

MICHELE PELLERAY - MASSIMO MARGOTTINI - ENRICA OTTONE
(A CURA DI)

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO

COMPETENZE STRATEGICHE.IT
STRUMENTI E APPLICAZIONI

12 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2020



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. LISA STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. FABIO BOCCI, ALESSANDRA M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020
11. MARIALUISA LUCIA SERGIO, ELENA ZIZIOLI (a cura di), *La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2020

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO

**COMPETENZE STRATEGICHE.IT
STRUMENTI E APPLICAZIONI**

A CURA DI

MICHELE PELLERAY - MASSIMO MARGOTTINI - ENRICA OTTONE

12 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TriE-Press
2020

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Futura (book, bold e heavy) - Domaine Display Black - Minion Pro (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2020

ISBN: 979-12-80060-75-4

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

<i>Introduzione</i> di Michele Pellerey, Massimo Margottini e Enrica Ottone	13
RELAZIONI DEL GRUPPO DI RICERCA “COMPETENZE- STRATEGICHE.IT”	15
<i>Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.</i> di Michele Pellerey	17
<i>Applicazioni e sviluppi della piattaforma competenzestrategiche.it.</i> di Massimo Margottini	29
<i>La piattaforma competenzestrategiche.it: una risorsa per docenti e formatori.</i> di Enrica Ottone	45
<i>Statistiche di utilizzo e sviluppi della piattaforma competenzestrategiche.it.</i> di Filippo Epifani	57
RICERCHE ED ESPERIENZE A SCUOLA E ALL'UNIVERSITÀ	65
<i>Strategie di apprendimento e allievi con bisogni educativi speciali. Alcuni dati di ricerca nella scuola primaria.</i> di Lucia Chiappetta Cajola, Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo	67
<i>Promuovere le strategie di apprendimento degli studenti universitari mediante un modello ludiforme di supporto alla didattica. Uno studio pilota.</i> di Martina Marsano, Fabio Bocci	77
<i>ePortfolio: la promozione di competenze strategiche in ambito universitario.</i> di Concetta La Rocca, Rosa Capobianco	89

<i>Il gradimento del laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche e il rendimento accademico degli studenti del CdL in Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre.</i> di Francesca Rossi	103
<i>La valutazione delle competenze strategiche come strumento di riflessività nella pratica didattica dei docenti universitari.</i> di Elena Luppi, Stefano Benini, Aurora Ricci	115
<i>La rilevazione delle competenze strategiche e profili di studio negli studenti universitari.</i> di Daniela Robasto	127
<i>Apprendo: una possibile alleanza educativa.</i> di Daniele Maria Ardito	139
<i>Mi autovaluto a conclusione del primo ciclo.</i> di Graziella Marrone, Lorella Romano	147
<i>Facciamo un patto e fissiamo un piano. Per alunni attivi e responsabili del proprio percorso di apprendimento.</i> di Jessica Colizza	155
<i>Competenze strategiche e learning outcomes.</i> di Andrea Giacomantonio	163
<i>Drop in - un'esperienza di auto-orientamento presso l'IIS "Patrizi-Baldelli-Cavallotti".</i> di David Pecorari	173
<i>Competenze strategiche e prospettive temporali in una ricerca dottorale sul pensiero critico dei "nativi digitali".</i> di Maria Caterina De Blasis	183
<i>Le competenze per l'occupabilità come risorsa strategica per il proprio progetto di vita.</i> di Anna Grimaldi	193
<i>L'uso dei risultati del Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS) nell'ambito di un percorso di orientamento in ingresso con studenti universitari. L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche (PLS) - Chimica dell'Università di Bologna.</i> di Massimo Marcuccio, Sergio Zappoli, Carla Boga, Dora Melucci, Elena Strocchi	205

