

Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario

Massimo Margottini

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-marg>

massimo.margottini@uniroma3.it

APPLYING TOOLS FOR SELF-ASSESSMENT OF LEARNING STRATEGIES AND TIME PERSPECTIVE AT UNIVERSITY

ABSTRACT

The research shows the outcomes of the administering of two surveys to 500 university students: QSA (Questionario sulle Strategie di Apprendimento; Pellerey, 1996) and ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory; Zimbardo & Boyd, 2008). The profiles released by the questionnaires stimulate self-reflection and self-assessment on strategic skills to direct oneself both at studying at working. The aim of the research is to verify the relationship between self-regulation skills, balanced time orientation and academic success. During the activities, some issues emerged with the return of the students' ZTPI profiles. In particular, some problems have been highlighted from measuring against the «ideal time perspective» (Zimbardo & Boyd, 1999) and the «Present Hedonistic» scale. However, the data analysis confirmed the positive correlations between future orientation, volition, self-regulation, internal locus of control, good perception of competence, and academic success; the «Present Fatalistic» and the «Past Negative» scales are negatively correlated with academic success.

Keywords: Academic success, QSA, Strategic skills, Time perspective, ZTPI.

1. PROMUOVERE COMPETENZE NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

La didattica universitaria, così come accade nei diversi gradi dell'istruzione formale, rivolge, da alcuni decenni a questa parte, una particolare attenzione all'apprendimento in termini di competenze. Anche nelle recenti «Linee guida di indirizzo delle programmazioni delle Università per il triennio 2016-18» una delle azioni suggerite riguarda la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti l'acquisizione di *competenze trasversali* in un quadro «orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento attivo dello studente». Tuttavia, alle dichiarate intenzioni, non sempre, e anzi piuttosto raramente, se si sta ai diversi rapporti e convegni sulla didattica universitaria, corrispondono azioni e pratiche finalizzate a promuovere competenze negli studenti.

Questo si deve in parte alla oggettiva difficoltà di interpretare in maniera univoca e condivisa il costruito dinamico e multidimensionale di competenza e soprattutto ad articolare in termini operativi, nei contesti accademici attuali, una «didattica per competenze». Ma, come osserva Massimo Baldacci (2010), l'attenzione posta su un apprendimento per competenze può trovare il proprio tessuto connettivo in almeno quattro fondamentali principi posti alla base del rinnovamento della didattica da almeno una cinquantina di anni a questa parte: «dal verbalismo all'apprendimento attivo, dall'apprendimento meccanico alla comprensione, dalla riproduzione culturale alla soluzione di problemi, dall'apprendimento incapsulato al transfer» (Baldacci, 2010, p. 12).

Si tratta quindi di favorire, attraverso un adeguato rilievo dato alle competenze, un apprendimento attivo, significativo e trasferibile a fronte di un apprendimento riproduttivo, meccanico e decontestualizzato (Domenici, 2009).

Un apprendimento per competenze comporta quindi il tenere insieme dimensioni che spesso vengono tenute separate, se non addirittura contrapposte: la dimensione del sapere, quella applicativa del saper fare ma anche dimensioni più profonde che riguardano le capacità di mobilitazione e controllo dell'azione.

L'agire competente è quindi una sintesi, una orchestrazione, di schemi cognitivi e disposizioni affettivo-motivazionali (Pellerey, 2006) che presenta una natura sistemica piuttosto che algoritmica (Baldacci, 2010). Ciò comporta, al di là del dubbio sulla possibilità o meno di potere trasferire o insegnare competenze, quantomeno una didattica capace di mettere insieme esperienze di apprendimento significativo, una dimensione applicativa delle conoscenze acquisite e che sia in grado di sollecitare aspetti metacognitivi di riflessività e autoregolazione.

Nei contesti d'istruzione formale, tanto a livello scolastico quanto accademico, quest'ultima dimensione, metacognitiva e autoregolativa, sembra essere quella più trascurata e lasciata all'autonoma iniziativa dello studente.

Da alcuni anni all'interno delle attività laboratoriali del Corso di Didattica Generale del Corso di laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre sono state realizzate azioni finalizzate a promuovere negli studenti capacità di analisi e riflessione sulle dimensioni metacognitive dell'apprendimento e sulla capacità di dare senso e prospettiva al proprio impegno accademico attraverso l'applicazione di questionari per l'autovalutazione delle proprie competenze strategiche e prospettive temporali (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2016). Gli esiti hanno evidenziato una correlazione positiva tra rendimento accademico e possesso di buone strategie autoregolative e un orientamento al futuro oltre ad un elevatissimo indice di gradimento ed efficacia espresso dagli studenti sulle attività svolte.

L'attività, di cui si dà conto in queste pagine, ha riguardato un campione di 500 studenti e si è svolta negli anni accademici 2015/2016 e 2016/2017. È stata strutturata con la compilazione on line di due questionari: il QSA (*Questionario sulle Strategie d'Apprendimento*; Pellerey & Orio, 1996) 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 emerse sulle quali definire eventuali azioni migliorative da adottare ma anche con una riflessione sui propri punti di forza sui quali poter fare leva.

Il QSA è proposto come strumento utile a promuovere negli studenti competenze strategiche poste alla base della capacità di «dirigere se stessi nello studio e nel lavoro» (Pellerey, 2006). È costituito da 100 item che fanno capo a 14 scale o fattori, 7 di natura cognitiva e 7 di natura affettivo-motivazionale. Le dimensioni cognitive si riferiscono agli aspetti che riguardano l'uso di adeguate strategie elaborative e alle dimensioni della pianificazione e controllo dell'azione ossia alle strategie di autoregolazione.

Zimmerman (1989) ha descritto la persona autoregolata come in grado di motivarsi alla riuscita di un compito, di porsi degli obiettivi raggiungibili, di utilizzare e controllare l'efficacia delle strategie adottate. Uno studente autoregolato è colui che sa utilizzare buone strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) e metacognitive (pianificazione, controllo e direzione dei processi mentali); sul piano affettivo-motivazionale ha un *locus of control* interno, un alto senso di autoefficacia e un orientamento ad apprendere, sa pianificare e controllare tempi e sforzi relativi agli impegni

presi evitando o riducendo le distrazioni interne ed esterne per mantenere la concentrazione richiesta dal compito, sa gestire forme accentuate di ansietà e mostra grande partecipazione e spirito di collaborazione all'interno della comunità di apprendimento (Pellerey, 2006).

