con l'ansietà di base (A1), con la mancanza di perseveranza (A5), con le interferenze emotive (A7) e ancora negativa con la percezione di competenza (A6).

L'analisi delle correlazioni tra le scale valutate nel QPCS e le dimensioni temporali hanno confermato i risultati ottenuti nelle relazioni tra QSA e ZTPI.

Tabella 3. – Correlazioni tra ZTPI e fattori QPCS.

	PN	PP	PE	PF	F
F1			,13*		
F2	-,33**			-,32**	,12*
F3	-,23**			-,26**	,45**
F4		,14*		-,21**	,27**
F5	-,22**			-,14*	,18**
F6	-,19**				,22**
	PN	PP	PE	PF	F

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Legenda	
PN Passato negativo	F1 (Collaborare con altri)
PP Passato positivo	F2 (Gestire ansietà)
PF Presente fatalista	F3 (Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione)
PE Presente edonista	F4 (Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi)
F Futuro	F5 (Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa)
	F6 (Competenza strategica in ambito motivazionale; percezione di competenza)

Dalla tabella delle correlazioni (*Tab. 3*) è possibile osservare come il futuro corredi positivamente con tutte le scale valutate nel QPCS, ad eccezione della disponibilità a collaborare con gli altri per la quale non sono emerse correlazioni significative.

Mentre, il presente-fatalista correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà (F2), la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (F3), la competenza di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi (F4) e la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (F5). Per quanto riguarda il presente-edonista emerge una nuova correlazione positiva con la capacità di collaborare con gli altri (F1), con riferimento alla sfera del benessere sociale. Infine, risulta evidente come un orientamento al passato-positivo corredi positivamente con la capacità di adottare strategie di riflessione (F4), mentre il passato-negativo correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà di base (F2), la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (F3), il saper dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (F5) e la competenza strategica in ambito motivazionale (F6).

In sostanza, i dati emersi possono essere sintetizzati nella seguente formula: chi si impegna, è convinto di poter determinare il proprio destino, si sente in grado di farlo, è più orientato al futuro e utilizza strategie cognitive più efficaci ma anche, viceversa, chi ha un progetto per il futuro è motivato ad impegnarsi, crede in ciò che fa, si sente in grado di realizzarlo e usa strategie di apprendimento efficaci. Diversamente, chi si presenta con vissuto problematico non risolto o vive fatalisticamente il presente tende a non impegnarsi, vive nella convinzione di non poter determinare, o farlo solo in parte, il proprio successo e non si sente adeguato; inoltre ha maggiori difficoltà a controllare le proprie emozioni e, infine, usa strategie di apprendimento meno efficaci.

## 1.2. STRATEGIE DI APPRENDIMENTO, PROSPETTIVA TEMPORALE E RENDIMENTO ACCADEMICO

Già con una precedente ricerca (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014) utilizzando la tecnica fattoriale dell'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) sulle scale del QSA, era stato evidenziato che dalle relazioni tra le scale del QSA potevano essere definiti quattro diversi profili studente che avevamo denominato: «bravo studente», «studente equilibrato», «studente disorientato» e «studente medio».

In particolare emergeva, in modo piuttosto ben delineato, il profilo del «bravo studente» che si caratterizza per una buona capacità di studio,

volizione, con capacità di autoregolazione, *locus of control interno* e una buona percezione soggettiva della propria competenza. A tale profilo risultavano inoltre associati i migliori risultati, in termini di votazione, conseguiti all'esame.

Inoltre, nelle varie ricerche si è dato conto della soddisfazione espressa dagli studenti sulla possibilità di riflettere e sviluppare competenze strategiche utili a favorire processi di autodeterminazione e autoregolazione nello studio e delle correlazioni tra profitto accademico, competenze autoregolative e prospettive temporali (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017).

Inoltre, anche se non è del tutto scontato attendersi una relazione diretta tra dimensioni che riguardano gli aspetti più profondi del dare senso e prospettiva al proprio agire e riuscita accademica in termini di profitto, sono stati calcolati gli indici di correlazione tra voto conseguito agli esami, strategie di apprendimento e prospettiva temporale.

Nelle tabelle che seguono sono riportate le correlazioni tra risultati accademici, espressi in termini di voto conseguito all'esame e scale cognitive (Tab. 4) e affettivo-motivazionali del QSA (Tab. 5).

Tabella 4. – Correlazioni tra Voto e fattori cognitivi QSA.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
VOTO		,16*	-,27**				

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 5. – Correlazioni tra Voto e fattori affettivo-motivazionali QSA.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
VOTO		,16*		-,24**	-,25**		

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Come si vede, le correlazioni risultano piuttosto deboli, ma spesso statisticamente significative. Il risultato all'esame correla positivamente con l'autoregolazione (C2) e negativamente con il disorientamento (A3). Per gli aspetti affettivo motivazionali osserviamo una correlazione positiva, anche se molto debole, del voto con la volizione (A2), più forte però è la correlazione negativa con il *locus of control esterno* (A4) e la mancanza di perseveranza (A5), che si connette strettamente con la volizione. Sintetizzando,

un buon risultato accademico risulta connesso con l'uso di capacità autoregulative, impegno, perseveranza e convinzioni di efficacia.

Nell'ultima tabella sono, infine, riportate le correlazioni tra voto e prospettive temporali (Tab. 6).

Tabella 6. – Correlazioni tra Voto e fattori ZTPI.

	PN	PP	PE	PF	F		PN
VOTO	-,14*			-,15*	,18*	VOTO	-,14*

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Come potevamo attenderci, in linea con gli esiti della letteratura scientifica internazionale, i dati mostrano che un orientamento al futuro correla positivamente con il successo accademico mentre, al contrario, quest'ultimo correla negativamente con un orientamento al passato negativo o al presente fatalista.

Per un'ulteriore verifica delle correlazioni tra buone strategie di apprendimento, orientamento al futuro e rendimento accademico, è stato effettuato il monitoraggio della carriera degli iscritti al CdL in Scienze dell'Educazione (770 immatricolati nell'a. a.2015/16) nell'arco di un anno e mezzo, cioè a partire dalla prima sessione d'esame (gennaio 2016) fino alla sessione di luglio 2017. Dall'analisi sono emerse alcune differenze nell'acquisizione dei Crediti Formativi Universitari (CFU) tra quanti hanno svolto il percorso di autovalutazione del Laboratorio di Didattica generale (255 studenti) e coloro che non lo hanno seguito in quanto non inserito nel proprio piano di studi (515 studenti) (Fig. 2).

Nel primo caso, un 33% dei 255 studenti del Laboratorio ha conseguito tra i 72 e 99 CFU, insieme a un 32% che ha raggiunto tra i 42 e 69 CFU, e ad un 9% che ha ottenuto dai 102 ai 141 CFU. Considerando che circa il 70% del campione è composto da matricole, la quantità di crediti acquisiti equivale a un risultato positivo, in quanto uno studente per essere in regola con il corso di studi durante il primo anno deve raggiungere 60 CFU. Coloro che hanno superato tale soglia sono studenti che hanno ottenuto il riconoscimento dei crediti acquisiti durante precedenti corsi di laurea o studenti iscritti agli anni successivi al primo. Seguiti da un 5% che ha acquisito tra 27 e 39 CFU, un 9% che ha conseguito da 6 a 24 crediti e un 12% che non ha sostenuto alcun esame (0 CFU).

Nel secondo caso, gli studenti che non hanno seguito il Laboratorio (515 iscritti al CdL) hanno ottenuto: da 102 a 141 CFU (3%); da 72 a 99 CFU (24%); da 42 a 69 CFU (19%); da 27 a 39 CFU (5%); da 6 a 24 CFU (13%).

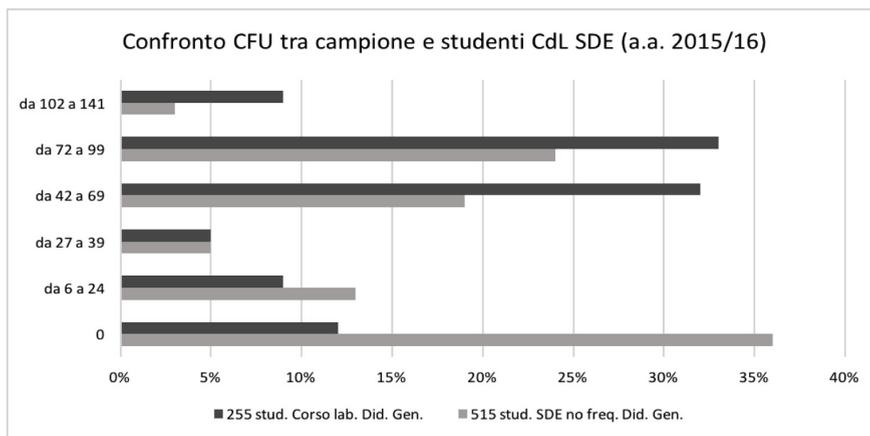


Figura 2. – Confronto CFU tra 255 studenti di Didattica generale e 515 studenti CdL SDE (a.a.2015/16).

Naturalmente i dati presentati anche se non consentono di formulare conclusioni né tantomeno generalizzazioni, permettono però di affermare che la proposta laboratoriale risulta efficace per promuovere negli studenti atteggiamenti riflessivi sulle competenze strategiche che possono essere poste alla base del loro agire scolastico e professionale e che risulta utile fare uso di strumenti che consentano di sviluppare maggiore consapevolezza e controllo su strategie di natura metacognitiva.

Per questo è di fondamentale importanza la restituzione degli esiti ottenuti dalla somministrazione degli strumenti. Restituzione che deve partire da un processo di riconoscimento e analisi, da parte dello studente, di quanto rappresentato dal profilo d'uscita con la percezione che ha di sé.

A tale riguardo, al termine del percorso di autovalutazione tutti gli studenti hanno dichiarato di aver potenziato le proprie capacità di riflessione e consapevolezza di sé. L'attività è stata considerata utile al fine di orientare meglio le proprie future decisioni (Fig. 3).

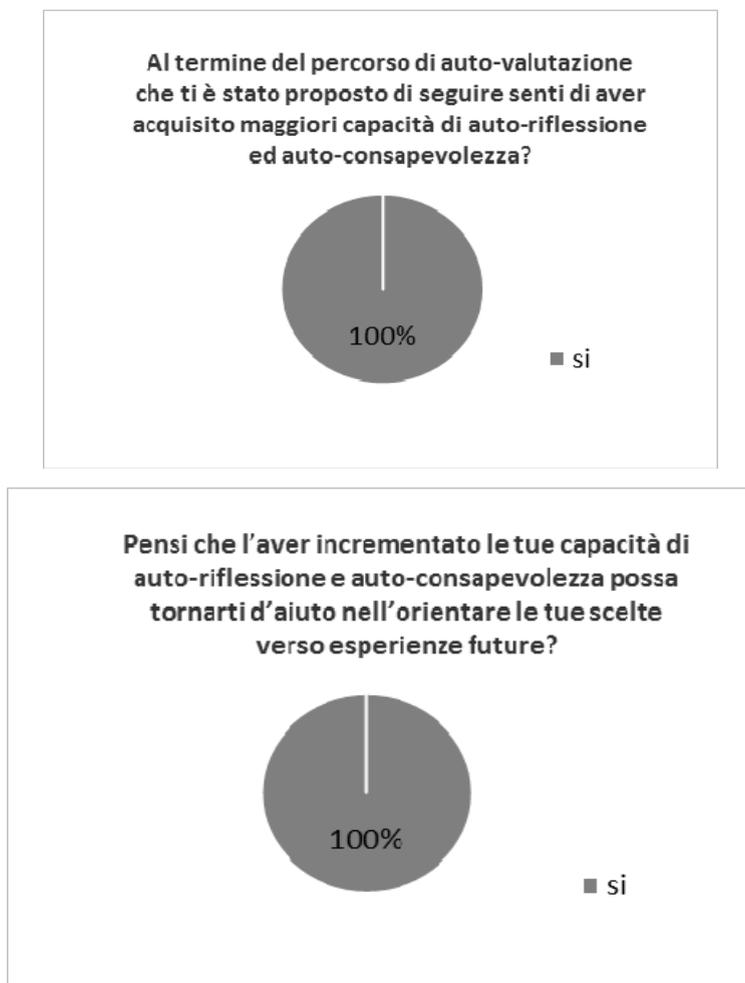


Figura 3. – Domande 5 e 5.2 – «Questionario di autovalutazione e autoriflessione: competenze strategiche e prospettive temporali».

Si fa presente che prima dell'esperienza di laboratorio all'università, solo il 17% del campione aveva avuto esperienze simili a scuola. Una percentuale minima se si considera la parte restante (83%) che non aveva mai avuto modo di riflettere prima sugli aspetti considerati (Fig. 4).



Figura 4. – Domanda 1 – «Questionario di autovalutazione e autoriflessione: competenze strategiche e prospettive temporali».

In conclusione, le attività di laboratorio hanno evidenziato l'efficacia di azioni di orientamento intese come potenziamento negli studenti delle capacità di autodirezione e autoregolazione; ossia del dare senso e prospettiva futura alle proprie scelte partendo da una maggiore consapevolezza delle proprie credenze, convinzioni, strategie e competenze che risultano essere alla base della capacità di «dirigere se stessi» nello studio e nel lavoro.

I risultati confermano come un orientamento temporale al futuro, inteso come capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire, sia associato a buone strategie di apprendimento, alla capacità di pianificare e gestire i propri impegni, a un comportamento volitivo, a convinzioni di autoefficacia e quindi anche a migliori risultati accademici.

## 2.

# Esperienze di applicazione del QSA nella scuola superiore

Nelle pagine seguenti si riportano alcune esperienze di applicazione del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) attraverso l'ambiente on line [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) che hanno riguardato alcuni istituti scolastici secondari superiori.

---

Le attività relative al QSA sono state condotte dai docenti delle classi che hanno partecipato alla sperimentazione con il supporto di laureandi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre i quali nell'ambito del proprio progetto di tesi di laurea hanno svolto un supporto tutoriale, nei confronti dei docenti e degli studenti coinvolti nella somministrazione degli strumenti e sulle successive analisi degli esiti. Il lavoro svolto è stato oggetto della trattazione delle loro tesi di laurea magistrale<sup>3</sup>.

Di seguito è riportata una documentazione del lavoro svolto nelle scuole e alcune considerazioni, risultato di una riflessione condivisa con i docenti delle classi interessate, sugli esiti ottenuti dall'elaborazione dei questionari. È noto che i questionari di autovalutazione, quali il QSA, si pongono come strumenti di riflessione, sia per l'allievo sia per l'insegnante, sulle competenze cognitive e affettivo-motivazionali coinvolte nei processi di apprendimento. Si ricorda che i questionari, oltre a raccogliere ed elaborare i dati, rilasciano allo studente un profilo grafico e testuale con la messa in e-

---

<sup>3</sup> In particolare si ringraziano per il lavoro svolto le dott.sse Paola Pavoni, Carla Spoleti, Emanuela Sabelli, Caterina Paravati, Giulia Chesi che hanno posto a confronto esperienze di applicazione del QSA in diverse tipologie di istituti secondari. Le analisi comparative che ne sono conseguite sono state discusse con i docenti delle scuole interessate in gruppi di lavoro.

videnza dei punti di forza e di debolezza derivati dal suo modo di percepire se stesso e le proprie competenze.