<i>La consapevolezza della capacità di dirigere se stessi nella costruzione del metodo di studio degli allievi della classe e con disturbi specifici di apprendimento. Alcuni dati sulla scuola primaria e secondaria di primo grado tratti dal QSAr.</i> di Marianna Traversetti	219
<i>Applicazione dei questionari QSA e ZTPI nella scuola superiore.</i> di Giovanni Scancarello, Grazia Trabattoni	231
<i>Un'esperienza di autovalutazione delle competenze strategiche nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro.</i> di Federica De Carlo	239
<i>L'orientamento una "mission" della scuola.</i> di Giovanna Baldo	247
<i>Formare è Orientare.</i> di Fabiola Baldo	255
<i>Le competenze strategiche nella gestione della dual career negli studenti della scuola secondaria superiore. Analisi e confronto fra Italia e Spagna.</i> di Carla Consoni, Caterina Pesce, Domenico Cherubini	265
<i>Promuovere l'autovalutazione per prevenire la dispersione scolastica.</i> di Cristina Baldi, Guillermina Nora Carnicina	275
<i>Il Tutorato Formativo per Ingegneria.</i> di Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa	285

Introduzione

Nella sessione introduttiva del Convegno, che dà il nome a questo volume, Michele Pellerey ricorda come alla fine degli anni '80 del secolo scorso l'interesse che gli insegnanti iniziavano a mostrare sui temi della metacognizione lo avesse sollecitato a riflettere su quali strumenti avrebbero potuto aiutarli a porre nella pratica scolastica un'attenzione maggiore a quelle dimensioni, non solo cognitive, che risultano essere così importanti per la consapevolezza e il controllo dei propri processi d'apprendimento e ancor più in generale per la capacità di dirigere e autoregolare le proprie azioni.

Nel 1996 Pellerey pubblica un piccolo volume dal titolo *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)* che propone un questionario di autovalutazione utile "per rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni sia all'inizio, che durante la scuola secondaria superiore o la formazione professionale"¹ e questo al fine di contrastare una emergente debolezza "nell'acquisizione e capacità di controllo di strategie cognitive, affettive e motivazionali necessarie per acquisire in modo significativo, stabile ed efficace quanto la scuola propone"². Al volume è allegato un dischetto da 3,5 pollici, cosa dell'altro secolo appunto, che contiene un software per "il caricamento manuale dei fogli di risposta degli allievi e fornisce, oltre ad un insieme di dati statistici (media, deviazione standard, distribuzione delle frequenze, analisi degli item), il profilo individuale degli allievi che hanno risposto al questionario"³.

Negli anni successivi, sempre all'interno delle stesse linee di ricerca, Pellerey produce altri questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche: il QPCC (Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze) che si rivolge ad adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale e il QPCS (Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche) destinato prevalentemente a studenti che terminano la scuola secondaria con il proposito di sollecitare un bilancio delle proprie competenze e una riflessione di prospettiva e di senso rispetto alla propria esperienza.

Ma quello che caratterizza peculiarmente tutti gli strumenti è la restituzione all'insegnante e prima ancora allo studente, attraverso un profilo, di alcuni elementi che possano aiutarlo a riflettere e sviluppare una maggiore consapevolezza sui propri processi cognitivi, volitivi, affettivo-motivazionali.

La scuola e il mondo del lavoro, nel corso degli ultimi decenni, hanno mostrato una crescente attenzione al rilievo strategico di alcune dimensioni, non

¹ Pellerey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996, p. 5.

² *ibidem*

³ *ibidem*

solo cognitive, che possono essere considerate alla base di capacità di autodirezione e autoregolazione del proprio comportamento, capacità che risultano, a loro volta, strettamente connesse a migliori performance sia in ambito formativo sia professionale e più in generale per il proprio orientamento esistenziale. Tuttavia, non sempre all'interno dei contesti formali d'istruzione e formazione le pratiche educative riescono a dare il giusto rilievo allo sviluppo di tali competenze.