Inoltre, dal punto di vista motivazionale, grande rilievo assume la capacità di ritardare forme di gratificazione immediata per raggiungere obiettivi futuri e livelli di competenza più elevati. Nuttin e Lens (1985) hanno esplorato il concetto di prospettiva del tempo futuro in relazione alla motivazione umana tesa a elaborare e realizzare un progetto di vita personale.

Per dare rilievo a questi aspetti, sempre nell'ambito delle attività laboratoriali proposte agli studenti, è stato adottato lo ZTPI, questionario che si compone di 56 item che fanno capo a cinque dimensioni temporali: *Passato Negativo* (PN), *Passato Positivo* (PP), *Presente Fatalista* (PF), *Presente Edonista* (PE) e *Futuro* (F).

Ricerche condotte in ambito formativo hanno già rilevato come gli studenti capaci di impegnarsi in obiettivi a lungo termine dimostrano maggiore impegno, perseveranza, sanno adottare strategie di apprendimento, gestire il proprio tempo, raggiungono risultati migliori e si sentono soddisfatti del proprio lavoro (Nuttin, 1980; Nuttin & Lens, 1985; Husman & Lens, 1999).

Altre ricerche, condotte dal *Network* di studiosi sulla *Teoria della prospettiva temporale* (Paixão *et al.*, 2013; Sircova *et al.*, 2015; Stolarski *et al.*, 2015), hanno evidenziato la relazione esistente tra educazione ricevuta e motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza, per cui la presenza o la carenza di orientamento verso la prospettiva futura risulta collegata anche alla riuscita scolastica e ad atteggiamenti devianti.

Ortuño e Paixão (2010) hanno mostrato che studenti con la media dei voti più bassa presentano punteggi più alti nella scala presente-fatalista e più bassi nella dimensione del futuro. Ciò è risultato in linea con precedenti ricerche che mostrano come l'orientamento al futuro risulti positivamente correlato alla prestazione accademica, mentre l'orientamento presente-fatalista si correla con risultati scadenti nello studio.

Altre ricerche (de Bilde *et al.*, 2011) hanno mostrato come l'orientamento al futuro risulti positivamente associato all'uso di strategie autoregolate nello studio (come maggiore attitudine scolastica e maggiore persistenza nei momenti di difficoltà), mentre gli orientamenti al *Presente Edonista* e *Fatalista* non risultano collegati, o lo sono negativamente, ai risultati di apprendimento.

2. USO DEI QUESTIONARI A SCOPO DIDATTICO: LA RESTITUZIONE DEI PROFILI

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 di cui si dà conto in queste pagine, 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 <http://www.competenzestrategie.it>.

Al termine della compilazione di ciascuno dei questionari è restituito allo studente un profilo individuale che riporta l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da commenti testuali (*Figure 1 e 2*). 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. Proceede 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). 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 sul significato del fattore in oggetto, propone in caso di criticità indicazioni per analizzare e superare le eventuali difficoltà.

La tabella ti restituisce in forma grafica la tua posizione (scala 1-9) in ciascuna delle dimensioni indagate dai 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	 3
C2	Autoregolazione	 6
C3	Disorientamento	 5
C4	Disponibilità alla collaborazione	 5
C5	Organizzatori semantici	 7
C6	Difficoltà di concentrazione	 6
C7	Autointerrogazione	 5
A1	Ansietà di base	 7
A2	Volizione	 4
A3	Attribuzione a cause controllabili	 4
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	 7
A5	Mancazza di perseveranza	 8
A6	Percezione di competenza	 2
A7	Interferenze emotive	 6

Figura 1. – Profilo grafico del QSA.

Indicazioni per interpretare i risultati 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 o ascolti con quanto già conosciuto, con la tua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio. Quando studi, cerca esempi, applica i concetti a situazioni personali, collega i vari passaggi o immagini significative, ripeti mentalmente, usa analogie, cerca di trovare connessioni non esplicite nel testo, seleziona progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e collegali tra loro; chiarisci gli obiettivi che vuoi raggiungere.
C2	Ti riconosci un punteggio medio per la autoregolazione, cioè sei sufficientemente capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i processi di apprendimento.
C3	Il tuo senso di disorientamento e la 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	Hai un punteggio medio per la preferenza nello studiare 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 semantici grafici, cioè sei in grado di organizzare bene in modo coerente e sistematico quello che studi, e ti servi spesso di disegni, grafici e tabelle.
C6	Le difficoltà che incontri nel concentrarti nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro sono nella media.
C7	Ti assegna un punteggio medio per l'autointerrogazione, cioè normalmente tendi a porti e a porre domande per controllare la tua comprensione; il ricordo o la preparazione alle interrogazioni.
A1	Hai un punteggio elevato nell'ansietà di base e incontri notevoli difficoltà nel controllare le tue reazioni emotive. Rifletti sugli elementi che ti provocano un'ansia eccessiva per ricondurti ad una dimensione accettabile e gestibile. Un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo, ma un'eccessiva eccitazione nervosa può bloccare la tua risposta e a ridurre le tue prestazioni. Hai bisogno di essere tranquillizzato, rassicurato e incoraggiato.
A2	Hai un punteggio medio per la volizione, cioè riesci a gestire in modo sufficientemente adeguato le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, riesci a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato.
A3	Ti collochi nella media per la tendenza ad attribuire le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori controllabili, come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo.
A4	Tendi ad attribuire le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori incontrollabili, generalmente stabili e non modificabili, come ad esempio la fortuna o le domande frauli o difficili del professore. Rifletti sui motivi dei tuoi successi e analizza i tuoi tempi e modi di apprendere. Rivedi la tua idea di intelligenza, pensa da una visione critica e non modificabile delle tue capacità scolastiche a una concezione dinamica dell'intelligenza, che può migliorare nel tempo se ti impegni con costanza.
A5	Ti riconosci un'elevata mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati. Il fattore è correlato negativamente a quello della volizione. Attna percento di riflessione e di analisi sulle cause di questa situazione che devota uno stato di demotivazione e individuo adeguate strategie di studio sia di natura cognitiva che motivazionale.
A6	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 percezione di sé è in stretta relazione con la motivazione e il successo scolastico. Più accadesse, infatti, che nel percorso di apprendimento ti venga denigrato dal circolo positivo: responsabilità verso il compito - soddisfazione per l'esecuzione del compito - stima di sé - percezione di competenza - potenziamento della consapevolezza delle proprie capacità nell'apprendimento - rimossa una responsabilità verso un nuovo compito più elevato - e così via. Qualora questo accada è importante analizzare l'anello debole, o l'interruzione della catena positiva per ripristinarne la continuità e rinvocare il ritmo giusto nella relazione tra il sé e il compito da portare a termine.
A7	Le occasionali reazioni emotive, che normalmente sono correlate con l'ansietà, sono nella media.