L'avvio di un percorso di autovalutazione e autoriflessione sulla capacità di «dirigere se stessi» appare come un'azione indispensabile ai fini della costruzione di un intervento educativo mirato alla piena maturazione della conoscenza di Sé e delle competenze di ciascun allievo. Si tratta di obiettivi trasversali che oltre alla trasmissione dei contenuti disciplinari relativi agli assi culturali, devono essere conseguiti per lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento al fine di realizzare un progetto di vita e professionale dotato di senso per il soggetto.

Tali considerazioni sono emerse anche dall'analisi e dalle discussioni condotte tra i docenti delle classi coinvolte e i tutor/laureandi che hanno svolto attività di supporto nella fase di sperimentazione sul campo.

I rilievi e le note a commento dei dati non sono omogenei, ogni Istituto ha sviluppato un proprio percorso di analisi, sia nelle forme di elaborazione sia in quelle di presentazione. Percorsi diversi che costituiscono esempi e spunti utili per trattare gli esiti delle elaborazioni dei questionari e dei profili restituiti dalla piattaforma.

L'esperienza di somministrazione, nella modalità online, del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) ha coinvolto 227 studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria superiore di secondo grado.

Le attività sono state svolte nelle seguenti fasi:

- incontro preliminare con gli studenti delle classi interessate per chiarire le finalità della somministrazione del QSA, in particolare è stato fatto presente che non si tratta di uno strumento finalizzato a valutare il profitto e quindi influire sul «voto» ma piuttosto a conoscere meglio quali strategie ciascuno utilizza nello studio ed eventualmente migliorarle;
- compilazione del QSA nel laboratorio informatico e immediata restituzione del profilo;
- condivisione dei risultati con gli studenti e prima interpretazione collettiva dei profili;
- analisi con i docenti dei profili di Istituto e di classe;
- individuazione delle eventuali criticità emerse dai profili individuali;
- definizione e progettazione degli eventuali interventi da adottare a livello di classe e individuale per affrontare le criticità emerse.

Il primo obiettivo delle attività è quello di fornire agli alunni, attraverso la compilazione del QSA, l'occasione di riflettere e acquisire maggiore consapevolezza rispetto alle proprie strategie di apprendimento e ai docenti di fornire ulteriori informazioni per riflettere su alcune dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali dei propri alunni e di conseguenza procedere, in sede di progettazione, per definire piani di miglioramento.

Gli Istituti della scuola secondaria superiore che hanno aderito al progetto e hanno effettuato la somministrazione del QSA sono:

Tabella 7.

TIPOLOGIA SCUOLA	NOME ISTITUTO	N. CLASSI PARTECIPANTI	TOTALE ALUNNI
Liceo Scientifico Statale	E. Majorana (Roma Spinaceto)	6	115
Liceo Classico Statale	Plauto (Roma Spinaceto)	3	64
I. P. S	Marco Gavio Apicio Anzio (Rm)	3	48
			TOT. ALUNNI: 227

Il QSA è stato presentato alle scuole secondarie superiori di Roma e provincia nel marzo 2011, nell'ambito di un incontro dal titolo *Strumenti di accompagnamento degli studenti per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*, tenuto dal gruppo di ricerca costituito dai proff. Michele Pellerrey, Darius Grzadziel, Massimo Margottini e Enrica Ottone. In tale occasione, che ha visto la partecipazione dei docenti referenti per il progetto ed i responsabili per l'orientamento delle scuole interessate, sono state indicate le finalità del questionario ed è stata presentata la piattaforma on line funzionale alla somministrazione dello strumento.

Ai docenti è stato proposto l'uso degli strumenti attraverso il suggerimento di un protocollo operativo minimo da seguire:

1. Somministrare il QSA agli alunni nella prima parte dell'anno.
2. Analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti.
3. Sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle *schede di autovalutazione* proposte sulla piattaforma per ciascuno dei 14 fattori).
4. Integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al *libretto dell'allievo* disponibile sulla piattaforma).
5. Definire un piano d'intervento individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti.
6. Applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni.
7. A distanza di tempo, ripetere la somministrazione del QSA e analizzare con gli alunni i cambiamenti.

Gli Istituti scolastici registrati sulla piattaforma on line [www.competenzestrategie.it](http://www.competenzestrategie.it), all'inizio dell'anno accademico 2011/12, hanno provveduto alla somministrazione del QSA nelle classi prime. Il Questionario è

stato somministrato nella modalità on line, direttamente sulla piattaforma. Ciò ha permesso la puntuale restituzione dei dati e quindi del profilo che si presta ad un'immediata lettura a livello grafico e testuale.

In tutte le scuole che hanno partecipato al progetto la somministrazione del questionario è avvenuta nei laboratori informatici in orario curricolare e con la presenza dei docenti che hanno assistito gli allievi durante la compilazione. Nelle scuole con laboratori fornite di un numero adeguato di computer è stato possibile impegnare la classe per intero, in quelle con numero di computer inferiore si è proceduto a suddividere la classe in due gruppi e procedere alla compilazione del questionario in due turni. In tutte le scuole coinvolte non sono stati riscontrati problemi durante la somministrazione.

Per illustrare le modalità con le quali è stato somministrato il QSA e sono stati utilizzati i dati restituiti dalla piattaforma *competenzestrategiche.it*, si riportano a titolo di esempio una sintesi delle analisi sviluppate nel Liceo scientifico «Majorana», nell'Istituto professionale «Gavio Apicio» e nel Liceo classico «Plauto». Inoltre si riporta l'esito di una analisi comparativa sui profili del QSA tra gli studenti dell'Istituto professionale «Gavio Apicio» e del Liceo classico «Plauto».

## 2.1. IL LICEO SCIENTIFICO «E. MAJORANA»

Il Liceo scientifico «E. Majorana» si trova al centro del parco di Mezzocamino; l'edificio di via Carlo Avolio è dotato di ampi spazi dedicati a laboratori e luoghi di dibattito e confronto culturale. Gli studenti del Liceo scientifico «E. Majorana» provengono da famiglie con profilo socio-economico e culturale nella media, si tratta prevalentemente di operai ed impiegati.

In questo Istituto, ubicato nella zona di Roma-Spinaceto, la somministrazione del questionario è stata effettuata nel mese di ottobre 2011.

Nell'istituto «Majorana» il questionario QSA è stato somministrato in sei classi: 1 A con 23 alunni; 1 B con 19 alunni; 1 C con 11 alunni; 1 D con 25 alunni; 1 M con 25 alunni; 1 S con 12 alunni.

Si riportano di seguito i risultati della somministrazione attraverso i report estratti dalla piattaforma e le analisi effettuate in due classi del Liceo scientifico «E. Majorana», il 1 A e il 1 C.

Dal prospetto generale dell'Istituto (*Fig. 5*) analizzando i valori delle medie per ciascuno dei fattori si evidenzia un punteggio nettamente più basso nel fattore C1 (Strategie elaborative) nella classe 1C. Nella stessa classe anche nei fattori C5 (Organizzatori semantici) e C7 (Autointerrogazione)

i punteggi risultano sotto la media. I tre fattori, come noto, concorrono a definire l'ambito delle strategie elaborative messe in atto per memorizzare, comprendere, ricordare.

**Prospetto risultati QSA**  
Istituto Liceo Scientifico E. Majorana - Roma  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Classe 1 - Sezione A (27)	5,1	5,5	4,4	6,0	6,1	5,9	5,4	4,7	5,3	6,3	4,5	5,1	6,3	5,2
Classe 1 - Sezione B (19)	5,5	5,1	3,7	4,5	4,1	4,7	5,2	3,4	5,2	5,2	4,1	4,8	6,1	3,6
Classe 1 - Sezione C (14)	3,8	5,4	4,7	4,8	4,3	5,6	4,5	5,2	5,4	5,5	4,4	5,2	6,7	4,0
Classe 1 - Sezione D (25)	5,3	5,7	4,4	5,8	5,6	6,6	5,6	4,8	5,7	6,0	3,8	4,7	6,0	5,3
Classe 1 - Sezione M (25)	6,0	5,8	4,1	5,2	4,6	5,8	5,8	4,4	5,4	6,6	4,6	5,3	6,6	4,5
Classe 1 - Sezione S (12)	5,3	5,4	4,4	5,8	6,0	5,8	4,6	4,1	5,6	6,2	4,0	5,3	6,9	4,8
<b>Media</b>	5,3	5,5	4,3	5,4	5,2	5,8	5,3	4,4	5,4	6,0	4,3	5,0	6,4	4,7

PDF

Figura 5 – Prospetto risultati QSA delle classi del Liceo scientifico «E. Majorana»

Tale esito è stato oggetto di un'ampia discussione da parte dei docenti della classe interessata che ne hanno considerato e valutato la dimensione in rapporto alle loro osservazioni personali concordando sull'opportunità di intervenire in maniera mirata.

Si è poi passati ad analizzare i prospetti di classe.

**Prospetto risultati QSA**  
Istituto Liceo Scientifico E. Majorana - Roma  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico  
Classe 1 - Sezione C

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
4	6	5	5	4	6	5	7	7	6	7	5	8	5	5
9	7	2	4	1	5	6	4	7	3	6	5	9	2	2
4	9	2	4	8	2	3	3	8	8	2	2	8	5	2
3	3	5	3	3	7	6	7	2	4	4	6	9	6	6
3	6	6	5	3	5	3	5	4	5	4	5	5	4	4
5	5	5	7	3	5	6	6	7	3	6	8	2	2	2
4	6	6	6	4	6	3	8	3	4	4	7	5	5	5
2	7	6	5	7	4	6	4	8	8	3	5	7	5	5
6	7	8	8	8	7	7	9	7	7	9	7	5	7	7
3	3	5	5	2	6	3	4	4	4	7	5	3	3	3
3	3	4	2	3	9	6	2	3	5	4	5	8	6	6
2	5	4	7	7	7	6	7	5	8	2	5	8	4	4
2	5	4	1	2	3	2	4	5	5	2	4	5	1	1
4	4	3	5	5	5	2	1	6	4	4	4	6	1	1
<b>Media</b>	3,8	5,4	4,7	4,8	4,3	5,6	4,5	5,2	5,4	5,5	4,4	5,2	6,7	4,0

PDF

Figura 6. – Prospetto risultati QSA della classe 1 C.  
Analizzando appunto il prospetto della classe 1 C (Fig. 6) ci si è con-

centrati in particolare ad evidenziare le criticità emerse rispetto alle «Strategie elaborative per memorizzare, comprendere, ricordare» che fanno capo ai fattori C1, C5 e C7.

- Dal profilo della classe 1 C si evidenzia una concentrazione piuttosto significativa di studenti con punteggi che si discostano negativamente dalla media, appunto nei fattori C1, C5 e C7. Mentre non sono state evidenziate particolari criticità diffuse per i fattori affettivo-motivazionali.
- Sono stati quindi analizzati i profili individuali degli studenti che hanno evidenziato aspetti di criticità.

Quello che segue è un esempio di profilo (Fig. 7) dal quale emerge appunto una criticità piuttosto evidente rispetto all'utilizzo di strategie di studio efficaci (C1, C5, C7), ma anche un basso punteggio nel fattore C2 (Autoregolazione) indice di inadeguata capacità di organizzare e pianificare i propri impegni. Sul piano affettivo-motivazionale si osserva la tendenza ad attribuire le ragioni dei propri successi o insuccessi a fattori non controllabili (A3, A4) e una scarsa percezione della propria competenza (A6).

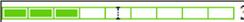
Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	 3
C2	Autoregolazione	 3
C3	Disorientamento	 5
C4	Disponibilità alla collaborazione	 5
C5	Organizzatori semantici	 2
C6	Difficoltà di concentrazione	 6
C7	Autointerrogazione	 3
A1	Ansietà di base	 4
A2	Volizione	 4
A3	Attribuzione a cause controllabili	 4
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	 7
A5	Mancanza di perseveranza	 5
A6	Percezione di competenza	 3
A7	Interferenze emotive	 3

Figura 7. – Profilo QSA - Studente.

Nel commentare il profilo del ragazzo i docenti della classe hanno riferito di uno studente piuttosto insicuro e riservato, poco brillante anche in termini di risultati scolastici.

È stato quindi approntato un piano per intervenire, attraverso un patto formativo concordato con lo studente, sulle modalità di studio, rafforzando l'uso di organizzatori semantici, e sulla organizzazione e pianificazione degli impegni, concordando un calendario delle attività da svolgere e da rendicontare ai docenti.

Nella seconda classe presa in esame, la classe 1 A, dal prospetto di classe riportato di seguito (Fig. 8), la lettura dei punteggi per colonne ci consente di isolare quei fattori che per concentrazione di caselle evidenziate in rosso possono rappresentare un indice di criticità.

Dal prospetto di classe osserviamo che nel fattore C6 (Difficoltà di concentrazione) si concentra un numero piuttosto elevato di valori negativi, circa la metà degli alunni.

Anche dall'analisi in riga, sempre osservando la maggiore concentrazione di caselle colorate in rosso, possiamo vedere che alcuni studenti registrano criticità in un numero elevato di fattori.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
5	5	3	6	6	6	4	6	4	5	6	4	4	5	5
6	6	5	8	5	6	5	6	6	7	4	5	5	6	6
4	4	5	4	4	4	8	6	6	6	6	6	5	6	4
8	7	3	5	7	4	5	2	6	8	3	4	7	7	7
4	5	3	9	8	6	5	3	5	5	4	5	6	6	6
5	5	5	8	8	6	8	4	8	4	8	4	5	6	6
8	6	5	8	9	7	8	1	4	5	4	5	5	5	5
5	6	7	5	6	9	4	8	4	7	5	6	5	5	9
5	7	4	6	9	7	4	6	5	6	5	6	5	6	6
6	6	5	8	5	6	5	3	5	3	4	5	6	5	6
6	6	4	7	8	5	8	5	6	9	4	4	4	5	7
8	8	5	8	4	7	8	7	7	7	5	4	4	6	7
3	5	3	7	7	4	6	3	7	5	4	3	5	3	3
3	7	5	8	4	8	6	6	6	7	5	5	5	5	3
3	3	4	6	7	4	3	3	1	1	1	1	6	6	3
3	4	6	8	5	9	3	6	4	7	5	7	8	4	4
4	8	5	6	6	6	6	8	5	8	4	8	5	5	5
4	6	3	6	9	6	4	4	7	8	3	4	7	5	3
6	5	6	5	6	7	1	1	2	7	6	5	9	3	3
7	6	5	7	7	7	9	4	5	4	6	5	7	8	7
5	8	4	6	5	7	4	6	8	3	4	6	6	6	6
7	7	3	6	5	4	7	4	8	6	2	5	6	4	4
8	9	5	4	8	7	7	9	8	9	5	3	9	7	7
5	5	4	3	4	6	4	4	6	5	4	4	5	4	4
5	6	6	9	5	6	8	2	5	6	5	6	9	4	4
6	5	3	4	5	6	4	4	7	3	4	9	5	5	5
6	5	2	9	9	1	4	5	6	4	1	3	4	2	2
Media	5,1	5,5	4,4	6,0	6,1	5,9	5,4	4,7	5,3	6,3	4,5	5,1	6,3	5,2

Figura 8. – Prospetto risultati QSA della classe 1 A.