Da una decina di anni, considerato che le tecnologie di rete erano mature per consentire su larga scala e in modo semplice quello che Pellerey aveva realizzato con il software allegato al volume del QSA, un gruppo di ricerca coordinato dallo stesso Pellerey e con il finanziamento del CNOS-FAP ha sviluppato un ambiente on line che raccoglie e mette liberamente a disposizione una serie di questionari utili a valutare e promuovere alcune competenze di natura strategica che risultano essere alla base della capacità di "dirigere se stessi nello studio e nel lavoro".

Il volume, che raccoglie i contributi presentati al convegno "Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni", rende visibile il lavoro di ricerca realizzato dal network spontaneo che si è sviluppato, in diversi contesti (scolastico, della formazione professionale, universitario, dell'orientamento e dei servizi per il lavoro), intorno all'uso degli strumenti implementati sulla piattaforma competenzestrategiche.it.

Al Convegno hanno partecipato più di venti relatori tra dirigenti e insegnanti di scuola primaria e secondaria, docenti, ricercatori, assegnisti e dottorandi di varie Università e Istituti di ricerca.

Le relazioni dei numerosi partecipanti costituiscono per un verso testimonianza della vivace attività sviluppata intorno all'applicazione degli strumenti e per l'altro esempi di pratiche che possono essere replicate in diversi contesti formativi, di orientamento e accompagnamento al lavoro.

*Michele Pellerey
Massimo Margottini
Enrica Ottone*

RELAZIONI DEL GRUPPO DI RICERCA
“COMPETENZESTRATEGICHE.IT”

Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.
Self-directed learning and work.

Michele Pellerey
Università Pontificia Salesiana

Abstract

Il contributo evoca uno dei problemi centrali dei processi educativi: formare alle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione. Nella tradizione pedagogica si parlava di capacità di pensare e di agire con autonomia e senso di responsabilità. Nel quadro di una pedagogia per competenze esse vengono denominate competenze strategiche. Per approfondire tale questione si presentano alcuni apporti di studi recenti e si propongono alcuni strumenti che possono promuoverne da una parte la consapevolezza e, dall'altra, lo sviluppo. Si percorre così l'itinerario scolastico dalla scuola dell'infanzia, indicando le principali funzioni esecutive da promuovere, fino alla secondaria superiore, presentando le principali competenze strategiche che stanno alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Parole chiave: auto-regolazione; competenze strategiche; educazione scolastica; riflessione critica.

Abstract

The present paper refers to one of the central problems of education processes, namely that of training in the skills of self-determination and self-regulation. Pedagogical tradition often referred to the ability to think and act autonomously and with a sense of responsibility. In the context of a skills-based pedagogy, these are called strategic skills. As an insight into this issue, the author here introduces some contributions from recent studies and some tools that can promote on the one hand awareness of, and on the other hand development of strategic skills. Thus, the present study takes into consideration the entire cycle of study, from kindergarten—indicating the main executive functions that should be enhanced in school—up to secondary school—presenting the main strategic skills necessary to direct oneself in study and work.

Key words: self-regulation; strategic skills; school education; critical reflection.

Introduzione

J. Greene nel 2018 ha segnalato come nei percorsi scolastici di tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione per un'esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.⁴ D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio la capacità di gestire se stessi nello studio. Nel passaggio da un contesto molto controllato a uno più libero gli studenti sono spesso disorientati. Il tasso di abbandono al primo anno è assai elevato, anche per questo motivo.

Così anche la Raccomandazione europea sulle competenze chiave nell'apprendimento permanente del 2018 insiste sulla centralità della capacità di "gestire il proprio apprendimento e la propria carriera", insistendo sullo sviluppo dei processi interni collegati all'"apprendere ad apprendere". Quali competenze dovrebbero caratterizzare un soggetto che sia in grado di gestire se stesso nel contesto dell'apprendimento scolastico, e, più generale, nella sua vita in famiglia, nel lavoro, e nell'ambiente di vita quotidiana. È un problema antico che riguarda l'educazione della persona a pensare e ad agire e che implica lo sviluppo delle cosiddette virtù intellettuali e morali. Anche oggi, a livello europeo, quando si parla di competenze, si individua il loro fondamento nell'autonomia e nella responsabilità della persona. Nella pedagogia tradizionale tutto ciò passava sotto il titolo di educazione alla libertà.