Il Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA) ti consente di rilevare come valuti le tue competenze strategiche nello studio. Discuti i risultati ottenuti con i tuoi insegnanti e controlla la coerenza dimostrata dai punteggi riportati nelle scale antitetiche, come ad esempio, A2 e A5, oppure A3 e A4 che dovrebbero correlarsi negativamente. Se così non fosse potrebbe significare che le risposte sono state date a caso. Se necessario puoi provare a ricompilare il questionario.

Invia questa pagina a questo indirizzo e-mail:

[Scarica PDF](#)

Figura 2. – Profilo testuale del QSA.

Per lo ZTPI, in un primo momento si è scelto di restituire agli studenti il punteggio conseguito per ciascuna delle scale ed è stato proposto confrontarlo con i punteggi individuati da Zimbardo come rappresentativi di una *prospettiva temporale ideale*, riportata nella *Figura 3*.

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 3*.

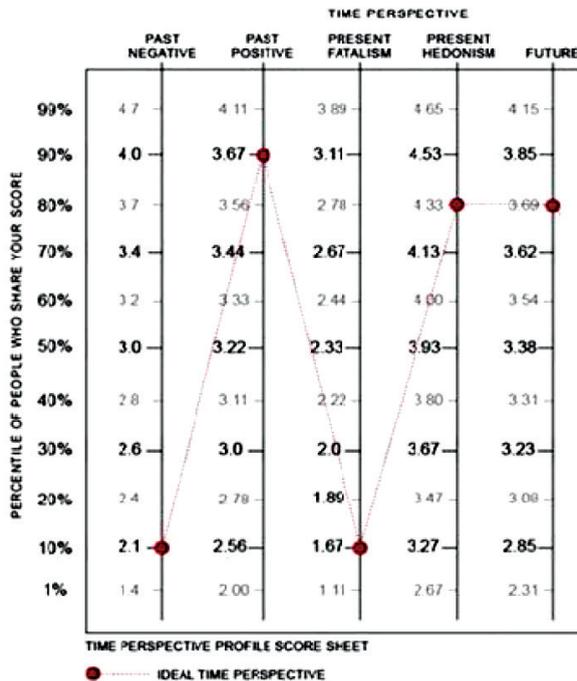
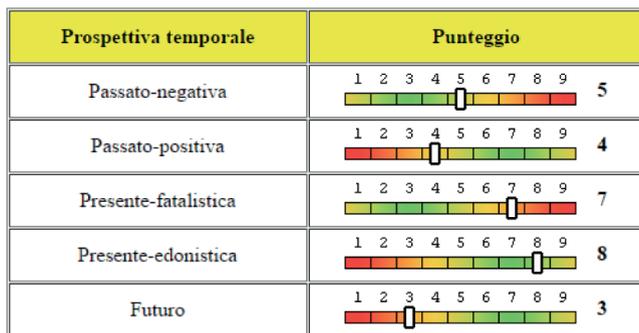


Figura 3. – Prospettiva temporale ideale Zimbardo (il grafico è tratto da <http://www.thetimeparadox.com/surveys/>).

Tuttavia dal confronto dei punteggi conseguiti dagli studenti del nostro campione con quelli forniti da Zimbardo, come rappresentativi di una prospettiva ideale, sono emerse alcune criticità (di cui si darà conto in dettaglio nelle pagine seguenti) che ponevano agli studenti difficoltà di carattere interpretativo e spesso l'impossibilità a riconoscersi pienamente nel profilo ottenuto. Per tale ragione, anche in considerazione del rilievo dato alla restituzione di un profilo facilmente interpretabile dallo studente nell'ambito delle attività laboratoriali, che si fondano appunto sulla analisi dei profili ottenuti, si è scelto di adottare una modalità di restituzione per lo ZTPI analoga a quella del QSA: ossia in grado di consentire un confronto con il valore medio del campione di riferimento attraverso la restituzione dei punteggi su scala standardizzata a nove intervalli (*stanine*). Tale modalità, già di per sé efficace a promuovere negli studenti una riflessione sulla percezione temporale del proprio vissuto, è stata integrata con l'indicazione, sul profilo stesso, di una prospettiva temporale ideale per ciascuna scala, ma ridefinita sul nostro campione di riferimento. La prospettiva ideale è stata, come si vede in *Figura 4*, evidenziata con una coloritura in verde e quanto più ci si allontana da essa, la scala assume colorazioni che vanno dal giallo al rosso.

Anche per lo ZTPI il grafico è integrato con un profilo testuale che restituisce un commento ai punteggi ottenuti ed eventuali proposte di miglioramento in caso di criticità emerse (*Figura 5*).



Il profilo è restituito con punteggio standardizzato, ossia un punteggio da 1 a 9, in modo da consentire un immediato confronto con la media, posizione 5 della scala.

Al tempo stesso è possibile un confronto con la prospettiva temporale ideale indicata da Zimbardo, che è rappresentata dalla coloritura in verde della casella.

Pertanto tanto più il proprio punteggio si avvicina al verde tanto più risulterà vicino alla prospettiva ideale.

Figura 4. – Profilo grafico dello ZTPI.