Quindi si procede analizzando alcuni profili individuali che presentano elementi di criticità. È il caso del profilo studente che segue (Fig. 9). Anche in questo caso si procede con un'analisi di secondo livello esaminando le relazioni esistenti tra i diversi fattori. La prima relazione da valutare è quella

tra i fattori C1, C5 e C7 (Strategie elaborative; Organizzatori semantici; Autointerrogazione) che fanno capo alla dimensione «Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare». Lo studente presenta tutti i punteggi con valore negativo, mostrando così le proprie difficoltà nel gestire strategie elaborative, nell'utilizzo di organizzatori semantici, nonché difficoltà a procedere con lo studio tramite forme di autointerrogazione per la verifica dei contenuti appresi.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	 3
C2	Autoregolazione	 1
C3	Disorientamento	 5
C4	Disponibilità alla collaborazione	 1
C5	Organizzatori semantici	 2
C6	Difficoltà di concentrazione	 7
C7	Autointerrogazione	 2
A1	Ansietà di base	 3
A2	Volizione	 2
A3	Attribuzione a cause controllabili	 1
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	 7
A5	Mancanza di perseveranza	 9
A6	Percezione di competenza	 5
A7	Interferenze emotive	 6

Figura 9. – Profilo QSA - Studente.

Si registra una criticità anche sul piano delle strategie autoregolative di pianificazione e controllo attraverso i fattori C2 (Autoregolazione) con punteggio molto basso e C6 (Difficoltà di concentrazione) con un punteggio superiore alla media. A questo si aggiunge anche una scarsa capacità d'impegno, evidenziata dai fattori A2 (Volizione) e A5 (Mancanza di perseveranza), e un *locus of control esterno* (A3, A4), ossia la tendenza ad attribuire a fattori non dipendenti dalla propria volontà le ragioni dei propri insuccessi. Anche rispetto alla disponibilità alla collaborazione (C4) lo studente evidenzia una sua scarsa propensione.

Gli insegnanti confermano il quadro comportamentale di uno studente molto introverso, che tende ad evitare l'impegno e ottiene scarsi risultati in termini di apprendimento.

Gli insegnanti si sono proposti di concentrare la propria attenzione sugli aspetti motivazionali favorendo una maggiore responsabilizzazione del ragazzo attraverso il lavoro collaborativo con i compagni.

## 2.2. L'ISTITUTO PROFESSIONALE «MARCO GAVIO APICIO»

L'Istituto professionale di Stato per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione «Marco Gavio Apicio» è situato in due sedi: Anzio e Lavinio.

L'offerta dell'Istituto si articola in attività curricolari, extracurricolari e di alternanza scuola/lavoro. L'Istituto offre concrete possibilità di lavoro e ha mostrato di saper coinvolgere e motivare i propri allievi. Entrambe le sedi sono dotate di laboratori di cucina, pasticceria, sala, bar, informatica e lingua, che vengono utilizzati a rotazione anche dagli studenti delle sedi dove i laboratori non sono presenti. Dopo aver superato il biennio orientativo, lo studente può iscriversi a un secondo biennio di specializzazione (17-18 anni) scegliendo tra tre articolazioni: cucina, sala e vendita e accoglienza turistica.

La somministrazione del questionario ha coinvolto tre classi prime, per un totale complessivo di 48 studenti: 1 A con 19 alunni; 1 F con 14 studenti; 1 I con 15 alunni. Per un totale di 48 alunni che hanno svolto il QSA.

Nello specifico, saranno espresse alcune riflessioni generali sulle classi di riferimento e su alcuni profili di studenti.

A livello di Istituto la situazione che si presenta è quella mostrata nel seguente prospetto (Fig. 10).

**Prospetto risultati QSA**

Istituto IPSSAR Marco Gavio Apicio  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Classe I - Sezione A (19)	5,2	4,3	5,6	5,7	5,3	5,8	5,3	4,8	4,8	5,1	5,4	5,8	5,4	3,5
Classe I - Sezione F (14)	4,4	3,8	5,6	5,5	4,0	5,9	4,9	4,9	4,1	5,0	6,4	6,4	5,3	4,8
Classe I - Sezione I (15)	5,7	4,8	6,3	6,5	5,7	5,9	5,5	5,1	4,9	5,6	5,3	5,7	5,6	4,9
Media	5,1	4,3	5,8	5,9	5,0	5,9	5,2	4,9	4,6	5,2	5,7	5,9	5,4	4,3

[PDF](#)

Figura 10. – Prospetto risultati QSA delle classi dell'I. P. S. «Marco Gavio Apicio».

Dal prospetto d'Istituto è possibile osservare una situazione abbastanza omogenea nelle classi.

Procedendo con un'analisi di classe effettuata nella 1 A, la cui rappresentazione grafica viene mostrata di seguito (Fig. 11), si osserva che diversi ragazzi presentano alcuni fattori «critici», con due soli studenti che hanno tutti i punteggi positivi.

Prospetto risultati QSA

Istituto IPSSAR Marco Gavio Apicio  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico  
Classe 1 - Sezione A

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
	7	3	4	3	4	7	7	1	3	7	4	6	8	2
	4	5	4	6	6	5	3	3	4	7	8	5	8	2
	8	4	4	3	3	8	5	3	3	8	5	5	5	7
	4	5	7	7	7	6	6	7	3	4	7	9	5	4
	4	3	6	6	6	3	7	5	3	5	5	5	4	2
	7	7	5	6	8	6	6	4	6	7	2	5	5	3
	3	1	5	5	4	5	3	5	1	1	2	6	3	2
	6	2	5	4	2	7	3	3	3	1	7	6	2	4
	7	2	9	7	8	9	6	5	5	5	9	8	7	6
	5	3	7	5	4	7	5	7	5	4	7	5	5	3
	3	5	3	8	4	2	4	6	8	9	5	3	9	2
	2	4	5	7	3	6	3	5	7	9	2	3	9	2
	5	2	6	5	5	7	3	7	5	2	6	9	2	7
	7	7	9	6	8	7	8	4	7	5	9	7	8	4
	5	5	9	6	4	7	6	8	4	6	8	8	5	6
	6	6	3	7	7	3	6	4	7	5	4	3	5	1
	6	5	4	6	6	3	6	3	6	4	4	5	2	2
	4	5	8	7	4	6	7	7	5	4	7	7	4	5
	6	8	3	5	8	6	6	4	7	4	2	5	7	3
Media	5,2	4,3	5,6	5,7	5,3	5,8	5,3	4,8	4,8	5,1	5,4	5,8	5,4	3,5

Figura 11. – Prospetto risultati QSA della classe 1 A.

Nel caso qui presentato, come si può notare dal prospetto, si evidenzia per più studenti uno scostamento negativo dalla media per i fattori C2 (Autoregolazione), C3 (Disorientamento) e C6 (Difficoltà di concentrazione) che fanno capo alle strategie autoregolative di pianificazione e controllo sui processi di apprendimento, la prevalenza di un *locus of control esterno* (A4) e una scarsa volizione e perseveranza (A2 e A5).

Dall'analisi del quadro generale si possono anche evidenziare alcuni punti di forza ed in particolare una buona disponibilità alla collaborazione e al lavoro cooperativo (C4) e un uso adeguato di organizzatori semantici per elaborare quanto si studia (C5); infine sono molti i ragazzi che si sentono emotivamente equilibrati (A1 e A7).

Di seguito viene mostrato il profilo di un ragazzo che mostra alcune criticità che hanno richiesto una riflessione attenta da parte sia dell'interessato sia degli insegnanti.

Dal grafico (Fig. 12) appare evidente come lo studente percepisca se stesso come poco autoregolato (C2) e con un'alta difficoltà di concentrazione (C6), il che mostra la tendenza a studiare con scarsa attenzione, l'incapacità di gestire lo studio in maniera autonoma. Anche i punteggi relativi al controllo degli stati emotivi (A1, A7) si presentano critici.

Inoltre, si evidenzia un punteggio molto alto nel fattore «mancanza di perseveranza» (A5), indice di forti difficoltà nel portare a termine gli impegni.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	<a href="#">Strategie elaborative</a>	 5
C2	<a href="#">Autoregolazione</a>	 2
C3	<a href="#">Disorientamento</a>	 6
C4	<a href="#">Disponibilità alla collaborazione</a>	 5
C5	<a href="#">Organizzatori semantici</a>	 5
C6	<a href="#">Difficoltà di concentrazione</a>	 7
C7	<a href="#">Autointerrogazione</a>	 3
A1	<a href="#">Ansietà di base</a>	 7
A2	<a href="#">Volizione</a>	 5
A3	<a href="#">Attribuzione a cause controllabili</a>	 2
A4	<a href="#">Attribuzione a cause incontrollabili</a>	 6
A5	<a href="#">Mancanza di perseveranza</a>	 9
A6	<a href="#">Percezione di competenza</a>	 2
A7	<a href="#">Interferenze emotive</a>	 7

Figura 12. – Profilo QSA - Studente.

Lo studente si riconosce, inoltre, poco efficace nello studio, presenta infatti un punteggio molto basso per la percezione della propria competenza (A6). Le ragioni dei propri successi o fallimenti vengono attribuite a fattori non controllabili (A3, A4), considerati generalmente stabili e non modificabili, come la fortuna.

In questo caso, gli insegnanti hanno ritenuto opportuno sostenere l'alunno soprattutto sul piano emotivo e motivazionale aiutandolo a pianificare i propri impegni di studio e incoraggiandolo anche attraverso il lavoro collaborativo e sviluppare maggiore fiducia nelle proprie capacità.

### 2.3. IL LICEO CLASSICO «PLAUTO»

Il Liceo classico «Plauto», che dall'anno scolastico 2011/2012 annovera anche l'indirizzo delle Scienze Umane, è da molti anni il punto di riferimento culturale e formativo degli studenti di una vasta zona di Roma (Spinaceto, Mostacciano, Tor de' Cenci, Torrino, Decima, Vallerano, Valleranello, Trigatoria, Laurentina, Malafede, Caltagirone, Villaggio Azzurro, Mezzocamino) e provincia (Pomezia, Torvaianica, Ardea, Tor San Lorenzo) che intendano dedicarsi agli studi classici ed umanistici ed avere una preparazione in grado di supportarli adeguatamente nel successivo percorso universitario e conseguente immissione nel mondo del lavoro.

La somministrazione del questionario (QSA) ha coinvolto tre classi prime, per un totale complessivo di 64 studenti: 1 A con 21 alunni; 1 B con 20 alunni; 1 S con 23 alunni.

In questo caso non è stato possibile ricavare la distribuzione per genere in quanto il questionario è stato sottoposto in forma anonima, utilizzando nomi di fantasia.

Nello specifico, saranno espresse alcune riflessioni generali sulle classi di riferimento e su alcuni profili di studenti.

A livello di Istituto si presenta la situazione mostrata nel seguente prospetto (Fig. 13).

**Prospetto risultati QSA**

Istituto Liceo Classico Plauto - Roma  
Anno scolastico 2011/12  
Prima metà anno scolastico

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Classe 1 - Sezione A (21)	6,3	6,0	4,0	4,9	5,3	6,8	5,0	5,1	5,6	5,3	4,0	5,1	5,8	5,9
Classe 1 - Sezione B (20)	4,9	6,2	3,8	6,6	4,8	6,2	5,9	4,1	5,5	6,4	4,1	4,9	6,1	5,5
Classe 1 - Sezione S (23)	5,5	5,4	5,4	5,3	5,0	6,0	5,3	5,4	5,3	6,0	4,9	5,3	6,6	5,3
<b>Media</b>	5,6	5,8	4,4	5,5	5,0	6,3	5,4	4,9	5,5	5,9	4,4	5,1	6,2	5,6

PDF

Figura 13. – Prospetto risultati QSA delle classi del Liceo classico «Plauto».

Dal prospetto generale è possibile notare come i punteggi delle classi si trovano nella media mostrando, così, un quadro senza particolari criticità. Solo nella classe 1 A risulta una difficoltà di concentrazione (C6) più elevata rispetto alle altre classi.

Procedendo con un'analisi di classe effettuata nella 1 A, la cui rappresentazione grafica viene mostrata di seguito (Fig. 14), notiamo che diversi ragazzi presentano alcuni fattori «critici», con due soli studenti che hanno tutti i punteggi positivi.

Dal prospetto di classe emerge una serie di punti di forza, quali: buon uso di strategie elaborative (C1); buona capacità di autoregolazione (C2); buona capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione (C3); tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione (C7); scarsa ansietà di base (A1); attribuzione delle cause a fattori controllabili (A3); capacità di perseverare nel compito (A5); buona percezione delle proprie competenze (A6). Tra i punti di debolezza, invece, compaiono: scarso uso di organizzatori semantici (C5); notevoli difficoltà di concentrazione (C6); una buona dose di interferenze emotive (A7).

Di seguito si riporta il profilo di uno studente della classe 1 A che presenta delle aree con evidenti difficoltà (Fig. 15).

**Prospetto risultati QSA**  
 Istituto Liceo Classico Plauto - Roma  
 Anno scolastico 2011/12  
 Prima metà anno scolastico  
 Classe 1 - Sezione A

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
	9	8	2	9	9	9	7	4	8	7	4	5	9	5
	6	4	3	7	1	7	4	5	4	1	6	5	9	7
	9	9	5	5	8	8	1	5	7	8	1	5	5	5
	5	6	4	4	7	6	5	3	8	9	3	4	6	3
	6	6	4	2	9	8	6	5	4	8	6	7	6	7
	5	6	4	1	5	5	4	4	7	6	6	5	8	5
	8	8	3	5	3	2	8	8	6	8	4	3	3	7
	6	5	2	6	7	8	5	5	2	7	2	5	3	5
	3	2	6	5	3	9	4	6	4	4	5	9	2	6
	9	3	3	4	1	9	6	9	5	1	7	7	9	9
	7	5	5	2	7	5	7	4	6	4	4	6	8	6
	6	5	2	6	7	8	5	5	2	7	2	5	3	5
	2	4	9	7	1	9	1	9	2	2	6	5	6	8
	6	7	3	7	8	6	4	4	7	7	3	5	4	4
	6	7	4	4	7	9	7	4	8	6	4	3	9	7
	8	7	4	5	7	4	4	6	5	2	4	4	3	4
	9	8	2	6	3	9	4	3	8	2	4	4	7	7
	6	5	5	3	5	7	7	4	5	4	5	7	4	9
	5	6	5	6	3	6	7	4	5	6	4	5	6	4
	5	8	5	3	2	3	3	3	7	7	4	5	5	3
	6	8	3	5	9	5	6	7	8	5	1	4	6	8
<b>Media</b>	6,3	6,0	4,0	4,9	5,3	6,8	5,0	5,1	5,6	5,3	4,0	5,1	5,8	5,9

Figura 14. – Prospetto risultati QSA della classe 1 A.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	2
C2	Autoregolazione	4
C3	Disorientamento	9
C4	Disponibilità alla collaborazione	7
C5	Organizzatori semantici	1
C6	Difficoltà di concentrazione	9
C7	Autointerrogazione	1
A1	Ansietà di base	9
A2	Volizione	2
A3	Attribuzione a cause controllabili	2
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	6
A5	Mancanza di perseveranza	5
A6	Percezione di competenza	6
A7	Interferenze emotive	8

Figura 15. – Profilo QSA - Studente.

Lo studente mostra di non fare uso di strategie elaborative (C1) e di organizzatori semantici (C5) e di non ricorrere all'autointerrogazione (C7). Ciò denota una scarsa capacità di gestire autonomamente lo studio e una incapacità nel porre o porsi domande per controllare la propria comprensione.

L'elevato punteggio nel fattore C3 (Disorientamento) mostra ulteriormente le difficoltà riscontrate dal soggetto nell'orientarsi nello studio e nell'assumere maggiore consapevolezza di Sé. Risultato accompagnato da una scarsa capacità di concentrazione (C6), dall'incapacità o debolezza nel superare le frustrazioni di fronte alle difficoltà o agli insuccessi (A3) e dalla mancanza di volizione (A2 – p. 2). Tutto ciò, insieme all'eccessiva ansietà di base (A1 – p. 9) e all'incapacità di far fronte alle interferenze emotive (A7 – p. 8) pregiudica sia l'acquisizione sia la manifestazione di strategie volte al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Naturalmente, gli insegnanti hanno convenuto sul bisogno di recupero delle capacità di autoregolazione e autodeterminazione dello studente.