La proposta del premio Nobel per l'economia James J. Heckman è di prendere in considerazione competenze generali dette *character skills*. Tra queste qualità Heckman mette in luce il ruolo fondamentale della "coscienziosità", caratterizzata in ambito psicologico dalla scrupolosità nell'adempiere ai propri doveri e dalla perseveranza nel portarli a termine. Il richiamo alle qualità del carattere di una persona evoca l'attenzione che un recente movimento pedagogico ha dato appunto a una pedagogia di carattere, distinguendo tra *moral character* e *performance character*. L'impianto teorico sviluppato da parte di pedagogisti, filosofi e psicologi converge dal punto prospettico con quanto individuato da Heckman e colleghi, ma valorizza più chiaramente una lunga tradizione educativa che risale ad Aristotele e agli studi che ne hanno valorizzato l'impostazione, tra i quali spiccano lo stesso John Dewey e, poi, Alasdair McIntyre, Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz e tanti altri, incluso Dariusz Grządziel⁵.

⁴ J. Greene, *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018, p.116; D. Schunk, J. Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018, p. 13.

⁵ D. Grządziel, *Educare il carattere*, Roma, Las, 2014.

Per approfondire da un punto di vista educativo scolastico la natura e lo sviluppo di tali competenze penso sia interessante in questa occasione rileggere il tutto da un punto di vista psicopedagogico, a partire dalla scuola dell'infanzia, rivisitando la problematica nella prospettiva dello sviluppo della capacità di autoregolazione di sé nell'apprendimento e più in generale nel comportamento.

Un quadro di riferimento teorico

Per questo è bene partire da un quadro di riferimento teorico sufficientemente sviluppato.

Tre grandi correnti psicopedagogiche hanno affrontato in questi ultimi decenni la questione dell'autoregolazione e delle competenze personali che la caratterizzano. La prima di queste teorie è stata elaborata a partire dagli anni ottanta dell'altro secolo da due studiosi di Rochester nel quadro della cosiddetta psicologia umanistica: E. Deci e R. Ryan. Essi hanno distinto due dimensioni: a) la capacità di autodeterminazione (aspetto strategico) indica la capacità di scelta degli obiettivi e delle strategie necessarie per conseguirli; b) la capacità di autoregolazione (aspetto tattico) si riferisce alla capacità di gestione di sé nella realizzazione delle strategie in vista del raggiungimento degli obiettivi. Nel corso degli anni sono stati approfonditi i processi cognitivi, affettivi e volitivi implicati.⁶ La spinta a crescere in queste due competenze generali (o strategiche) deriva, secondo tali studiosi, da tre motivazioni intrinseche fondamentali: a) bisogno di autonomia; b) bisogno di competenza; c) bisogno di relazione. E noi abbiamo aggiunto un quarto bisogno fondamentale, quello di avere un quadro di senso e di prospettiva esistenziale per dare forma e direzione alle altre tre motivazioni.

La seconda corrente è stata sviluppata anch'essa a partire dagli anni ottanta da parte di A. Bandura nel quadro della psicologia socio-cognitiva e poi sviluppata da B. Zimmerman e altri. Essa distingue tre momenti fondamentali nel processo ciclico di autoregolazione: a) preparazione all'azione di apprendimento; b) controllo dell'azione di apprendimento; c) valutazione dei risultati dell'azione di apprendimento. La terza corrente è più recente e riguarda la capacità di autocontrollo e di autoregolazione a partire dagli anni della scuola dell'infanzia. Sono state così individuate le cosiddette "funzioni esecutive", cioè i processi cognitivi e metacognitivi che i bambini fin dai tre anni devono imparare a controllare per crescere nella capacità di gestire se stessi nell'apprendimento, come nella vita quotidiana. Autori principali di riferimento sono A. Diamond e R. Barkley. George McCloskey⁷ ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e

⁶ R. Ryan, E. Deci, *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, Guilford Press, 2017.