Prospettiva temporale	Descrizione
Passato negativo	<p>La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere una visione pessimistica e di rifiuto del proprio vissuto. L'attribuzione di un punteggio medio indica che si è abbastanza in grado di gestire i ricordi negativi del proprio passato. Bisogna stare attenti a non cadere nella tendenza a limitare le proprie decisioni sulla base delle esperienze passate con il pericolo di non voler assumere rischi, chiudersi in un atteggiamento conservatore, ed essere prevenuti e poco orientati al futuro.</p> <p>È dunque opportuno: riconoscere che non si può cambiare il passato, ma si può modificare il proprio atteggiamento verso ciò che è accaduto; ricostruire le esperienze negative del passato per neutralizzarle o per scoprirne che esse celano anche elementi positivi; conseguire le proprie vittorie creando un presente e un futuro più positivi in modo da contrastare la visione pessimistica-disabilitante.</p>
Passato positivo	<p>La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, positivo, talvolta nostalgico verso il proprio vissuto.</p> <p>Un punteggio medio-basso in questo fattore denota un orientamento condizionato, anche se solo in parte, da emozioni non sempre positive nei confronti del passato e questo può generare talvolta senso di colpa, vergogna, tristezza e paura che possono ostacolare la capacità di immaginare il proprio futuro e quindi la voglia di cimentarsi in nuove esperienze.</p> <p>È dunque opportuno: riconoscere che le credenze sul passato influenzano il proprio modo di pensare e agire nel presente e orientano il nostro rapporto con il futuro, pertanto i ricordi passati devono diventare un punto di forza e non un rifugio in cui nascondersi dalla realtà; costruire un atteggiamento positivo verso il passato in modo da essere liberi di perseguire la propria felicità presente e futura; ricordare ciò che di negativo è accaduto in passato al fine di evitare che si ripeta.</p>
Presente analitico	<p>La dimensione si riferisce alla tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze esterne, non controllabili, per cui si ritiene di non essere completamente padroni del proprio destino.</p> <p>Un alto punteggio in questo fattore può essere in alcuni casi condizionato anche dal proprio orientamento religioso (ad esempio, religiosi che affermano il culto della predestinazione). Un elevato punteggio può essere associato a profili con minore tendenza alla coscienza, alla stabilità emotiva, alla propensione a considerare le conseguenze future delle proprie azioni, al perseguimento della felicità, a minore autostima, creatività e maggiore tendenza all'aggressività, alla depressione, alla rassegnazione e al cinismo.</p> <p>È dunque opportuno: riconoscere che la convinzione di essere in grado di organizzare e gestire la propria vita si associa ad un atteggiamento ottimista e fiducioso e quindi ad una vita più serena e felice e oltre che ad un più profondo orientamento verso il futuro.</p>
Presente creativo	<p>La dimensione si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente mediante la continua ricerca di attività e relazioni piacevoli, stimolanti e sempre nuove con la voglia di abbandonarsi al piacere del momento.</p> <p>Un punteggio medio-alto in questo fattore rientra nell'ottica di una prospettiva temporale ideale in quanto denota una adeguata capacità di rivolgere l'attenzione sia alle azioni posizionate nel presente sia agli obiettivi posti nel futuro.</p>
Futuro	<p>La dimensione si riferisce alla tendenza a pianificare le proprie azioni e a rimandare la gratificazione al momento della realizzazione degli scopi che erano stati posti nel futuro.</p> <p>Un basso punteggio in questo fattore denota la preferenza ad abbandonarsi al presente o a rifugiarsi nei ricordi del passato per restare nelle "certezze" del momento e per non entrare nel mondo delle aspettative e delle probabilità che comportano i pensieri rivolti al futuro.</p> <p>È dunque opportuno: ricercare una condizione di stabilità economica, familiare e sociale; prediligere i ricordi positivi del passato; alternare i momenti di piacere ai momenti del dovere; costruire una prospettiva equilibrata con cui trarre forza dagli eventi passati, imparare a vivere a pieno il presente e trarre motivazione per progettare il proprio futuro.</p>

Invia questa pagina a questo indirizzo e-mail:

Figura 5. – Profilo testuale dello ZTPI.

3. NOTE CRITICHE SULLA PROSPETTIVA TEMPORALE IDEALE

Come detto, la restituzione del profilo è posta al centro di un lavoro di analisi e riflessione da parte dello studente. Pertanto è molto utile, per lo studente, poter fare riferimento al confronto con una prospettiva temporale ideale e favorire così un processo riflessivo su di essa.

C'è però da osservare che il costrutto di orientamento temporale equilibrato, inizialmente proposto da Zimbardo e Boyd (1999) con l'introduzione della versione finale dello ZTPI, è stato sottoposto a diverse revisioni. I risultati mostrati da ciascuna ricerca (Drake *et al.*, 2008; Boniwell *et al.*, 2010; Stolarski *et al.*, 2011; Zhang *et al.*, 2013) hanno evidenziato alcune criticità. Tra i punti deboli è comparso il problema di riuscire a confrontare l'orientamento di un singolo soggetto rispetto a campioni differenti con il rischio di avere a che fare con un costrutto non generalizzabile.

C'è inoltre da osservare che una vasta letteratura relativa all'applicazione dello ZTPI su diverse popolazioni ha evidenziato significative differenze per genere, età, nazionalità, condizioni di vita, istruzione, con un quadro di risultati molto variegato.

Più in generale, è stata spesso sottolineata l'importanza di considerare l'orientamento temporale in relazione alle condizioni di vita, soprattutto in situazione di crisi, economiche e di altra natura, per cui situazioni di insicurezza tendono a spostare l'investimento dal futuro ad uno stile più pragmatico, ossia a «vivere ogni giorno come viene» (Sircova *et al.*, 2015, p. 183). Anche precedenti ricerche hanno dimostrato come le crisi economiche portino a dei cambiamenti nella prospettiva temporale, in quanto il futuro diventa imprevedibile, le persone non riescono a progettare obiettivi a lungo termine e preferiscono focalizzarsi di più nel presente (Muzdybaev, 2000).

L'approccio generalmente adottato si riferisce ad un «processo di doppia contestualizzazione» (Fieulaine, 2007) che considera le persone situate in contesti concreti, storici e simbolici che determinano la loro prospettiva temporale, e allo stesso modo ritiene che gli eventi e le situazioni posizionati in una particolare prospettiva temporale determinino la costruzione dei significati e le conseguenze comportamentali.