#### 2.4. ANALISI COMPARATIVA TRA L'ISTITUTO «MARCO GAVIO APICIO» E IL LICEO «PLAUTO»

Come è noto la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) restituisce un'elaborazione grafica dei risultati.

Segue un confronto comparativo tra i punteggi ottenuti nelle diverse scale del QSA all'interno dei due Istituti.

Il «Gavio Apicio» è un Istituto professionale mentre il «Plauto» è un liceo classico. Solitamente nel sistema scolastico italiano, gli istituti professionali e i licei, il classico in particolare, raccolgono studenti con carriere scolastiche pregresse molto diverse: negli istituti professionali convergono studenti con risultati mediamente inferiori rispetto a quelli che si iscrivono al liceo classico, così come gli esiti, in termini di prosecuzione degli studi e conoscenze e competenze in uscita, sono nettamente a favore del liceo classico. Nell'analisi comparativa che segue si è voluto verificare se emergessero differenze significative anche rispetto alla auto-percezione delle proprie competenze strategiche tra gli studenti delle due tipologie di scuola.

*Fattore C1 - Strategie elaborative*

Tra i due Istituti non vi sono grandi differenze per quanto riguarda il buon utilizzo di strategie elaborative (Fig. 16 e Fig. 17). Nell'Istituto «Apicio» il 67% degli studenti presenta punteggi nella media, il 22% si trova sopra la media e solo l'11% si trova sotto la stessa. Il Liceo «Plauto» ha il 56% degli alunni con valori nella media, il 26% sopra la media e una percentuale leggermente più alta di allievi con punteggi sotto la media (19%).

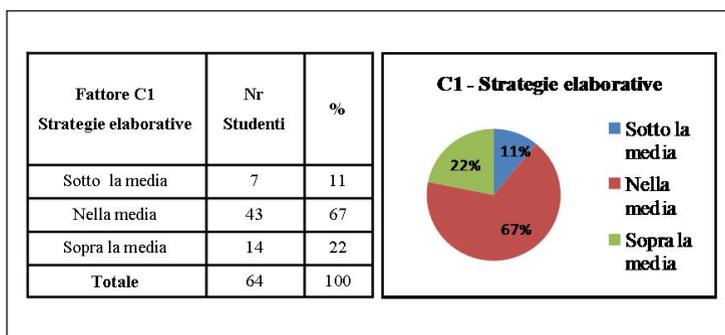


Figura 16. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

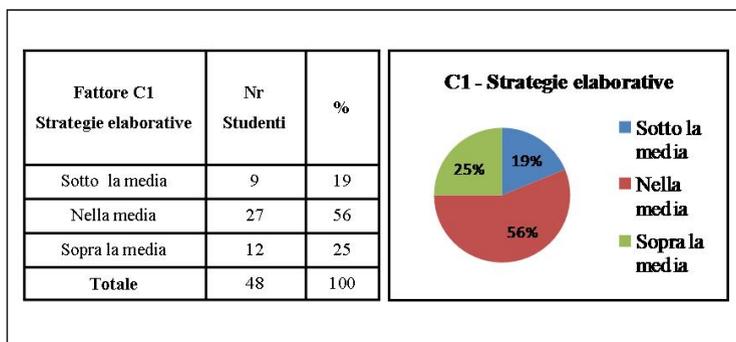


Figura 17. – Liceo «Plauto».

### Fattore C2 - Autoregolazione

Le due scuole si differenziano nei punteggi sopra la media rispetto alla percezione degli studenti di possedere buone capacità autoregolative - l'Istituto «Apicio» registra un 15% contro il 39% del Liceo «Plauto». Inoltre, l'Istituto «Apicio» presenta il 50% di soggetti con punteggi nella media e il 35% con punteggi al di sotto della stessa. Mentre, al Liceo «Plauto» si osserva un 47% di studenti con punteggi nella media e un 14% con punteggi al di sotto della media.

Dall'analisi dei dati (Fig. 18 e Fig. 19) emerge che gli alunni del liceo si percepiscono maggiormente autoregolati rispetto ai coetanei dell'Istituto.

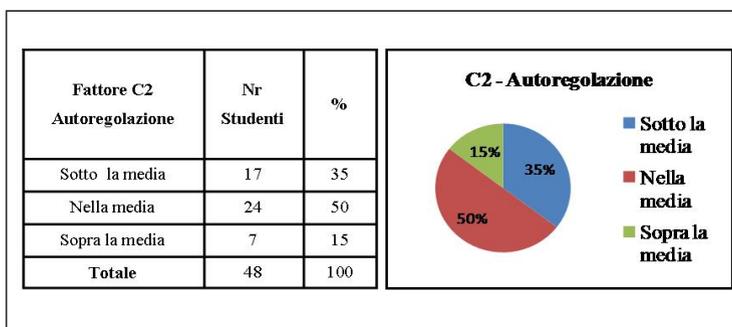


Figura 18. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

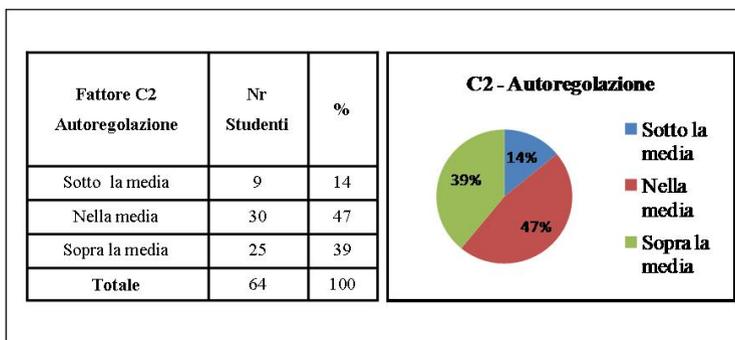
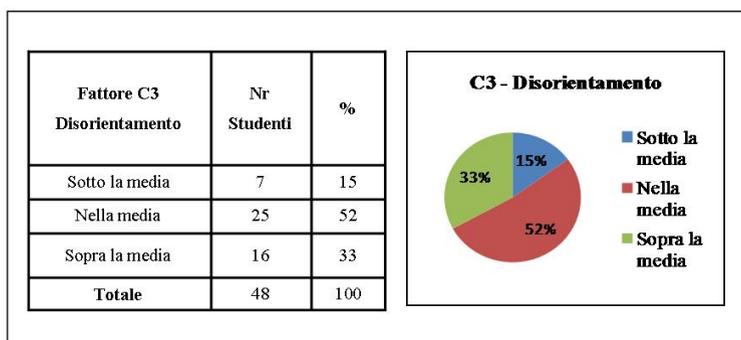


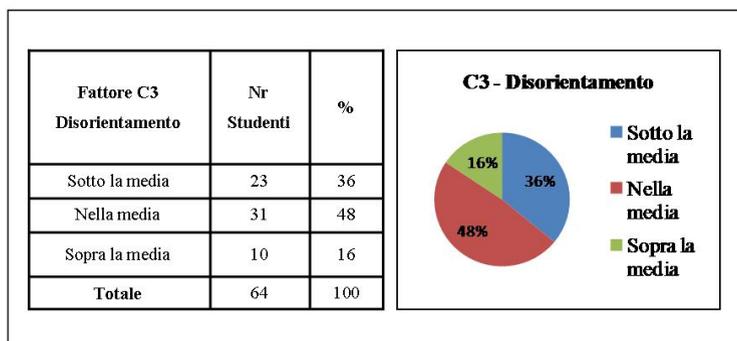
Figura 19. – Liceo «Plauto».

*Fattore C3 - Disorientamento*

Nell'Istituto «Apicio» compare un maggior numero di studenti disorientati (33%) rispetto al Liceo «Plauto» (16%). Dati confermati dalla presenza nel Liceo di un 36% di studenti con punteggi sotto la media e da un 48% con risultati nella media. Mentre l'Istituto mostra un 15% di studenti con punteggi sotto la media e un 52% con risultati nella media (Fig. 20 e Fig. 21).



*Figura 20. – Istituto «Marco Gavio Apicio».*



*Figura 21. – Liceo «Plauto».*

*Fattore C4 - Disponibilità alla collaborazione*

Gli studenti dell'Istituto «Apicio» sono propensi a studiare e lavorare in gruppo. Solo una percentuale molto piccola di studenti (8%) registra un punteggio sotto la media dimostrando di preferire lo studio individuale. Anche gli studenti del Liceo «Plauto» sono abbastanza propensi allo studio e al lavoro di gruppo, eccetto un 16% che preferisce lavorare per conto proprio (Fig. 22 e Fig. 23).

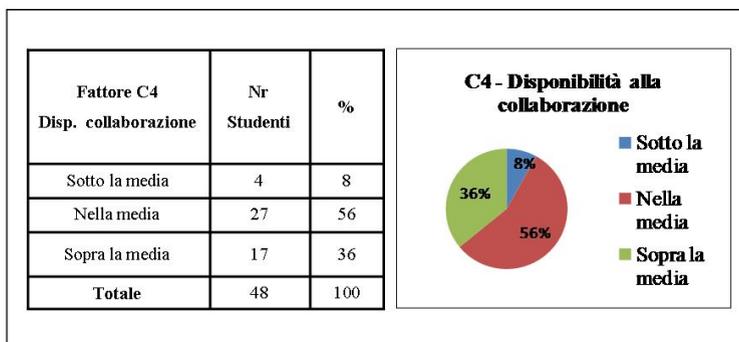


Figura 22. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

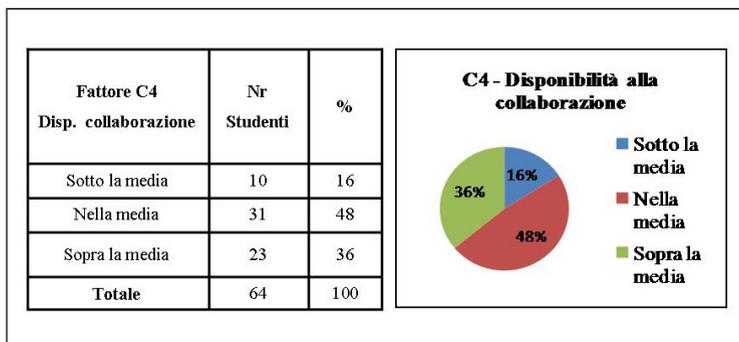
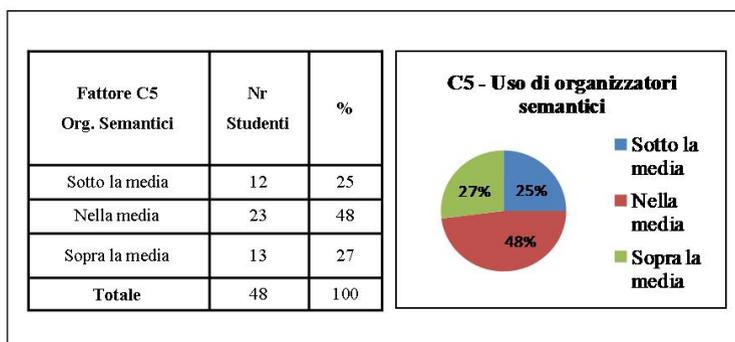


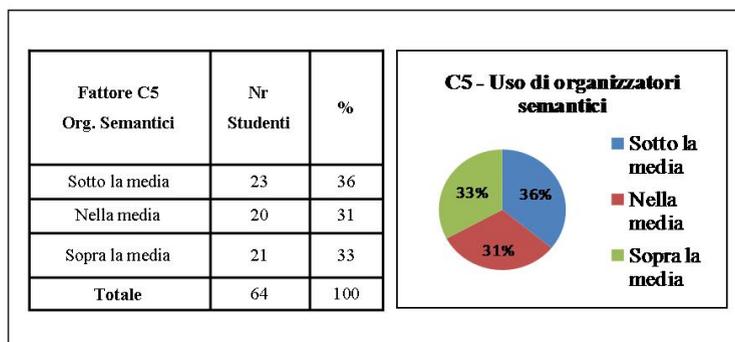
Figura 23. – Liceo «Plauto».

*Fattore C5 - Uso di organizzatori semantici*

Gli studenti dell'Istituto «Apicio» utilizzano in misura maggiore gli organizzatori semantici, un 48% si pone nella media insieme a un 27% che si posiziona al di sopra della stessa. Anche nel Liceo «Plauto» risultano utilizzare adeguatamente organizzatori semantici (31% nella media e 33% sopra la media), nonostante vi sia un 36% che si colloca sotto la media. Mentre l'Istituto «Apicio» mostra una percentuale più bassa di persone che ne fanno scarso uso (25%) (Fig. 24 e Fig. 25).



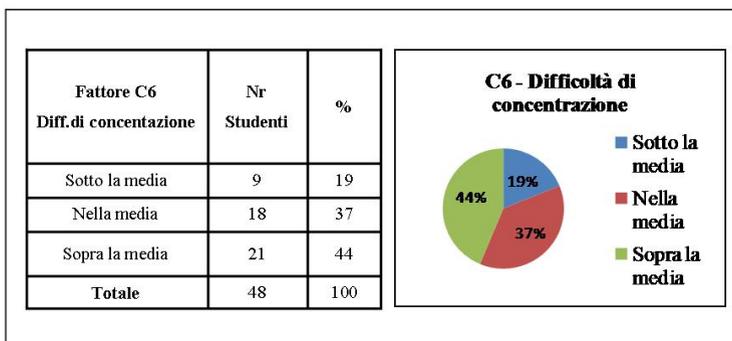
*Figura 24. – Istituto «Marco Gavio Apicio».*



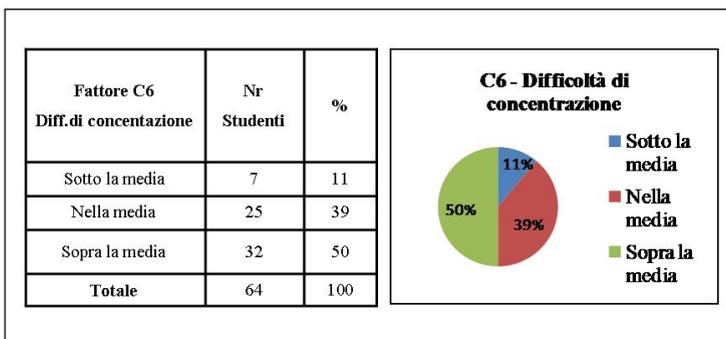
*Figura 25. – Liceo «Plauto».*

*Fattore C6 - Difficoltà di concentrazione*

Gli studenti del Liceo «Plauto» percepiscono maggiori difficoltà a mantenere la concentrazione (50% con risultati sopra la media e 39% con valori nella media), al contrario dell'Istituto «Apicio» che presenta un 44% con valori sopra la media e un 37% nella media. Infatti, solo l'11% degli studenti del Liceo riesce a mantenere l'attenzione a lungo sul compito (punteggi sotto la media), mentre nell'Istituto si registra una quota leggermente superiore (19%) di soggetti capaci di maggiore concentrazione (Fig. 26 e Fig. 27).