⁷ G. McCloskey, L. A. Perkins, *Essential of executive functions assessment*, Hoboken, Wiley, 2013.

di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate appunto “funzioni esecutive”, cioè funzioni di governo di sé secondo la definizione di M. Lezak: “Abilità cognitive che rendono un uomo capace di comportamento indipendente, finalizzato e adattivo”.

È utile richiamare e definire le principali funzioni esecutive individuate nel corso dei vari studi. Dal punto di vista inibitorio: a) gestione/controllo dell'impulsività come capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata; gestione/controllo dell'attenzione come capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo; c) controllo/gestione delle emozioni, come loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. Da quello cognitivo: a) flessibilità come gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro e capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi; b) memoria di lavoro, come capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito; c) pianificazione come sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; d) organizzazione, come saper organizzare un'attività e un ambiente; rispondere al *feedback* esperienziale, correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni. Dal punto di vista relazionale: disponibilità e capacità di interagire e rapportarsi con gli altri, siano essi i propri compagni o gli adulti; disponibilità a dare e chiedere aiuto; disponibilità e capacità di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica, seguendone le regole e le esigenze di sicurezza e di salute; disponibilità e capacità di riflettere, ascoltare e discutere, tenendo conto delle proprie e altrui posizioni e sentimenti; disponibilità e capacità di collaborare nel gioco e nel lavoro.

La prima constatazione derivante dalla considerazione di queste tre grandi correnti psicopedagogiche è che le cosiddette competenze personali sono disposizioni interne stabili che vanno sviluppate progressivamente a partire dalla scuola dell'infanzia prima sotto la diretta influenza e controllo degli educatori, poi, divenendone soggettivamente sempre più consapevoli e capaci di autovalutazione, di progettazione e impegno nel loro sviluppo. Il termine disposizione indica inclinazione, tendenza, propensione ad agire in un certo modo o a relazionarsi secondo una certa forma con altri; l'aggettivo interna specifica che non si tratta solo di manifestazioni esterne; l'aggettivo stabile precisa che la disposizione non è limitata a una situazione, a un caso specifico, ma più generalizzata e normalmente presente.

Un cammino progressivo, che richiede proprio per questo una guida e un sostegno di natura sistematica e consapevole della sua centralità educativa, diretto a promuovere una disposizione generale ad agire secondo tre grandi capacità: 1) capacità di interpretare le esigenze poste dalle situazione o dai problemi da affrontare e di prefigurare quale linee di azione possono rispondere a tali sollecitazioni; 2) capacità di decidere, scegliendo di impegnare se stessi nel realizzare coerentemente quanto prefigurato, capacità che implica motivazioni profonde e forte desiderio di portare a termine ciò che è stato deciso; 3) capacità di essere costante e perseverante nell'attuazione, nonostante le difficoltà, i contrasti e le disillusioni, capacità che implica forza di volontà e controllo di sé, del contesto vitale e delle motivazioni contrastanti.

Indicazioni normative

Nei documenti ministeriali il riferimento alle competenze personali è sempre più presente. Nelle *Indicazioni per il primo ciclo* esse vengono citate un po' confusamente nel profilo finale.