In sintesi le varie ricerche hanno messo in evidenza come l'orientamento temporale dipenda da una serie di variabili, tra le quali spiccano:

- Società di appartenenza, in caso di instabilità politica ed economica le persone non riescono a prevedere le conseguenze future delle proprie azioni, pertanto si concentrano unicamente a vivere nel presente e a non fare investimenti e pianificazioni. Mentre la ricerca dimostra che «per lo sviluppo di un orientamento al futuro c'è bisogno di un presente stabile e coerente» (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 96).

- Istruzione, le persone meno istruite tendono a concentrarsi maggiormente nel vivere il momento attuale, senza preoccuparsi troppo del domani. Come sappiamo, un alto livello di istruzione contribuisce a sviluppare la consapevolezza del passato e ad investire sul futuro (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 97). Alcuni studiosi (Ahadyar, 1976; Schmidt *et al.*, 1978; D'Alessio *et al.*, 2003; Fieulaine *et al.*, 2006) hanno dimostrato l'effetto dei livelli di educazione sulla prospettiva temporale, per cui livelli di istruzione più bassi sono collegati ad un più basso orientamento e una visione negativa rispetto al futuro, ed una visione più fatalistica del presente.
- Classe sociale, coloro che appartengono ad una classe sociale inferiore tendono ad essere scettici circa la possibilità che le proprie capacità e i propri sforzi vengano adeguatamente riconosciuti e ripagati; e per questo tendono a prediligere un atteggiamento più pratico, concreto, anziché rischiare di perdersi tra aspettative e sogni futuri (Frank, 1939). Diversi studiosi (Le Shan, 1952; Cottle & Pleck, 1969; O'Rand & Ellis, 1974; Lamn *et al.*, 1976; Schmidt *et al.*, 1978; Koenig *et al.*, 1981; Lomranz *et al.*, 1983; Wallace, 1986; Nurmi, 1987; Bouffard *et al.*, 1989; Fieulaine & Apostolidis, 2015), nonostante le differenze metodologiche adottate, si sono mostrati concordi nel rilevare che i gruppi e le classi sociali più svantaggiate presentano una riduzione dell'orientamento rivolto al futuro. Ulteriori studi hanno mostrato come uno stato socio-economico privilegiato conduce ad un orientamento al futuro, con la formulazione di maggiori aspirazioni e obiettivi (Freire *et al.*, 1980; Fuchs, 1982; Leigh, 1986; Nurmi, 1987; Lawrence, 1991; Green *et al.*, 1996; Thiébaud, 1997; Bosma *et al.*, 1999; Peetsma, 2000; Wardle & Steptoe, 2003; Jaroni *et al.*, 2004).

In considerazione della relativa omogeneità del nostro campione di riferimento (500 studenti per lo più di genere femminile, di età prevalentemente compresa tra i 20 e i 25 anni, con medesimo grado di istruzione) e dell'importanza di restituire un profilo che facesse riferimento ad una prospettiva temporale equilibrata, per quanto possibile «centrata» sulle caratteristiche del campione, sono stati confrontati i dati normativi della media e deviazione standard forniti da Zimbardo con quelli del nostro campione di studenti, è stata quindi confrontata la distribuzione percentile dei punteggi relativa al nostro campione con quella proposta da Zimbardo¹ per evidenziare eventuali differenze significative.

La *Tabella 1* riporta i valori della media e della deviazione standard per le diverse scale: PN - *Passato Negativo*, PP - *Passato Positivo*, PF - *Presente Fatalista*, PE - *Presente Edonista*, F - *Futuro*.

¹ *The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) - Psychometrics and Scoring Key* in <http://www.thetimeparadox.com/wp-content/uploads/2012/09/ZTPIKey.doc>.

Tabella 1. – Medie e deviazione standard scale ZTPI
(«rm3» sta ad indicare il campione degli studenti
del Corso di Didattica Generale di Roma Tre e «z» il campione indicato da Zimbardo).

	PN-rm3	PN-z	PP-rm3	PP-z	PF-rm3	PF-z	PE-rm3	PE-z	F-rm3	F-z
Media	3.06	2.98	3.54	3.71	2.57	2.37	3.39	3.44	3.37	3.47
DS	0.65	0.72	0.49	0.64	0.51	0.60	0.41	0.51	0.42	0.54

Come si può constatare, i valori delle medie e deviazioni standard dei due campioni presentano lievi difformità. Per tutte le scale, la differenza delle medie è sempre inferiore al 10%.

Tali dati risultano inoltre allineati con quelli presentati in una recente ricerca di Davis e Ortiz (2016) che si è posta l'obiettivo di rivedere la validità strutturale e nomologica dello ZTPI.

Confrontando invece la distribuzione percentile dei punteggi, cui dobbiamo fare riferimento per individuare la prospettiva temporale ideale definita da Zimbardo (*Tabella 1*) con la distribuzione percentile dei punteggi nel nostro campione di studenti (*Tabella 2*), dobbiamo registrare uno scostamento piuttosto ampio, in particolare nella scala del *Presente Edonista*: il valore all'80° percentile, da prendere come riferimento per un valore ideale nella scala, *Presente Edonista* appunto, assume, per Zimbardo, il valore 4.33 mentre nella distribuzione percentile dei punteggi riferiti al nostro campione il punteggio all'80° percentile risulta essere 3.73. Si può inoltre rilevare che nella distribuzione percentile, indicata da Zimbardo, il valore della mediana (50° percentile) ha un valore pari a 3.93 e che tale valore risulta piuttosto distante dal valore della media (3.44), sempre riferendosi al campione di Zimbardo. Dato che, seppure sommariamente, ci dice che nel campione rilevato la maggioranza dei soggetti ottiene punteggi superiori alla media. Nel caso invece del nostro campione la mediana risulta essere più vicina al valore della media.

Nella *Tabella 2* sono riportati i valori percentili riferiti al campione di studenti che hanno compilato lo ZTPI nell'ambito del Corso di Didattica Generale.

Come si diceva, tali considerazioni nascono dall'esigenza di dare risposta ad uno specifico problema, ossia quello di restituire allo studente, attraverso il profilo, un quadro nel quale egli possa riconoscersi per avviare un processo di riflessione e di miglioramento.