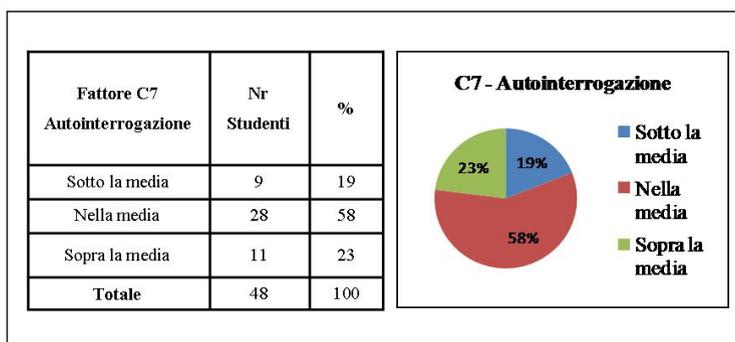
*Figura 26. – Istituto «Marco Gaudio Apicio».*



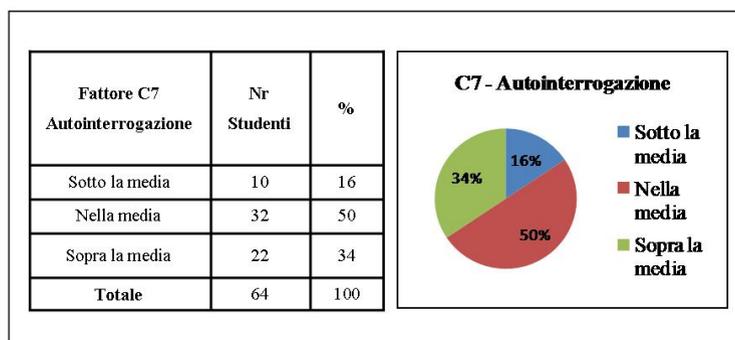
*Figura 27. – Liceo «Plauto».*

*Fattore C7 - Autointerrogazione*

Gli studenti del Liceo «Plauto» tendono a porre e a porsi domande per verificare i contenuti di quanto appreso (34% con risultati sopra la media e 50% nella media). Strategia meno attuata dagli studenti dell'Istituto «Apicio» (23% con risultati sopra la media e 58% nella media). Restano solo piccole percentuali con punteggi al di sotto della media (16% nel Liceo e 19% nell'Istituto) che non percepiscono l'importanza di verificare il proprio apprendimento (Fig. 28 e Fig. 29).



*Figura 28. – Istituto «Marco Gavio Apicio».*



*Figura 29. – Liceo «Plauto».*

*Fattore A1 - Ansietà di base*

In entrambi gli Istituti si osservano moderati livelli di ansietà di base. Solo il 27% degli studenti dell'Istituto Apicio e il 20% degli alunni del Liceo «Plauto» affermano di non riuscire a controllare i propri stati ansiosi ed emotivi (Fig. 30 e Fig. 31).

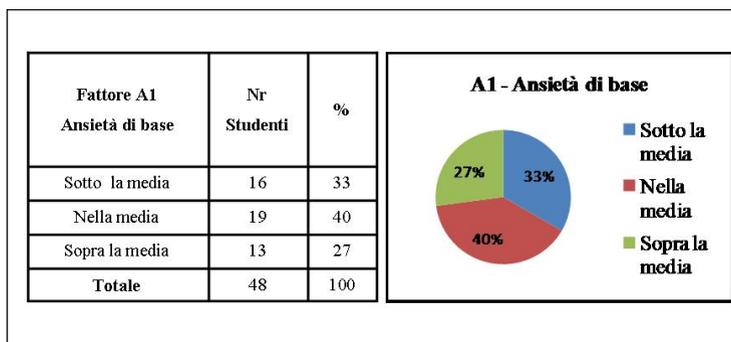


Figura 30. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

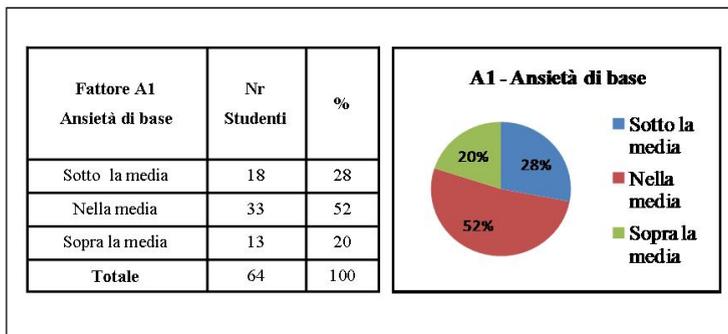


Figura 31. – Liceo «Plauto».

*Fattore A2 - Volizione*

Gli studenti di entrambe le scuole presentano buone capacità volitive con lievi differenze tra l'una e l'altra - nell'Istituto Apicio vi sono un 33% con risultati sopra la media e un 47% con punteggi nella media; nel Liceo «Plauto» vi sono un 23% con esiti sopra la media e un 44% con risultati nella media. Solo il 33% degli allievi del Liceo e il 20% degli studenti dell'Istituto affermano di non riuscire a mantenere l'impegno e il controllo per i propri processi di apprendimento (Fig. 32 e Fig. 33).

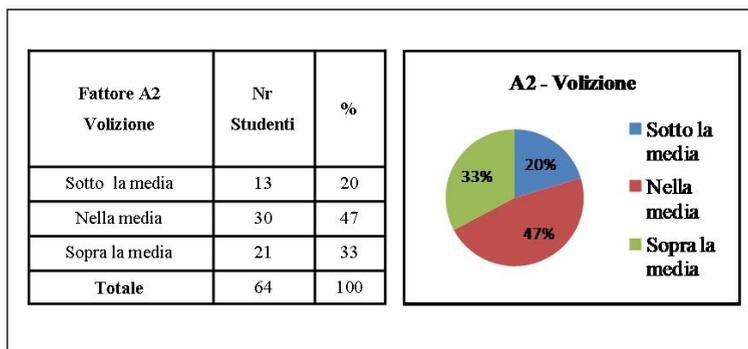


Figura 32. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

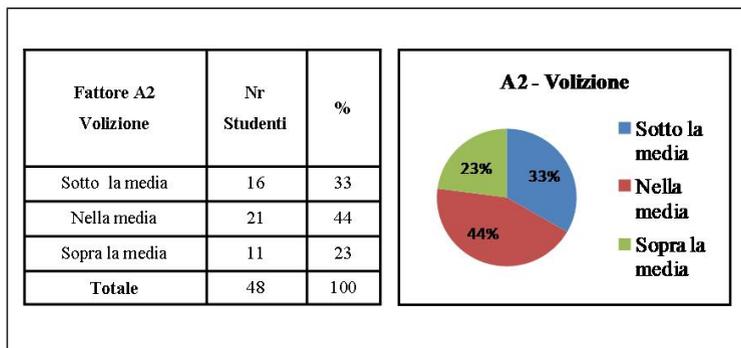


Figura 33. – Liceo «Plauto».

*Fattore A3 - Attribuzione a cause controllabili*

Gli studenti dell'Istituto Apicio attribuiscono maggiormente le cause dei propri successi o fallimenti a fattori controllabili (47% con punteggi sopra la media) rispetto ai coetanei del Liceo «Plauto» (29% con punteggi sopra la media). L'altra metà di studenti per entrambe le scuole si posiziona nella media e una minima percentuale si pone al di sotto della stessa (12% per l'Istituto e 17% per il Liceo) (Fig. 34 e Fig. 35).

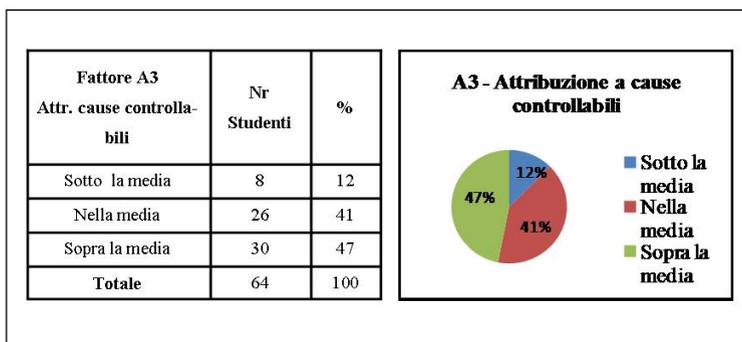


Figura 34. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

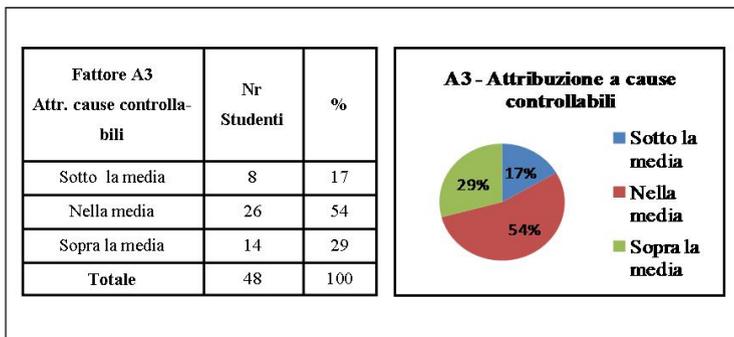
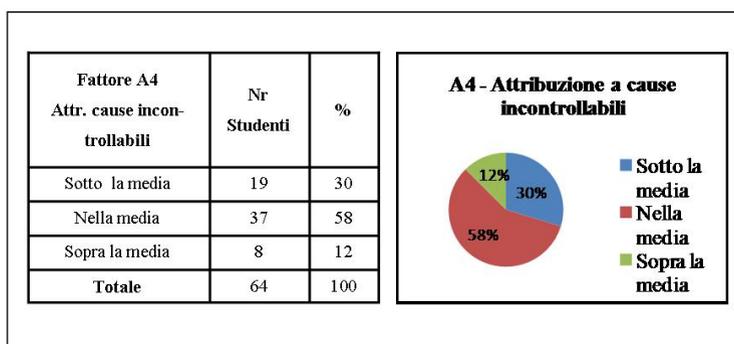


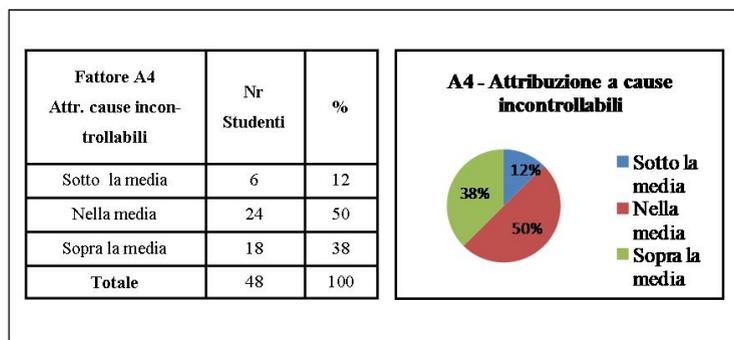
Figura 35. – Liceo «Plauto».

*Fattore A4 - Attribuzione a cause incontrollabili*

I dati riscontrati nel fattore A3 sono confermati dai risultati ottenuti nel fattore A4, in quanto la maggioranza degli studenti del Liceo «Plauto» ritiene che le cause dei propri successi o fallimenti dipendano più da fattori incontrollabili (38% sopra la media e 50% nella media). Mentre gli studenti dell'Istituto Apicio, sebbene riconoscano l'influenza di fattori esterni (12% sopra la media e 58% nella media), ritengono di avere il pieno controllo delle proprie azioni (30% sotto la media) (Fig. 36 e Fig. 37).



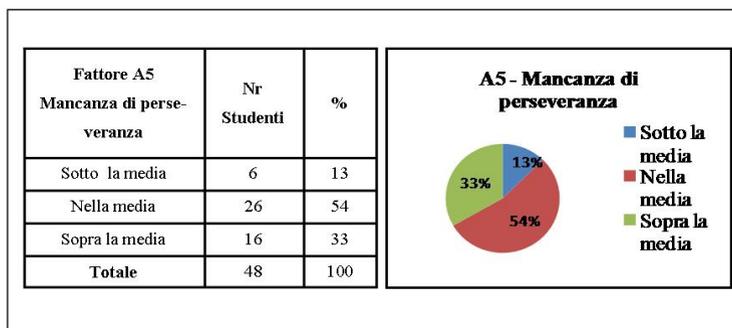
*Figura 36. – Istituto «Marco Gavio Apicio».*



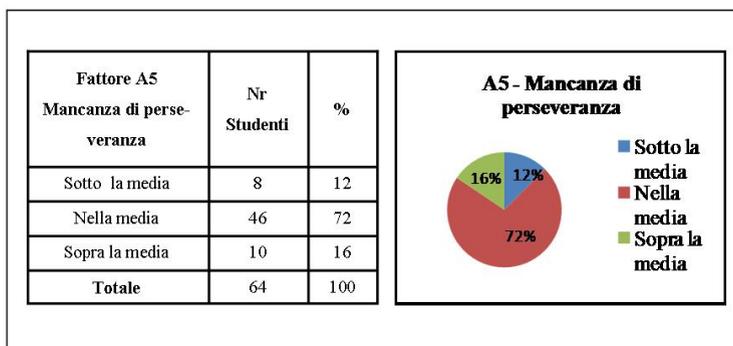
*Figura 37. – Liceo «Plauto».*

*Fattore A5 - Mancanza di perseveranza*

Gli studenti del Liceo «Plauto» sembrano più perseveranti nel raggiungimento di uno scopo (16% con risultati sopra la media e 72% nella media) rispetto ai coetanei dell'Istituto Apicio (33% con punteggi sopra la media e 54% con risultati nella media). In ogni caso, solo il 13% circa degli allievi di entrambe le scuole dimostra di riuscire a mantenere fino in fondo gli impegni presi (Fig. 38 e Fig. 39).



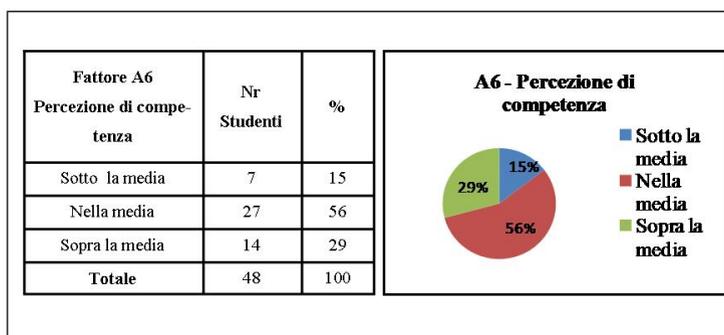
*Figura 38. – Istituto «Marco Gavio Apicio».*



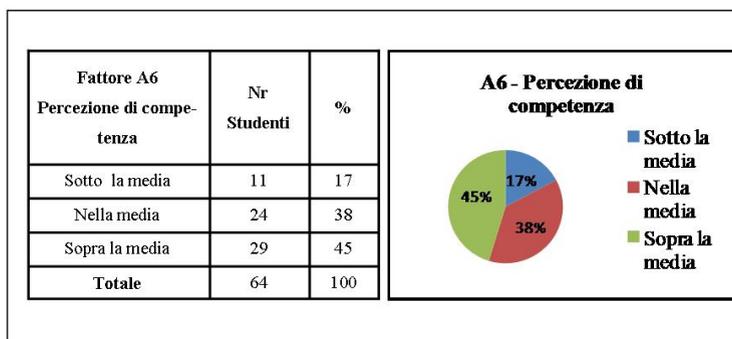
*Figura 39. – Liceo «Plauto».*

*Fattore A6 - Percezione di competenza*

Gli studenti del Liceo «Plauto» si percepiscono più competenti (45% con valori sopra la media e 38% nella media) rispetto ai coetanei dell'Istituto Apicio (29% con punteggi sopra la media e 56% nella media). Solo il 15% (Istituto) e il 17% (Liceo) di entrambe le scuole percepisce di non possedere buone competenze di apprendimento (Fig. 40 e Fig. 41).