Nell'ultimo modello di certificazione si è messo un po' di ordine. Ecco le più rilevanti dal nostro punto di vista. a) *Imparare a imparare*. Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo. b) *Competenze sociali e civiche*. Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. E' consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri. c) *Spirito di iniziativa e imprenditorialità*. Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

Nelle *Linee guida alla certificazione* del gennaio 2018 si suggerisce una metodologia di valutazione (sia formativa, sia sommativa) che si fonda su tre grandi fonti informative: a) i risultati di compiti di realtà e di progetti individuali e collettivi; b) osservazioni sistematiche, esplicitando alcuni aspetti su cui puntare l'attenzione; c) autobiografie cognitive o narrazioni dei percorsi cognitivi messi in atto. Vengono poi indicate alcune di esse e un loro descrizione: a) *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace; b) *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima pro-positivo; c) *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo; d) *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta; e) *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.; f) *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Occorre ricordare come a livello europeo la *Raccomandazione* del 2018 si dilunghi su quelle che sono state definite competenze personali e sociali. «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consistono nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo». Nella certificazione delle competenze a fine obbligo istruttivo si indicano otto competenze chiave di cittadinanza da valutare e certificare: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione. Ma non si dice come.

Nelle indagini Ocse Pisa e nelle prove Invalsi sono normalmente inserite domande che mirano a indagare su alcune di queste competenze. Per l'Invalsi (vedi Il quadro di riferimento per la rilevazione delle informazioni sugli studenti www.invalsi.it) si tratta di: abilità organizzative; strategie cognitive e metacognitive; concetto di sé e motivazione intrinseca ed estrinseca; attribuzioni causali di successo o insuccesso.

A livello di scuola dell'infanzia e primaria

Come abbiamo accennato, la ricerca attuale ha messo in evidenza che le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su competenze fondamentali denominate “funzioni esecutive”, o funzioni di governo di sé. Tali competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell'infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell'esistenza, ma probabilmente lungo tutto l'arco della vita. Viene anche evidenziato come un adeguato loro sviluppo sia essenziale per la capacità di auto-direzione e di autoregolazione, mentre tale sviluppo derivi un processo di interiorizzazione: non solo di conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di valutazione, ma anche di impegno nel promuoverle. D'altra parte esse sono direttamente correlate con gli apprendimenti scolastici fondamentali come lingua materna e matematica.

Una circolare del MIUR del 2010, dedicata a segnalare possibili interventi didattici per soggetti con disturbi di deficit di attenzione e iperattività, riassumeva alcune delle difficoltà che possono avere i bambini in genere e che nel caso di questi soggetti si manifestano come pervasive e persistenti. Molti suggerimenti possono essere valorizzati anche per soggetti che non hanno disturbi specifici,

ma evidenziano il bisogno di essere aiutati in una o più di queste capacità auto-regolative. Vengono citate in particolare difficoltà nel: a) selezionare le informazioni necessarie per eseguire il compito e mantenere l'attenzione per il tempo utile a completare le consegne; b) resistere ad elementi distraenti presenti nell'ambiente o a pensieri divaganti; seguire le istruzioni e rispettare le regole; c) utilizzare i processi esecutivi di individuazione, pianificazione e controllo delle sequenze di azioni complesse, necessarie all'esecuzione di compiti e problemi; d) regolare il comportamento [...]; e) controllare, inibire e differire risposte o comportamenti che in un dato momento risultano inappropriati, aspettare il proprio turno nel gioco e nella conversazione; f) applicare in modo efficiente strategie di studio che consentano di memorizzare le informazioni a lungo termine.

Vengono quindi segnalate anche altre possibili difficoltà: a) nel costruire e mantenere relazioni positive con i coetanei, nell'autoregolare le proprie emozioni; b) nell'affrontare adeguatamente situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione; c) nel gestire il livello di motivazione interna approdando molto precocemente a uno stato di noia; nell'evitare stati di eccessiva demoralizzazione e di ansia; d) nel controllare livelli di aggressività; e) nel seguire i ritmi di apprendimento della classe a causa delle difficoltà attentive.