Il confronto con la prospettiva ideale suggerita da Zimbardo restituisce un quadro, specialmente per la scala del *Presente Edonista* ed in parte anche per quella del *Futuro*, che spesso veniva percepito dai soggetti interessati come distante dalle loro convinzioni.

Tabella 2. – Distribuzione percentile dei punteggi ZTPI.

PERCENTILI/FATTORI	PN	PP	PF	PE	F
99%	4.50	4.52	3.89	4.53	4.28
90%	3.85	4.11	3.22	3.93	3.85
80%	3.60	3.93	3.00	3.73	3.69
70%	3.40	3.78	2.89	3.53	3.62
60%	3.20	3.67	2.67	3.47	3.46
50%	3.00	3.56	2.56	3.40	3.38
40%	2.90	3.44	2.44	3.27	3.31
30%	2.70	3.33	2.33	3.13	3.15
20%	2.50	3.11	2.22	3.07	3.08
10%	2.20	2.89	2.00	2.87	2.92
1%	1.60	2.11	1.56	2.28	2.38

Se collocassimo i valori medi dei nostri studenti nelle diverse prospettive temporali e li confrontassimo con i valori suggeriti da Zimbardo, come prospettiva temporale ideale, otterremmo che mediamente i nostri studenti hanno un orientamento fatalista nel presente, per niente edonista e sono poco orientati al futuro. Questo potrebbe ragionevolmente indicare un orientamento temporale dei nostri giovani caratterizzato da forte preoccupazione per il futuro che incide negativamente anche sulla possibilità di godere pienamente del presente. Tuttavia crea qualche perplessità un punteggio così basso per il *Presente Edonista*: la media, degli studenti del nostro campione, per la scala del *Presente Edonista*, con un valore di 3.39, si collocherebbe poco sopra il 10° percentile, molto distante dalla prospettiva ideale che Zimbardo colloca all'80° percentile e distante anche dal valore della mediana.

Per la scala *Futuro* il punteggio medio dei nostri studenti, con il valore di 3.37, si collocherebbe invece poco sotto il valore della mediana.

Per cercare di esaminare le ragioni di tale difformità, anche al di là dei dati statistici, è stata realizzata un'analisi degli item che costituiscono la scala del *Presente Edonista*. La scala si compone di 15 item, l'affidabilità della scala con alfa di Cronbach risulta .79, con il nostro campione l'alfa di Cronbach risulta essere pari a .73, quindi in linea con le misure di Zimbardo.

Un'analisi linguistica e semantica degli item ci consente di rilevare come la scala sia caratterizzata da più dimensioni che dovrebbero sintetizzare un vissuto edonistico del presente. Zimbardo descrive il *Presente Edonista* in questo modo: «Quando parliamo di vivere nel presente, di solito parliamo di un atteggiamento edonistico verso il presente. Gli edonisti sono attratti dalle

cose che procurano piacere ed evitano le cose che procurano dolore. Oltre che fruirne passivamente, gli edonisti cercano attivamente il piacere. Il loro modo di vivere ruota attorno ad attività e relazioni piacevoli, allettanti, stimolanti, eccitanti e nuove. Sono concentrati sulla gratificazione immediata, sull'auto-stimolazione, sui benefici a breve termine» (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 101).

Nella *Tabella 3* sono riportati i 15 item della scala con le medie dei punteggi e deviazione standard calcolate sul nostro campione. Alcuni item richiamano momenti di piacevolezza «ordinaria»: partecipare ad una festa, abbandonarsi all'ascolto della musica, vivere con pienezza ogni istante, altri (*Tabella 3*, item 8, 23, 31, 42, 48) invece rimandano a situazioni da vivere con impulsività, senza rifletterci troppo e addirittura alla ricerca del piacere attraverso il rischio. Le risposte date dal nostro campione mostrano come la media dei punteggi per item, che ricordiamo possono variare da 1 a 5, sia sensibilmente più alta per quegli item che si rifanno ad un vissuto edonistico che abbiamo definito di «piacevolezza ordinaria» e più bassi invece per quegli item che rimandano al piacere come rischio o perdita del controllo.

Tabella 3 – Medie e deviazione standard scala PE.

ITEM SCALA PRESENTE EDONISTA	MEDIA	DS
1 Penso che partecipare a una festa insieme con i propri amici sia uno dei grandi piaceri della vita	4.13	0.75
8 Faccio le cose impulsivamente	3.15	0.97
12 Quando ascolto la mia musica preferita, spesso perdo il senso del tempo	3.89	0.97
17 Cerco di vivere la mia vita giorno per giorno in tutta la sua pienezza	3.93	0.83
19 Idealmente bisognerebbe vivere ogni giorno come se fosse l'ultimo	4.02	0.95
23 Decido le cose senza rifletterci sopra	2.16	0.89
26 È importante che nella mia vita vi siano momenti eccitanti	4.16	0.69
28 Penso che trarre piacere da ciò che si fa sia più importante che rispettare le scadenze	2.99	0.97
31 Fare cose rischiose è un buon modo per non annoiarsi	2.39	1.02
32 Per me la vita è un viaggio di cui godere, senza pensare solo alla destinazione	3.67	0.94
42 Faccio cose rischiose per rendere eccitante la mia vita	2.00	0.94
44 Spesso do retta al cuore piuttosto che alla testa	3.85	0.97
46 Mi lascio travolgere dall'eccitazione del momento	3.42	0.87
48 Preferisco gli amici che agiscono impulsivamente a quelli che agiscono prevedibilmente	3.08	0.97
55 Vorrei che le mie relazioni intime fossero piene di passione	3.99	0.87

È stata anche condotta un'analisi correlazionale tra un tipico item che richiama una concezione ordinaria del vivere edonisticamente il presente, l'item 17 («Cerco di vivere la mia vita giorno per giorno in tutta la sua pienezza»), che ottiene un punteggio medio piuttosto alto, con gli altri item della scala (Tabella 4). Come ci si poteva attendere risultano correlazioni più basse con quegli item che rimandano ad una idea edonistica del presente come perdita di controllo.

Tabella 4. – Correlazioni
tra item scala PE.