*Figura 40. – Istituto «Marco Gavio Apicio».*



*Figura 41. – Liceo «Plauto».*

*Fattore A7 - Interferenze emotive*

Infine, gli alunni del Liceo «Plauto» si percepiscono meno capaci di gestire le proprie ansietà ed emozioni (41% con risultati sopra la media e 42% nella media), al contrario degli studenti dell'Istituto Apicio (21% con punteggi sopra la media e 37% nella media). Infatti, il 42% degli studenti dell'Istituto presenta punteggi al di sotto della media per il fattore A7, contro il 17% degli alunni del Liceo (Fig. 42 e Fig. 43).

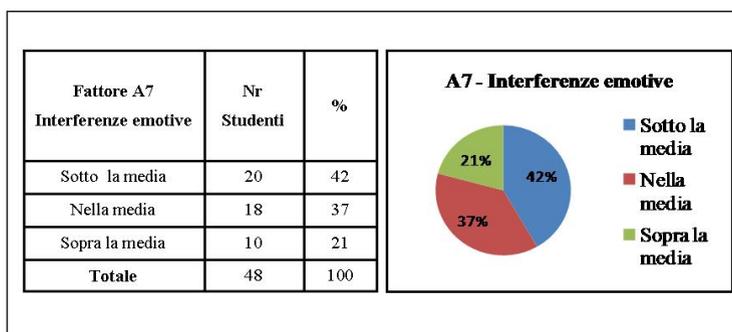


Figura 42. – Istituto «Marco Gavio Apicio».

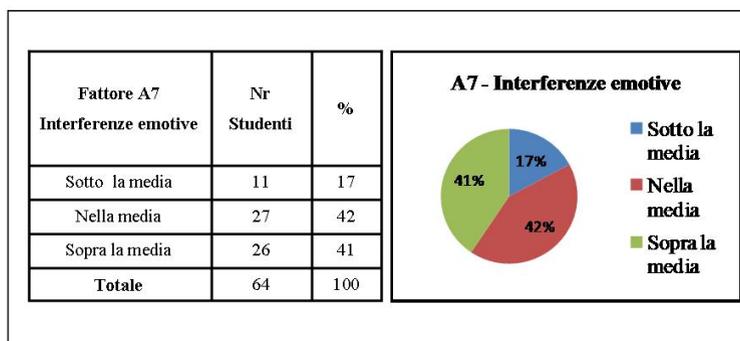


Figura 43. – Liceo «Plauto».

### 3.

## Il progetto VAPRO3: Valutazione di un intervento di «Promozione di competenze orientative di monitoraggio e processi di autoregolazione» nella Università della Calabria

Nelle pagine seguenti si riportano gli esiti di un progetto di *Promozione di competenze orientative di monitoraggio e processi di autoregolazione* realizzato presso l'Università della Calabria, con finanziamento POR FSE 2007-2013 della Regione Calabria, nell'ambito del Progetto *Azzeramento deficit competenze*; responsabilità scientifica del progetto dei proff. Angela Costabile, Gaetano Domenici, Massimo Margottini, Giuseppe Spadafora. Il progetto è stato realizzato negli anni 2009/11.

#### 3.1. INTRODUZIONE AL PROGETTO

Dalla più accreditata letteratura scientifica sui bisogni formativi e di orientamento degli studenti universitari emerge, da un lato, la composizione sempre più variegata e complessa dell'utenza (Alberici, 2007), dall'altro, la necessità di rispondere attraverso adeguate forme di flessibilizzazione e personalizzazione dell'offerta didattica (Domenici, 1998) e di promuovere e sostenere il ruolo attivo del soggetto nel processo di apprendimento.

In tale prospettiva sono stati sviluppati negli ultimi trent'anni, anche nell'ambito della formazione degli adulti, i temi dell'*autodirezione* e del-

l'autoregolazione dell'apprendimento con le espressioni di *self-directed learning* (Knowles, 1975) e in ambito francofono *autoformation* (Carré, 2002).

Il processo di autoregolazione, in particolare, indica monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema di azione. In tale direzione uno dei contributi più significativi è quello proposto da Zimmermann (1989) che definisce il costrutto in questi termini: «L'autoregolazione si riferisce al grado o livello secondo il quale i soggetti sono attivi partecipanti al processo del proprio apprendimento meta-cognitivamente, motivazionalmente e operativamente».

Nella prassi applicativa, Zimmerman considera tre fasi fondamentali attraverso le quali si manifesta una competenza autoregolativa tanto nell'apprendimento scolastico quanto in quello professionale. La prima fase consiste nella elaborazione di un progetto di azione che sintetizza la capacità di integrare sul piano decisionale le proprie esigenze e convinzioni con il compito da affrontare. La seconda fase riguarda la realizzazione dell'azione vera e propria caratterizzata da alcuni specifici processi regolativi e volitivi. La terza concerne i processi di riflessione ed autovalutazione al termine dell'azione.

La capacità di sapersi orientare, di dirigere e quindi di realizzare processi di autoregolazione del proprio apprendimento e più in generale di un proprio progetto di vita sono stati analizzati anche nelle ricerche relative all'orientamento scolastico e professionale, in particolare con la definizione di competenze orientative. Una prima generica definizione delle competenze orientative individua tre macro-aree corrispondenti alle capacità di conoscere se stessi, conoscere la realtà che ci circonda e sapersi muovere in essa e scegliere, progettare, realizzare un proprio progetto di vita.

Più recentemente Maria Luisa Pombeni (2002) ha evidenziato alcune distinzioni tra competenze orientative generali o di base e competenze orientative specifiche.

Le prime, le competenze orientative di base, sono finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo sia pure senza un'azione di carattere intenzionale. Sono competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche. Si apprendono durante l'età evolutiva nella scuola, in famiglia, nei diversi contesti non formali ed informali, sia attraverso esperienze spontanee in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento sia attraverso azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo (per esempio attraverso la didattica orientativa).

Le competenze orientative specifiche si caratterizzano per essere finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti

contingenti e progettuali riconducibili sia ad esperienze di orientamento scolastico che di orientamento professionale, si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti, attraverso cioè le cosiddette «azioni orientative». Vengono ulteriormente distinte in competenze di monitoraggio e in competenze di sviluppo.

Le prime, le competenze di monitoraggio, attengono alla capacità di tenere sotto controllo la propria esperienza, averne una piena consapevolezza ed essere in grado di fare un bilancio delle proprie esperienze formative, lavorative, esistenziali, pregresse o in corso anche al fine di prevenire insuccessi e forme di disagio. Le competenze di sviluppo, «finalizzate a maturare progetti di evoluzione della propria storia formativa e lavorativa in situazioni di scelta» intervengono nelle fasi di transizione, nei momenti di svolta, quando è necessario assumere decisioni di particolare rilievo.

Dunque, la capacità di orientarsi è l'esito di un processo continuo di monitoraggio e autoregolazione delle proprie azioni che può essere incentivato attraverso adeguate azioni di carattere formativo.

### 3.2. OBIETTIVI E IPOTESI

Obiettivi della ricerca VAPRO3 – *Valutazione di un intervento di «Promozione di competenze orientative di monitoraggio e processi di autoregolazione»*, sono:

- a) analizzare in un campione di studenti dell'Ateneo i livelli di alcune variabili cognitive, affettive e motivazionali strettamente correlate con le capacità di controllo e direzione dei propri processi di studio e di apprendimento;
- b) sostenere e promuovere le dimensioni dell'autocontrollo e dell'autoregolazione al fine di potenziare negli studenti, che presentano maggiori difficoltà, una più compiuta capacità di dirigere i propri processi di studio e di apprendimento.

Ipotesi della ricerca è che la promozione di adeguate strategie di autoregolazione negli studenti produca migliori risultati in termini di capacità di apprendimento e di profitto nello studio.

Il Piano della ricerca è stato articolato in due fasi:

- la prima finalizzata all'analisi delle strategie cognitive, metacognitive e affettivo motivazionali utilizzate dagli studenti del campione individuato e contestualmente alla promozione e allo sviluppo negli studenti di adeguate competenze di monitoraggio e di autoregolazione nei processi di apprendimento;

- la seconda finalizzata a verificare la relazione tra il livello di autoregolazione dell'apprendimento mostrato dagli studenti ed i loro livelli di profitto e regolarità negli studi.

### 3.3. METODOLOGIA E STRUMENTI

La ricerca è stata avviata su un campione di studenti trattato come gruppo unico ricorrente sul quale promuovere azioni volte al potenziamento delle competenze di autoregolazione.

Per la realizzazione sono stati individuati gli strumenti di autoanalisi delle proprie competenze cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali da somministrare agli studenti e l'ambiente di lavoro nel quale svolgere le attività. Le attività sono state svolte in modalità *blended*, con incontri in presenza tra studenti, ricercatori e tutor e on line attraverso un ambiente dedicato: una piattaforma e-learning all'indirizzo [www.vapro3.it](http://www.vapro3.it)<sup>4</sup>.

Sono stati prodotti dai *tutor on line* alcuni materiali didattici per la definizione del *patto formativo*, protocollo di impegni assunti dallo studente per avviare un percorso personale di potenziamento nelle aree individuate come «carenti» attraverso specifiche attività formative.

- *Il Campionamento degli studenti*

Il progetto di ricerca individua il campione di studenti tra quanti hanno partecipato ai «Percorsi di azzeramento» e in numero non superiore al 10% dell'universo di riferimento. Il campione di studenti è stato individuato in accordo con le Facoltà.

- *Strumenti di autovalutazione*

Per rilevare negli studenti le variabili oggetto della ricerca sono stati proposti due questionari (QSA e QPCC), il cui scopo è anche quello di sollecitare negli studenti una riflessione sulle dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali indagate.

I questionari utilizzati sono il *Questionario sulle Strategie di apprendimento* (QSA) e il *Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC) (Pellerey, 1996 e 2001).

Il primo questionario (QSA) è costituito da 100 item che evidenziano 14 fattori (7 fattori cognitivi e 7 fattori affettivo-motivazionali).

Il secondo questionario (QPCC) è costituito da 63 item che evidenziano 10 fattori nelle dimensioni affettivo-emozionale, volitiva, cognitiva e motivazionale.

---

<sup>4</sup> Alla conclusione del progetto la piattaforma è stata trasferita al seguente indirizzo <http://fadel.educ.uniroma3.it/vapro3/>.

Per la somministrazione dei questionari è stato utilizzato un ambiente on line PHPSurveyor implementato sulla piattaforma e-learning all'indirizzo [www.vapro3.it](http://www.vapro3.it). Al termine della somministrazione lo studente ottiene il proprio profilo attraverso un grafico che colloca la posizione dello studente, in ciascuno dei fattori, su una scala *stanine* a nove intervalli. Per ciascun fattore è spiegato, attraverso un commento, il significato e la chiave di interpretazione dell'esito ottenuto.

Gli esiti dei questionari ottenuti dagli studenti sono stati inoltre analizzati e discussi con un tutor per approfondire l'analisi e l'autoanalisi dei fattori indagati.

Oltre al supporto dei tutor in presenza è disponibile sulla piattaforma il supporto di tutor on line. Tali interazioni on line sono realizzate attraverso ambienti di comunicazione singola e asincrona sia individuali sia di gruppo.

- *La definizione del patto formativo*

Dall'analisi del profilo emerso dai questionari lo studente è invitato a riflettere, anche con il supporto dei tutor, sulle eventuali difficoltà e a definire un patto formativo.

Il *patto formativo* è costituito da un protocollo di impegni che lo studente assume in relazione a quanto emerso dai questionari di autovalutazione e dal colloquio con il tutor.

Forte rilievo è dato al ruolo attivo dello studente nella determinazione e assunzione di impegni. Il tutor svolge in questo ambito una funzione di mediazione.

Sono state implementate in piattaforma proposte di attività da svolgere in presenza e on line sulla base degli esiti ricavati dalla somministrazione dei questionari e del profilo ottenuto.

- *Il Tutorato didattico*

I tutor svolgono un'azione di monitoraggio sullo stato di avanzamento degli impegni assunti dagli studenti con il patto formativo e di promozione delle condizioni ottimali per l'apprendimento sul piano cognitivo, motivazionale e relazionale. L'intervento dei tutor si svolge in presenza e on line per gruppi di studenti. Le attività on line si svolgono su una piattaforma e-learning (Moodle) all'indirizzo [www.vapro3.it](http://www.vapro3.it).

### 3.4. DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ

#### 3.4.1. Implementazione degli strumenti e dell'ambiente di lavoro on line

L'ambiente di lavoro on line è costituito da una piattaforma Moodle (vers. 1.9) che è stata appositamente installata e resa pubblica all'indirizzo [www.vapro3.it](http://www.vapro3.it).

La piattaforma è stata configurata come ambiente di somministrazione dei questionari, per sostenere la comunicazione a distanza tra studenti e tutor e promuovere le attività formative concordate attraverso il patto formativo (Fig. 44).



Figura 44

Per la somministrazione dei questionari QSA e QPCC si è scelto integrare sulla piattaforma un apposito ambiente on line con il software open source LimeSurvey. Il software è stato utilizzato per il solo inserimento e somministrazione delle domande (100 per il QSA e 63 per il QPCC), mentre per la elaborazione delle risposte e la presentazione grafica dei profili ottenuti è stato prodotto un apposito modulo software.

La produzione degli strumenti e la realizzazione dell'ambiente on line è avvenuta nel periodo compreso tra ottobre 2008 e febbraio 2009.

### *3.4.2. Modalità di coinvolgimento degli studenti*

Il campione individuato dall'ufficio statistico di Ateneo risulta costituito da 408 studenti con la seguente distribuzione per Facoltà:

- 44 studenti della Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali
- 48 studenti della Facoltà di Scienze Politiche
- 89 studenti della Facoltà di Lettere
- 94 studenti della Facoltà di Ingegneria
- 47 studenti della Facoltà di Farmacia
- 86 studenti della Facoltà di Economia.

Nel periodo marzo-giugno 2009 gli studenti campionati sono stati più volte sollecitati a partecipare alle attività programmate: tramite mail inviate alle caselle di posta istituzionali e alle caselle private, tramite contatti telefonici, tramite la presentazione del Progetto con un incontro in presenza tenutosi il 15 maggio 2009. Tuttavia, nonostante i molti tentativi, non si è ottenuta una adeguata risposta da parte degli studenti individuati dal campione e tale situazione ha assunto una notevole criticità ai fini del regolare svolgimento del Progetto.

### *3.4.3. Integrazione del campione*

Poiché la risposta degli studenti appartenenti al campione è stata pressoché assente (solo 5 studenti del campione hanno svolto attività in piattaforma), dal settembre 2009 il campione è stato integrato con un gruppo casuale di studenti frequentanti, reclutati su base volontaria, che sono stati contattati durante lo svolgimento di attività didattiche.

Gli studenti che hanno risposto positivamente sono stati 92. Di questi: 87 appartengono al gruppo casuale e 5 al campione originario.

### *3.4.4. Tutorato in presenza e attività on line*

I 92 studenti che hanno risposto positivamente sono stati coinvolti sia in attività svolte in presenza dai tutor sia in attività svolte sulla piattaforma. Tutti gli studenti hanno compilato on line il *Questionario sulla Strategie di Apprendimento* ottenendo il relativo profilo, 90 hanno compilato il *Questionario sulla Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze* (QPCC), 61 hanno pubblicato sulla piattaforma il proprio Patto formativo, protocollo di impegni da assumere per migliorare le proprie strategie di apprendimento.