Il quadro presentato in forme negative può essere riletto in positivo come un elenco di obiettivi educativi da promuovere nel contesto delle attività proprie della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Molti Autori, come il McCloskey, suggeriscono di coinvolgere negli interventi direttamente il bambino, che è chiamato a riflettere sui comportamenti problematici e sulle possibili strategie per far fronte a essi, dapprima facendo riferimento ad aiuti esterni e poi richiamando procedure interiorizzate. D'altra parte, come già accennato, la radice dello sviluppo delle competenze personali e della capacità di autoregolazione di sé nell'apprendimento si colloca già a livello di scuola dell'infanzia e dei primi anni della primaria: l'educatore, quindi, deve essere in grado di valutare lo sviluppo delle funzioni esecutive mediante griglie di osservazione sistematica e intervenire opportunamente per promuoverne la crescita.

Esempio: La gestione dell'impulsività riguarda la capacità di inibire le risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Il bambino che sa gestire l'impulsività appare capace di controllare se stesso, sa bloccare il suo comportamento quando è opportuno, è in grado di resistere agli impulsi, sa aspettare e, se necessario, è capace di rinviare la gratificazione immediata. Sa prendere tempo, cioè si ferma a riflettere e a considerare le conseguenze prima di agire, sa perseguire gli obiettivi con costanza, interesse e impegno e porta a termine un compito iniziato nonostante emozioni, fallimenti, incertezze, contrarietà. Al contrario colui che non sa controllare l'impulsività, tende a reagire in modo impulsivo e ha bisogno di qualcuno che gli dica "No", "Basta questo"; ha la tendenza a voler ottenere subito, senza attendere, quanto desiderato e a cercare gratificazioni immediate (di fronte a desideri o altro appare incapace di dilazionare la gratificazione); risponde in modo affrettato a scapito dell'accuratezza ed è incapace di portare a termine qualcosa senza interromperlo e si

arrende facilmente quando incontra una difficoltà. A volte questa incapacità è anche favorita dai genitori che rispondono subito ad ogni richiesta del bambino. Come intervenire nei casi problematici? Sono stati suggeriti vari approcci metodologici. Il primo, e più universale, è basato sulla valorizzazione di esempi da imitare (*modeling*). Si aiuta il bambino a osservare e interiorizzare il comportamento di chi è più in grado di controllare l'impulsività (sia adulto, sia coetaneo). Un altro riguarda l'interiorizzazione di comandi esterni (*stop, look, listen, think*; prima di parlare conta fino a tre).

Nella secondaria

Dalla fine della scuola primaria e nella secondaria di primo grado e all'inizio di quella superiore si aiutano gli studenti a diventare consapevoli di alcune di queste competenze e su come auto-valutarle al fine di individuare debolezze, punti di forza e impostare adeguati progetti educativi personalizzati. A questo fine si possono usare questionari di autovalutazione, mettendoli in relazione con parallele osservazioni sistematiche fatte dai docenti.

Zimmerman ha descritto la persona autoregolata come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che si fissa degli obiettivi realistici per ciò che concerne la sua attuazione, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e quando è necessario sostituisce una strategia inefficace o adatta il suo comportamento di utilizzazione di una strategia.

Dalle indagini in questo ambito deriva la descrizione degli studenti capaci di autoregolazione nell'apprendimento.

- 1) Essi hanno familiarità e sanno utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione), che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni.
- 2) Sono in grado di pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti.
- 3) Mostrano un insieme di convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia scolastica, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive nei riguardi dei compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.) e la capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni.
- 4) Sanno pianificare e controllare il tempo e lo sforzo coerentemente con gli impegni assunti, riuscendo a strutturare ambienti favorevoli all'apprendimento e cercando nelle difficoltà l'aiuto degli insegnanti e/o dei propri compagni.
- 5) In base alle possibilità esistenti, mostrano grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione.

- 6) Sono capaci di mettere in atto una serie di strategie volitive, dirette ad evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre portano a termine i loro compiti.