	ITEM 17
1	.137
18	.094
12	.076
17	1.0
19	.143
23	.029
26	.119
28	.003
31	.072
32	.313
42	.086
44	.210
46	.181
48	.072
55	-.013

Quindi, è anche possibile ipotizzare che tali distanze siano interpretabili in chiave di differenze culturali e di contesto, ad esempio che una concezione del vivere edonisticamente il presente come «sballo», perdita di controllo, sia poco condivisa all'interno del nostro campione di studenti, giovani prevalentemente di genere femminile impegnati in un percorso di formazione superiore.

Altra ipotesi che meriterebbe adeguato approfondimento è quella legata ad una diversa interpretazione degli item per ragioni di carattere culturale e

linguistico. Pertanto a conclusione delle analisi, in relazione alla opportunità di restituire profili contestualizzati e vicini alle auto-percezioni degli studenti, si è ritenuto utile fare riferimento ad una prospettiva temporale ideale rispettando le posizioni percentili, per ciascuna scala, indicate da Zimbardo (10° percentile per PN, 90° per PP, 10° per PF e 80° per PE e F) ma utilizzando la distribuzione percentile dei punteggi calcolata sul nostro campione di studenti (*Tabella 2*).

4. COMPETENZE STRATEGICHE, PROSPETTIVA TEMPORALE E RENDIMENTO ACCADEMICO

Già in precedenti 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 e competenze autoregolative (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014) nonché delle correlazioni di alcune dimensioni poste alla base dell'agire competente, sempre rilevate attraverso il QSA, e le prospettive temporali (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2016).

In particolare, era stato riscontrato che un orientamento al futuro correla positivamente e in maniera fortemente significativa con la volizione e l'autoregolazione, con un *locus of control* interno, e una buona percezione di competenza, nonché con la capacità di utilizzare buone strategie elaborative e di porsi domande (autointerrogazione) nei processi di apprendimento; correla invece negativamente con l'incapacità di gestire adeguatamente le proprie emozioni, con la mancanza di perseveranza, il disorientamento e la difficoltà di concentrazione.

Nella *Tabella 5* si riportano le correlazioni tra la prospettiva temporale *Futuro* (F) e alcuni fattori del QSA: A2 - *Volizione*, A3 - *Locus of control interno*, A6 - *Percezione di competenza*, C2 - *Autoregolazione* e A1 - *Ansietà di base*, calcolate sul nostro campione di studenti. Come si osserverà confermano gli esiti che erano già stati rilevati in precedenti ricerche.

Tabella 5. – Correlazioni tra scala Futuro e scale QSA.

	A2 Volizione	A3 Locus of control interno	A6 Percezione di competenza	C2 Autoregolazione	A1 Ansietà di base
F	.512**	.227**	.187**	.489**	-.104*

* La correlazione è significativa a livello 0.05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

Infine, 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 e prospettiva temporale. Anche in questo caso risulta confermato quanto già evidenziato da alcune ricerche internazionali (Ortuño & Paixão, 2010; de Bilde *et al.*, 2011), un orientamento al futuro correla positivamente con la riuscita negli studi, mentre correlano negativamente con il profitto l'incombenza di un passato negativo e un vissuto fatalista del presente (*Tabella 6*).

Tabella 6. – Correlazioni tra scale ZTPI e voto esame.

	VOTO	PN	PP	PF	PE	F
VOTO	1	-.120**	.079	-.174**	-.047	.126**
PN	-.120**	1	-.186**	.399**	.159**	-.081
PP	.079	-.186**	1	-.019	.113*	.134**
PF	-.174**	.399**	-.019	1	.315**	-.275**
PE	-.047	.159**	.113*	.315**	1	-.192**
F	.126**	-.081	.134**	-.275**	-.192**	1

* La correlazione è significativa a livello 0.05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

Infine, anche se, come rileva Zimbardo, nelle storie individuali ciascuna dimensione dell'orientamento temporale deve essere considerata slegata dalle altre, è interessante osservare che un orientamento *Presente Fatalista* correla positivamente con il *Passato Negativo*. E questo rafforza la convinzione che per vivere pienamente e consapevolmente il presente può essere utile rivedere attraverso espedienti narrativi un eventuale vissuto negativo. Infine, come ci si poteva aspettare, un orientamento al futuro correla invece positivamente con il *Passato Positivo*.

5. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

Dall'analisi dei dati, ottenuti dalla somministrazione del QSA e dello ZTPI al nostro campione di studenti universitari, risultano confermate le correlazioni positive tra competenze strategiche poste alla base di un comportamento autoregolato e un orientamento temporale rivolto al futuro. Inoltre un orientamento al futuro correla positivamente anche con un buon rendi-

mento accademico. È inoltre importante sottolineare che per promuovere negli studenti, a cominciare dalla scuola secondaria, atteggiamenti riflessivi sulle competenze strategiche che possono essere poste alla base del loro agire scolastico e professionale è utile fare uso di strumenti che consentano di sviluppare maggiore consapevolezza e controllo su strategie di natura metacognitiva. A questo scopo, è di fondamentale importanza la restituzione degli esiti ottenuti dalla somministrazione degli strumenti. Restituzione che deve partire da un processo di riconoscimento, da parte dello studente, di quanto rappresentato dal profilo d'uscita con la percezione che ha di sé. Per tale scopo è di cruciale importanza tenere in debito conto, nelle procedure di standardizzazione degli strumenti, le differenze di età, genere, cultura di appartenenza nonché le differenze di carattere linguistico e semantico, quando si traspone uno strumento da una lingua ad un'altra. Per lo ZTPI, anche nel nostro studio, così come in precedenti ricerche internazionali, sono emerse alcune criticità nella restituzione dei punteggi, in particolare per alcune scale, che meritano ulteriori approfondimenti che tengano in debita considerazione le diverse fasce d'età e culture d'appartenenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahadyar, N. M. (1976). Orientation toward time among educated vs uneducated Afghans. *Dissertation Abstracts International*, 36, 7940-7941.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Boniwell, I., Osin, E., Alex Linley, P., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 24-40.
- Bosma, H., van de Mheen, H. D., & Mackenbach, J. P. (1999). Social class in childhood and general health in adulthood: Questionnaire study of contribution of psychological attributes. *British Medical Journal*, 318, 18-22.
- Bouffard, L., Lapierre, S., & Bastin, E. (1989). Extension temporelle des projets personnels au cours de la vieillesse. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 265-291.
- Cottle, T. J., & Pleck, J. H. (1969). Linear estimations of temporal extension: The effect of age, sex, and social class. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 33(1), 81-93.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford time Perspective Inventory (STPI) – Short form. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347.