### 3.5. ELABORAZIONE E ANALISI DEI DATI

I dati raccolti tramite i Questionari QSA e QPCC sono stati estratti dalla piattaforma ed elaborati tramite foglio elettronico Excel.

Sebbene gli esiti di entrambi i questionari costituiscano una risorsa informativa da utilizzare prevalentemente a livello individuale, dalla sintesi dei dati si possono trarre alcune interessanti considerazioni relative all'insieme di studenti che hanno partecipato alle attività.

Come già sottolineato, dalla compilazione dei questionari gli studenti ottengono un profilo personale che riguarda alcuni fattori cognitivi e affettivo-motivazionali (14 per il QSA e 10 per il QPCC). Tale profilo si ottiene attraverso il confronto del proprio punteggio con quello standardizzato di una scala a nove intervalli, per ciascuno dei fattori indagati. A seconda della collocazione su posizioni superiori o inferiori alla media, che occupa la posizione 5, centrale della scala, è possibile interpretare le proprie caratteristiche per ciascuno dei fattori indagati dal questionario.

#### 3.5.1. QSA - Questionario sulle strategie di apprendimento

Nelle tabelle che seguono sono riportate in sintesi le distribuzioni percentuali degli studenti su ciascuno dei nove livelli della scala per ciascuno dei fattori del questionario.

La prima tabella (*Tab. 8*) presenta gli esiti ottenuti dalle risposte degli studenti al QSA. I dati sono presentati in termini di distribuzione percentuale di studenti sulla scala *stanine* per ciascuno dei fattori del Questionario.

È tuttavia opportuno ribadire che gli esiti dei questionari riguardano un gruppo casuale di studenti reclutati su base volontaria e che solo una percentuale molto piccola (5% circa) appartiene al campione originario. Gli esiti riguardano quindi studenti che presumibilmente si allontanano per caratteristiche da quelli del campione designato ossia costituito di studenti che hanno mostrato carenze rilevate dal test di accesso alle Facoltà.

Per una più agevole interpretazione degli esiti, nella tabella successiva (*Tab. 9*) sono state raggruppate in una unica classe le percentuali di studenti che si collocano sotto e sopra la media (% sotto M, sta ad indicare il totale percentuale di studenti che si colloca sotto il valore Medio, analogamente % sopra M, sta ad indicare il totale percentuale di studenti che si colloca sopra il valore Medio).

Come si vede nel campione di studenti che ha risposto al questionario si evidenzia un quadro complessivamente positivo rispetto ai fattori cognitivi C1-Strategie elaborative e C2-Autoregolazione.

Tabella 8 – Esiti percentuali delle risposte al QSA.

	Scala stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
C1	Strategie elaborative	1%	4%	2%	7%	8%	25%	11%	12%	30%
C2	Autoregolazione	2%	0%	7%	3%	12%	15%	16%	26%	18%
C3	Disorientamento	1%	15%	23%	20%	13%	15%	4%	1%	8%
C4	Disponibilità alla collaborazione	3%	5%	11%	22%	16%	15%	12%	10%	5%
C5	Organizzatori semantici	2%	3%	11%	12%	22%	8%	13%	18%	11%
C6	Difficoltà di concentrazione	4%	5%	12%	7%	14%	16%	25%	11%	5%
C7	Autointerrogazione	1%	5%	10%	13%	9%	16%	14%	13%	18%
A1	Ansietà di base	4%	8%	13%	18%	23%	23%	9%	0%	2%
A2	Volizione	4%	4%	3%	10%	10%	12%	17%	11%	28%
A3	Attribuzione a cause controllabili	13%	2%	16%	13%	11%	24%	9%	11%	1%
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	7%	10%	17%	21%	9%	14%	9%	9%	5%
A5	Mancanza di perseveranza	4%	4%	15%	14%	16%	12%	17%	7%	10%
A6	Percezione di competenza	4%	5%	8%	8%	18%	11%	18%	9%	18%
A7	Interferenze emotive	7%	5%	5%	15%	10%	34%	12%	7%	5%

Tabella 9 – Esiti percentuali QSA raggruppati sopra e sotto la media.

	Scala stanine	%sotto M	5	%sopra M
C1	Strategie Elaborative	14%	8%	78%
C2	Autoregolazione	13%	12%	75%
C3	Disorientamento	59%	13%	28%
C4	Disponibilità alla collaborazione	42%	16%	42%
C5	Organizzatori semantici	28%	22%	50%
C6	Difficoltà di concentrazione	28%	14%	58%
C7	Autointerrogazione	29%	9%	61%
A1	Ansietà di base	43%	23%	34%
A2	Volizione	22%	10%	68%
A3	Attribuzione a cause controllabili	44%	11%	45%
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	54%	9%	37%
A5	Mancanza di perseveranza	37%	16%	47%
A6	Percezione di competenza	25%	18%	57%
A7	Interferenze emotive	32%	10%	58%

Ben il 78% degli studenti si colloca nella scala su posizioni superiori alla media mostrando quindi buone capacità nell'uso di strategie elaborative finalizzate a comprendere e ricordare meglio quanto studiato.

Positivo anche il quadro che emerge rispetto al fattore C2 per il quale il 75% degli studenti si colloca sopra la media mostrando quindi di possedere buone capacità nella gestione autonoma dello studio e dei processi di apprendimento. Resta tuttavia fuori, ossia si colloca in posizioni inferiori alla media il 13-14% degli studenti, percentuale non trascurabile se si osserva che ci si riferisce ad un campione di studenti reclutato prevalentemente durante lo svolgimento di lezioni, studenti quindi ben inseriti nel tessuto universitario. Esiti in parte confermati anche da quanto rilevato con il fattore C3-Disorientamento. Infatti il 59% degli studenti, collocandosi sotto la media, conferma una buona capacità nel sapersi organizzare per far fronte agli impegni. Tuttavia per questo fattore, gli esiti ottenuti da circa un terzo degli studenti, che si colloca sopra la media, sta ad evidenziare una scarsa capacità nella organizzazione delle condizioni di studio per il raggiungimento ottimale degli obiettivi.

Sempre di segno prevalentemente positivo gli esiti nei fattori C5 e C7, relativi rispettivamente alla capacità di fare buon uso di organizzatori semantici (schemi, grafi, appunti ...) e alla capacità di porre e porsi domande per comprendere e ricordare meglio quanto studiato. Anche per questi due fattori (C5 e C7) resta però il dato di quasi un 30% di studenti che presenta un segno negativo evidenziando così capacità sotto la media. Di segno invece prevalentemente negativo il fattore C6-Difficoltà di concentrazione. In questo fattore infatti quasi il 60% degli studenti, conseguendo un punteggio superiore alla media, evidenzia difficoltà di concentrazione con scarso controllo dell'attenzione e facilità a distrarsi. Per il fattore C4-Disponibilità alla collaborazione, invece, gli studenti che hanno risposto al questionario si distribuiscono secondo una «curva normale» non evidenziando quindi una spiccata e generalizzata propensione a comportamenti collaborativi.

Anche rispetto ai fattori affettivi gli esiti del questionari evidenziano un quadro prevalentemente positivo per alcuni fattori e qualche nota di criticità che merita un adeguato approfondimento.

Si conferma in linea con quanto evidenziato dagli esiti dei fattori cognitivi il risultato nei fattori A2 e A6 rispettivamente della Volizione e Percezione di competenza. Con percentuali piuttosto alte sopra la media (68% per A2 e 56% per A6) si conferma la capacità di un buon controllo delle azioni e di portare a termine gli impegni con una buona percezione di efficacia nello studio e di responsabilità nel lavoro scolastico. Resta però da considerare anche quasi un quarto degli studenti che si colloca in senso opposto, ossia sotto la media, soprattutto se si esamina quanto emerso dal fat-

tore A5-Mancanza di perseveranza, che può essere considerato fattore corollario di A2-Volizione. Dal fattore A5 emerge infatti che il 46% si colloca sopra la media evidenziando, per questi studenti, una certa fragilità nella capacità di perseverare nel lavoro.

Di maggiore complessità sembrano essere gli esiti relativi alle dimensioni emotive, infatti nella dimensione A1-Ansietà di base a fronte di un 43% di studenti che si colloca sotto la media, presentando un buon controllo delle reazioni emotive, un 34% si colloca invece sopra la media con valutazione, quindi di segno opposto. A queste considerazioni si aggiunga inoltre l'esito del fattore A7-Interferenze emotive che segna invece la presenza di un 58% di studenti con punteggi superiori alla media indice del rilievo che occasionali reazioni emotive possono costituire fonte di disturbo all'impegno di studio.

Infine i fattori A3 e A4 si riferiscono alla attribuzione del successo o fallimento rispettivamente a cause controllabili A3 o a cause incontrollabili A4. È evidente che uno stile attributivo orientato alla possibilità di controllare gli eventi e una concezione plastica dell'intelligenza e della capacità scolastica si correlano positivamente ad esiti scolastici migliori. Dalle risposte fornite dagli studenti prevale uno stile attributivo a cause controllabili anche se le percentuali di studenti che mostrano un segno opposto risultano comunque significative: 44% sotto la media per l'attribuzione a cause controllabili (fattore A3) e 37% sopra la media per attribuzione a cause incontrollabili (fattore A4).

### *3.5.2. QPCC - Questionario sulla Percezione delle Proprie Convinzioni e Competenze*

Il QPCC prende in esame alcuni fattori relativi alle sfere cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale. Pur presentando alcuni aspetti di sovrapposizione con il QSA è prevalentemente orientato a promuovere la consapevolezza in soggetti adulti sulla importanza svolta da alcune competenze e convinzioni rispetto all'agire professionale.

Anche gli esiti del QPCC, come già detto per il QSA, sono stati analizzati individualmente dagli studenti che hanno compilato il questionario e ottenuto un profilo grafico personale con le stesse modalità precedentemente illustrate per il QSA.

Tuttavia un'analisi complessiva dei dati forniti dagli 87 studenti, che hanno risposto al questionario, consente di cogliere alcune differenze rispetto agli esiti evidenziati dal QSA. Si tratta di differenze che possono essere lette, per quelle aree di sovrapposizione tra i due strumenti, in senso evoluti-

vo. Infatti a differenza del QSA che si riferisce a contesti di studio scolastico, il QPCC si riferisce maggiormente a contesti tipici dell'agire professionale.

Di seguito con le stesse modalità già utilizzate per presentare gli esiti del QSA, la prima tabella (Tab. 10) presenta gli esiti in termini di percentuali di studenti che si collocano in ciascuna delle nove posizioni della scala stanine per ciascuno dei fattori indagati dal QPCC. Nella seconda tabella (Tab. 11) i dati sono raggruppati sempre percentualmente in posizioni che si collocano sopra o sotto il valore centrale della scala.

Tabella 10. – Esiti percentuali delle risposte al QPCC.

	Scala stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A1	Ansia di parlare in pubblico	3%	6%	4%	18%	32%	9%	7%	13%	8%
A2	Senso di insicurezza	2%	1%	9%	18%	13%	30%	7%	11%	9%
A3	Senso di inadeguatezza	0%	0%	7%	10%	11%	23%	27%	12%	10%
V1	Autoregolazione e perseveranza nel lavoro	9%	1%	10%	14%	16%	13%	20%	9%	8%
V2	Fare fronte alle sfide personali	7%	4%	4%	24%	19%	6%	13%	17%	6%
C1	Competenze elaborative	6%	8%	16%	14%	14%	12%	9%	9%	12%
C2	Competenza comunicativa	10%	4%	16%	20%	9%	17%	11%	6%	8%
M1	Percezione di competenza	2%	2%	9%	19%	33%	10%	8%	6%	11%
M2	Orientamento all'io	0%	0%	18%	13%	19%	12%	10%	11%	17%
M3	Attribuzioni causali	4%	9%	8%	18%	7%	24%	12%	6%	12%

Tabella 11. – Esiti percentuali QPCC raggruppati sopra e sotto la media

	Scala stanine	% sotto m	5	%sopra m
A1	Ansia di parlare in pubblico	31%	32%	37%
A2	Senso di insicurezza	30%	13%	57%
A3	Senso di inadeguatezza	17%	11%	72%
V1	Autoregolazione e perseveranza nel lavoro	34%	16%	50%
V2	Fare fronte alle sfide personali	39%	19%	42%
C1	Competenze elaborative	44%	14%	42%
C2	Competenza comunicativa	50%	9%	42%
M1	Percezione di competenza	32%	33%	35%
M2	Orientamento all'io	31%	19%	50%
M3	Attribuzioni causali	39%	7%	54%

Dalle risposte al QPCC emergono posizioni meno polarizzate rispetto agli esiti del QSA. Spiccano alcune percentuali relative ai fattori A2 e A3 che attengono rispettivamente al Senso di insicurezza e al Senso di inadeguatezza con percentuali rispettivamente del 57% e del 72% che stanno ad indicare come un'alta percentuale di studenti percepisca maggiormente senso di insicurezza ed incertezza nel dover prendere decisioni, rispondere a richieste improvvise e assumere responsabilità ritenute particolarmente esigenti. Anche rispetto ai fattori cognitivi C1 e C2, fattori relativi alle dimensioni cognitive, rispettivamente Competenze elaborative e Competenza Comunicativa, il 44% e il 50% degli studenti si colloca sotto la media. Di segno positivo gli esiti della dimensione V1 e V2 con una percentuale rispettivamente del 50% e del 42% che si colloca sopra la media, ad indicare per il fattore V1 quanto già emerso dal QSA e cioè un'adeguata percezione di competenza rispetto alla capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni e per il fattore V2 a far fronte adeguatamente alle sfide personali (strategie di coping).

Per il fattore M2-Orientamento all'Io una percentuale piuttosto alta di studenti si colloca sopra la posizione media della scala, dato che segnala un orientamento diretto a cercare la riuscita come forma di esaltazione del proprio Io, di riconoscimento sociale delle proprie qualità. Da rilevare che tale orientamento, oltre un certo limite può essere indice di scarsa disponibilità al lavoro collaborativo, elemento in parte emerso dagli esiti del QSA.

Di segno decisamente positivo il 54% di studenti sopra la posizione media per il fattore M3-Attribuzioni causali (*locus of control interno*) che evidenzia quanto il soggetto attribuisce la riuscita, o il fallimento, al proprio impegno e dedizione e non solo alle sue capacità.

### 3.6. ELEMENTI DI CRITICITÀ E PROPOSTE CORRETTIVE

Il progetto Vapro3 ha evidenziato nel corso del suo svolgimento alcuni punti di criticità che hanno impedito il pieno svolgimento di tutte le attività previste dal piano di lavoro.

I punti di criticità sono da imputare ad una serie di aspetti che hanno prodotto come conseguenza un ritardo di informazione e quindi la mancata o ridotta partecipazione degli studenti alle attività del progetto.

Le ragioni possono essere rintracciate in almeno tre fattori:

- il ritardo fisiologico con cui si è stato avviato il progetto;
- la modalità di scelta del campione studenti da coinvolgere che, sebbene concordata dai referenti scientifici del progetto e posta al vaglio delle diverse Facoltà dell'Ateneo ha richiesto alcuni aggiustamenti che hanno

allungato ulteriormente i tempi;

- le modalità di contatto e coinvolgimento degli studenti nelle attività del progetto. In particolare il contatto attraverso la posta elettronica istituzionale è risultato inadeguato.

Dalle difficoltà riscontrate nella fase di avvio del progetto sono emerse alcune riflessioni e proposte:

- coinvolgimento degli studenti ad inizio anno accademico e su base volontaria;
- coinvolgimento delle Facoltà nel contattare gli studenti;
- possibilità di far conoscere il Progetto attraverso momenti di contatto istituzionali (durante lezioni o altri momenti ufficiali);
- maggiore opportunità di coinvolgimento e lavoro in presenza (per chi non possiede il computer) presso lo sportello del Tutor con la messa a disposizione di postazioni informatiche presso l'Ateneo.

### 3.7. CONCLUSIONI

Come già evidenziato, gli elementi di criticità emersi nella conduzione delle attività hanno riguardato in particolare la difficoltà a raggiungere e coinvolgere nella maniera adeguata gli studenti selezionati come «campione della ricerca».

Nonostante i diversi tentativi (reiterato invio di mail di presentazione delle attività, incontri di sensibilizzazione, varie forme di pubblicizzazione in Ateneo tramite le strutture di orientamento e counselling) gli studenti appartenenti al campione hanno risposto solo in minima percentuale rendendo di fatto impossibile la verifica delle ipotesi così come erano state formulate nel progetto iniziale.

Tuttavia poiché gli strumenti previsti dal progetto (questionari e strumenti di autovalutazione, ambiente di lavoro collaborativo on line, materiali didattici di autoformazione ...) erano stati realizzati, così come fissato dal piano esecutivo del progetto stesso, si è ritenuto opportuno procedere egualmente con una sperimentazione degli strumenti e delle attività su un gruppo di studenti che, pur non essendo parte del campione, consentisse di raccogliere dati, verificare la funzionalità dell'ambiente e della proposta e porre le basi per la eventuale prosecuzione del progetto stesso. E tali studenti, un centinaio circa, hanno risposto positivamente ed in tempi molto rapidi.

A tale riguardo si deve rilevare che l'idea alla base del progetto, ossia l'offerta agli studenti di servizi e strumenti on line per l'auto-valutazione e l'auto-orientamento, si va sempre più affermando in tutte le realtà universi-

tarie. Nello stesso Rapporto della CRUI sulle attività di orientamento si legge «lo sviluppo delle tecnologie telematiche offre molte possibilità nuove per far conoscere l'offerta formativa e le caratteristiche delle scuole e delle università, ma anche per stabilire contatti interattivi con studenti e docenti ...» (CRUI, 2005).

Pertanto gli esiti conseguiti, seppure relativi ad un campione casuale di studenti, hanno consentito la verifica sul campo degli strumenti predisposti (questionari di autovalutazione e piattaforma e-learning per le attività di tutorato on line) e la raccolta di dati sulle caratteristiche cognitive, affettive, motivazionali e volitive, degli studenti che hanno partecipato alle attività. Dati che solitamente non rientrano nelle consuete forme di conoscenza del profilo studente ma che costituiscono, secondo la più recente ed accreditata letteratura scientifica, variabili di primaria importanza nella riuscita degli studi e della professione.

Seppure lo stato di realizzazione del progetto, proprio per gli elementi di criticità esposti, non consente di giungere a considerazioni conclusive in merito alle ipotesi definite, il gruppo di ricerca ritiene utile proporre la continuazione dello stesso, senza costi per il Committente, per proseguire nella sperimentazione dell'ambiente *on line* e degli strumenti che sono stati implementati adottando le necessarie correzioni sulle modalità e forme di coinvolgimento degli studenti. Ed in particolare si ritiene opportuno aprire lo spazio e gli strumenti a tutta la comunità degli studenti dell'Ateneo, su base volontaria e senza limiti temporali.

La prospettiva è quella di consolidare l'ambiente *on line* come spazio permanente a disposizione degli studenti con lo scopo di favorire forme di autovalutazione e autoregolazione su alcune dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-emozionali che risultano essere discriminanti per il successo negli studi e nella professione.

Bisogna peraltro osservare che un elemento che caratterizza peculiarmente le attività e la metodologia del progetto, ossia l'uso intensivo delle tecnologie e di ambienti *on line*, che ad oggi sembra aver concorso alle difficoltà emerse nel coinvolgere gli studenti potrebbe a breve, ed in una prospettiva che pare ineludibile in un prossimo futuro, costituire un punto di forza del progetto stesso. È noto infatti quanto le tecnologie di rete consentano di sviluppare esperienze collaborative e di confronto che possono essere fattori determinanti per estendere a tutta la comunità degli studenti la capacità di riflettere e tenere sotto controllo processi e strategie di apprendimento e autocontrollo.



# Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Anderman, E. M. (2010). Reflections on Wittrock's generative model of learning: A motivation perspective. *Educational Psychologist*, 45(1), 55-60.
- Atanásio, P., Paixão, M. P., & da Silva, J. T. (2013). The influence of future time perspective in career decision-making: The mediating role of work hope. In M. P. Paixão, J. T. da Silva, V. Ortuño, & P. Cordeiro (Eds.), *International studies in time perspective* (pp. 183-191). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved May 1, 2010.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work*. Fordham University (unpublished manuscript).
- Baldacci, M., & Fioretti, S. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori università.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organization Behavior*, 2, 11-21.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). BarOn Emotional Quotient Inventory. *Technical Manual*, 3.

- Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bay, M., Grządziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca. Roma: CNOS-FAP.
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Block, J. H. (1977). *Scuola, società e mastery learning*. Torino: Loescher.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 223-236). Hoboken, NJ: Wiley.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In H. D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e differenze individuali. In AA. VV., *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Vol. 15. FrancoAngeli.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson
- Calvani, A. (a cura di). (2015). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Carré, P. (2002). Après tant d'années ... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carré & A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 19-31). Paris: L'Harmattan.
- Carré, P., & Moisan, A. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF.
- Castelli, C., & Venini, L. (a cura di). (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chappuis, S. & Chappuis, J. (2007). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Chiesa, R., & Pombeni, M. L. (2007). *Appraisal cognitivo e percezione di benessere nell'esperienza di disoccupazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Confessore, G., & Mancuso, P. (2002). A dynamic model of R&D competition. *Research in Economics*, 56(4), 365-380.

- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.
- Cottle, T. J. (1976). *Perceiving time: A psychological investigation with men and women*. New York: Wiley & Sons.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2005). *L'università orienta 2005. Rilevazione CRUI su comportamenti e iniziative negli atenei italiani*. Roma: CRUI.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2006). *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*. Padova: Piccin.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction, 21*, 332-344.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why do what we do*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University Rochester Press.
- Domenici, G. (1996). *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*. Roma – Bari: Laterza.
- Domenici, G., & Margottini, M. (2007). L'orientamento diacronico-formativo tra scuola e università. In T. Grange Sergi, *L'orientamento nella progettualità educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Heatherington (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4: *Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Fontana, U. (1994). Orientamento vocazionale nella scuola. Scambi di stimolazioni a fini «vocazionali» tra docenti e allievi nella situazione didattica. *Selenotizie*, supplemento a *Scuola Viva*, 1 (aprile). <http://www.cospesbologna.eu/files/comunicazione-educativa.pdf>
- Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Fröhlich, S., & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar [The Volitional Components Inventory]. Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hg.), *Tests und Trends: Motivation* (pp. 221-257). Göttingen: Hogrefe.
- Goleman, D. (1999). Emotional competence: Senior executives need a healthy dose of EC. *Executive Excellence*, 16, 19-19.
- Gonzalez, A., & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective: The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures. *Psychology Today*, 19(3), 21-26.
- Grabowski, B. L. (2004). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. In D. H. Jonassen & Association for Educational Communications and Technology (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 719-743). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Self-directed learning readiness scale*. Boca Raton, FL: Guglielmino.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion*, 11(2), 101-120.

- Hilpert, J. C., Husman, J., Stump, G. S., Kim, W., Chung, W. T., & Duggan, M. A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 229-240.
- Hoornaert, J. (1973). Time perspective: Theoretical and methodological considerations. *Psychologica Belgica*, 13, 265-294.
- Husman, J., & Hilpert, J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 229-239.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.
- Janet, P. (1928). *L'evolution de la memoire et de la notion du temps*, Vol. 1. Paris: Chaline.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. E. Schmueck & K. M. Sheldon, *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 116-131). Ashland, OH: Hogrefe & Huber.
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4(2), 187-208.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: Investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology*, 33(3), 282-300.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kolb, D. A. (1985). *LSI Learning Style Inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Co.
- Kuhl, J. (1984). Motivational aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 13. New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Springer.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). *Volition and Personality: Action versus State Orientation*, 47, 56.

- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Kuhl, J., & Fuhrman, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 15-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuhl, J., & Völker, S. (1998). Entwicklung und Persönlichkeit. In H. Keller (Hg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (pp. 207-240). Bern: Huber.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfilment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- La Marca, A. (2004). *Io studio per ... imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-137.
- La Rocca, C., & Capobianco, R. (2016). L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 14, 83-106.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, Special Issues: *Digital Didactics*, 10, 245-283.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. Spector, D. M. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research and educational communications and technology*. New York: Taylor & Francis Group.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D. R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). New York: Springer.
- Lens, W., Herrera, D., & Lacante, M. (2004). The role of motivation and future time perspective in educational counseling. *Psychologica*, 43, 169-180.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333.

- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: about the 'why' and 'what for' of human behavior. In K. Pawlik & G. d'Ydewalle (Eds.), *Psychological concepts: An international historical perspective* (pp. 249-270). Hove: Psychology Press.
- Lent, R. W., Brown, S., & Hackett, G. (1996). *Career choice and development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lever F. (2002). Feedback. In F. Lever, P. C. Rivoltella, & A. Zancacchi, *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Roma: RAI-ERI.
- Lever-Duffy, J., McDonald, J., & Mizell, A. (2002). *The 21st-century classroom: Teaching and learning with technology*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel «Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile». In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*. Roma: Armando.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research* (in corso di stampa).
- Margottini, M., & Pavoni, P. (2012). La promozione delle competenze strategiche per l'auto-orientamento nella scuola secondaria superiore. Proposta di strumenti on line per l'autovalutazione. *Metis*, 2(1), 228.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-511.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 106-119.
- McGrath, J. E., & Tschan, F. (2004). *Temporal matters in social psychology: Examining the role of time in the lives of groups and individuals*. Washington, DC: American Psychological Association (APA).
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development*, 60, 981-992.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260.
- Minkowski, E. (1933). *Le temps vécu*. Paris: Collection de l'évolution psychiatrique.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and

- self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nota, L., & Soresi, S. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*. Firenze: Giunti.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp. 31-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Nuttin, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. In *Proceedings of the 17th International Congress of Psychology* (pp. 60-82). Amsterdam: North-Holland.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*, Vol. 14. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. London: Psychology Press.
- Ortuño, V., & Paixão, M. P. (2010). *Time perspective: A portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI*. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in personality*, 38(2), 130-149.
- Paixão, M. P., da Silva, J. T., Ortuño, V., & Cordeiro, P. (Eds.). (2013). *International studies in time perspective*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Paolicchi, P. (1976). *Esperienza del tempo e realtà sociale*. Pisa: Tecnico Scientifica.
- Peetsma, T. T. D. (1997). *Decline in pupils' motivation during secondary education*. Paper presented at the 7th EARLI Conference in Athens (August).
- Peetsma, T. T. D., Hascher, T., & Van der Veen, I. & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225.
- Peetsma, T. T. D., Schuitema, J., & Van der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 241-252.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze. È un pericolo per l'educazione

- scolastica? *Scuola Democratica*, 2(2), 37-54.
- Pellerey, M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte: Competenze strategiche e processi di autoregolazione. Il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti Pedagogici*, 60(1), 147-168.
- Pellerey, M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte: Le competenze strategiche considerate come «abiti»; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 60(2), 479-497.
- Pellerey, M. (2013c). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti Pedagogici*, 60(3), 591-609.
- Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Con 25 schede e floppy disk. Roma: LAS.
- Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Petrash M. D. (2011). Psychological content and factors of incipient professional-development crisis at the early stages of professional activity. *Experimental Psychology*, 4, 88-100.
- Petrash, M. D., & Strizhitskaya, O. Y. (2013). Occupational choice factor and professional future perspective in early adulthood. In M. P. Paixão, J. T. da Silva, V. Ortuño, & P. Cordeiro (Eds.), *International studies in time perspective* (pp. 177-181). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Poertner, S., & Massetti, M. K. (1999). *L'arte di dare e ricevere feedback. Come realizzare un'efficace comunicazione interpersonale per migliorare la performance individuale e di gruppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Poláček, K. (1971). *QES – Questionario sull'Efficienza nello Studio*. Firenze: OS – Organizzazioni Speciali (ed. orig., Brown, W. F., & Holtzman, W. H.,

- SSHA – *Survey of Study Habits and Attitudes: Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, 1971).
- Pombeni, M. L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: il Mulino.
- Pombeni, M. L. (2002). Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In A. Grimaldi (a cura di), *Modelli e strumenti per l'orientamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Pombeni, M. L., & D'Angelo, M. G. (1998). *L'orientamento di gruppo*. Roma: Carocci.
- Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative. Costrutti e misure. *GIPO, Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(3), 26-37.
- Potgieter, J. C., Heyns, P. M., & Lens, W. (2012). The time perspective of the Alzheimer caregiver. *Dementia*, 11, 453-471.
- Rappaport, H., Enrich, K., & Wilson, A. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1609-1620.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Ricci Bitti, P. E., Rossi, V., & Sarchielli, G. (1985). *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1992). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Savickas, M. L. (1990). The use of career choice measures in counseling practice. In C. E. Watkins Jr. & V. L. Campbell (Eds.), *Testing in counseling practice* (pp. 373-417). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Schulte, A. C., & Palmer, D. R. (1988). *Learning and study strategies inventory*. Ed. by C. E. Weinstein. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori: Milano.

- Sheldon, K. M., & Elliott, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Shostrom, E. L. (1968). Time as an integrating factor (351-359). In C. Buhler & F. Massarik, *The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective*. New York: Springer.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Sircova, A., Mitina, O. V., Boyd, J., Davydova, I. S., Zimbardo, P. G., Nepryakho, T. L., Nikitina, E. A., Semenova, N. S., Fieulaine, N., & Yasnaya, V. A. (2007). The phenomenon of time perspective in different cultures (based on research materials using ZTPI). *International Journal of Cultural-Historical Psychology*, 4, 18-35.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A., Zimbardo, P. G., & 54 Members of the International Time Perspective Research Project. (2015). Time Perspective Profiles of Cultures. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 169-187). New York: Springer.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (Eds.). (2015). *Time perspective theory: Review, research and application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. New York: Springer.
- Szadejko, K. K. (2003). Senso della vita e percezione di autodeterminazione. *Orientamenti Pedagogici*, 6, 1009-1023.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642.
- Trommsdorff, G. (1986). Future time orientation and its relevance for development as action. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 121-136). Berlin: Springer.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 100, 387-397.
- Vicario, G. (1973). *Tempo psicologico ed eventi*. Firenze: Giunti e Barbera.

- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 150-158.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatica da comunicação humana*. Roma: Astrolabio.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wiener, N. (1968). *La cibernetica. Controllo e comunicazione nell'animale e nella macchina*. Milano: il Saggiatore.
- Wiener, N., Rosenbluth, A., & Bigelow, J. (1978). Comportamento, fine e teleologia. In P. A. Rossi (a cura di), *Cibernetica e teoria dell'informazione*. Brescia: La Scuola.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 19(2), 87-95.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- Wittrock, M. C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27(3), 489-502.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nella scuola secondaria*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello, G. (1998). *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*. Napoli: Tecnodid.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori (ed. orig., 2008).
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer.

- Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan, *Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: IAP.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Oxon – New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Oxon – New York: Routledge.