- Davis, M. A., & Cernas Ortiz, D. A. (2016). Revisiting the structural and nomological validity of the Zimbardo time perspective inventory. *Personality and Individual Differences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.037>
- 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.
- Domenici, G., (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, *17*(1), 47-61.
- Fieulaine, N. (2007). *Time perspective, socioeconomic precariousness and health: A social-psychological approach*. Unpublished doctoral thesis, University of Provence.
- Fieulaine, N., & Apostolidis, T. (2015). *Precariousness as a time horizon: How poverty and social insecurity shape individuals' time perspectives*. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 213-228). Cham: Springer International Publishing.
- Fieulaine, N., Apostolidis, T., & Olivetto, F. (2006). Précarité et troubles psychologiques: l'effet médiateur de la perspective temporelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *4*, 51-64.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, *4*, 293-312.
- Freire, E., Gormana, B., & Wessman, A. E. (1980). Temporal span, delay of gratification, and children's socioeconomic status. *The Journal of Genetic Psychology*, *137*(2), 247-255.
- Fuchs, V. R. (1982). *Time preference and health: An exploratory study*. In V. R. Fuchs (Ed.), *Economic aspects of health* (pp. 93-120). Chicago: The University of Chicago Press.
- Galliani, L. (a cura di). (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Green, L., Myerson, J., Lichtman, D., Rosen, S., & Fry, A. (1996). Temporal discounting in choice between delayed rewards: The role of age and income. *Psychology and Aging*, *11*(1), 79-84.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, *34*, 113-125.
- Jaroni, J. L., Wright, S. M., Lerman, C., & Epstein, L. H. (2004). Relationship between education and delay discounting in smokers. *Addictive Behaviors*, *29*(6), 1171-1175.
- Koenig, F., Swanson, W., & Harter, C. (1981). Future time orientation, social class and anomia. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *9*(2), 123-127.

- 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 Didactis*, 10, 245-283.
- Lamm, H., Schmidt, R. W., & Trommsdorff, G. (1976). Sex and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 317-326.
- Lawrance, E. C. (1991). Poverty and the rate of time preference: Evidence from panel data. *Journal of Political Economy*, 99(1), 54-77.
- Leigh, J. P. (1986). Accounting for tastes: Correlates of risk and time preferences. *Journal of Post Keynesian Economics*, 9(1), 17-31.
- LeShan, L. L. (1952). Time orientation and social class. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(3), 589-592.
- Lomranz, J., Shmotkin, D., & Katznelson, D. B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 407-413.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2016, in corso di stampa). *Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento*. Relazione presentata al Convegno Internazionale SIRD *Didattica e Saperi disciplinari*, Milano, 1-2 dicembre.
- 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).
- MIUR (2016). *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati*. Decreto Ministeriale nr. 635, 8 agosto.
- Muzdybaev, K. (2000). Переживание времени в период кризисов. [Experience of time in the period of crisis]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 21(4), 5-21.
- Nurmi, J. E. (1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: A developmental task interpretation. *Adolescence*, 22(88), 977-991.
- Nuttin, J. (1992). *Motivazione e prospettiva futura*. Roma: LAS (ed orig., 1980).
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'Rand, A., & Ellis, R. A. (1974). Social class and social time perspective. *Social Forces*, 53(1), 53-62.
- 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, Porto, Portugal, 2-4 September.

- Paixão, M. P., da Silva, J. T., Ortuño, V., & Cordeiro, P. (Eds.). (2013). *International studies in time perspective*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Press.
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Pellerey, M. (2013). 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., Grządziel, 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.
- Schmidt, R. W., Lamm, H., & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8(1), 71-90.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A., & Zimbardo, P. G. (2015). *Time perspective profiles of cultures*. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 169-187). Cham: Springer International Publishing.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20(3), 346-363.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (2015). *Time perspective theory: Review, research, and application*. Cham: Springer International.
- Thiébaud, E. (1997). *La perspective temporelle, l'objet de mesure. Vers une élucidation conceptuelle*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Wallace, C. J. (1986). Functional assessment in rehabilitation. *Schizophrenia Bulletin*, 12(4), 604-624.
- Wardle, J., & Steptoe, A. (2003). Socioeconomic differences in attitudes and beliefs about healthy lifestyles. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(6), 440-443.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park: Sage.
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Stolarski, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: The relationship between a balanced

- time perspective and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 169-184.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 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. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

RIASSUNTO

Il lavoro presenta gli esiti dell'applicazione, in ambito universitario, di due strumenti: il QSA (Questionario sulle Strategie di Apprendimento; Pellerey, 1996) e lo ZTPI (Zimbardo Time Prospective Inventory; Zimbardo & Boyd, 2008), utili a sollecitare negli studenti capacità riflessive e di autovalutazione di competenze strategiche poste alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. A tale scopo si sottolinea l'importanza di una restituzione efficace agli studenti degli esiti ottenuti con la somministrazione dei questionari ossia di profili individuali che possano essere adeguatamente interpretati per dare corso ad un processo riflessivo. Obiettivo della ricerca è verificare se esiste una relazione tra possesso di buone competenze strategiche autoregolative, un orientamento temporale equilibrato e successo accademico. Nello svolgimento delle attività sono emerse alcune criticità nella restituzione, agli studenti del campione, dei punteggi dello ZTPI. In particolare sono state evidenziate alcune problematicità nel confronto con la prospettiva temporale ideale suggerita da Zimbardo e con la scala del «Presente Edonista». Sono state confermate correlazioni positive significative tra un orientamento al futuro e la volizione, l'autoregolazione, il locus of control interno, una buona percezione di competenza e la riuscita accademica. Quest'ultima, invece, risulta negativamente correlata con un vissuto fatalista del presente e con il passato negativo.

Parole chiave: Competenze strategiche, Prospettiva temporale, QSA, Riuscita accademica, ZTPI.

How to cite this Paper: Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario [Applying tools for self-assessment of learning strategies and time perspective at university]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 229-251. doi: 10.7358/ecps-2017-015-marg