Questa descrizione può essere riletta entro la competenza personale citata sia per la fine del primo ciclo, sia per la fine dell'obbligo istruttivo: imparare a imparare. Si tratta di imparare a gestire sé stessi nei processi di apprendimento che si svolgono nella scuola e fuori della scuola e in prospettiva nel futuro di studi o di lavoro. A tal fine occorre che dalla fine della scuola primaria, nella secondaria di primo grado e, soprattutto all'inizio di quella superiore, si aiutino gli studenti a diventare consapevoli delle competenze personali necessarie, ad auto-valutarsi nei loro confronti, per individuare debolezze e punti di forza e impostare adeguati progetti educativi personalizzati. Per questo si possono usare questionari di autovalutazione, mettendoli in relazione con parallele osservazioni sistematiche fatte dai docenti.

A questo livello vengono prese in considerazione: a) competenze di natura cognitiva e metacognitiva come controllo dell'attenzione, elaborazione, organizzazione; b) competenze relazionali, come collaborare con altri nello studio, nel gioco, nelle varie attività; c) competenze affettive, come controllo dell'ansietà; d) competenze motivazionali come percezione di competenza e attribuzioni causali; e) competenze volitive come perseveranza. Accanto a queste nel corso della secondaria, quando ciò sembra possibile, è importante sondare sia la capacità di autodeterminazione, cioè sentirsi all'origine delle proprie scelte, sia lo sviluppo di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale.

Per facilitare questo impegno sono stati predisposti alcuni strumenti. Tra cui possiamo segnalare: a) la piattaforma: www.competenzestrategiche.it che comprende vari questionari di autovalutazione e indicazioni operative; b) il volume di Enrica Ottone, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento* (Roma, Anicia, 2014).

Verso la fine della scuola secondaria superiore è bene, anche a fini di orientamento, favorire un'autovalutazione di quanto ci si sente pronti ad affrontare studi superiori o mondo del lavoro.

Per questo è stato predisposto un questionario di autovalutazione che comprende alcune competenze fondamentali: queste possono costituire anche obiettivi formativi coerenti con gli impegni futuri (Cfr. www.competenzestrategiche.it).

Competenza nel saper collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento. L'autovalutazione tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

Competenza nel saper gestire forme accentuate di ansietà. I soggetti differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista va-

lenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

Competenza nel saper gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: auto-regolazione e volizione. L'autovalutazione intende evidenziare la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. L'interesse è per alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane ugualmente fedeli all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

Competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. L'autovalutazione tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto di studi ulteriori o lavorativo e sociale.

Competenza in ambito motivazionale (percezione di competenza). L'autovalutazione tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività di studio e di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare. Un livello buono in questa competenza è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

Conclusioni

Ma è possibile promuovere direttamente l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione? Certamente l'insegnamento esplicito delle strategie di gestione dei processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, affettivi e volitivi è possibile. Sono utili metodi e tecniche che favoriscono lo sviluppo delle consapevolezze necessarie, di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, anche nel modificare le impostazioni adottate quando ciò risulta necessario o conveniente.

Tuttavia, dalla ricerca emerge anche il limite di attività di formazione sganciate dalla quotidianità e specificità contenutistica dell'attività didattica e formativa. Non si tratta, infatti, di competenze che possano essere sviluppate nel vuoto. Occorre che esse siano rapportate al contesto delle differenti attività di studio, di vita o di lavoro.

Inoltre, tali competenze si acquisiscono attraverso la pratica, l'esercizio, secondo una progressione continua e sistematica, sotto la sollecitazione e la guida di persone più esperte, quali dovrebbero essere gli insegnanti. Il loro sviluppo è certamente legato alla consapevolezza della loro importanza e dello loro caratteristiche, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base. Percepirne il valore e il significato personale è strettamente connesso all'esperienza diretta di una loro messa in opera e al riscontro positivo che se ne può cogliere sul piano sia della riflessione, sia delle emozioni.

Promuovere la consapevolezza delle proprie aspirazioni e prospettive di vita, favorire un loro sviluppo innestato alle motivazioni intrinseche più profonde, sostenere il sentirsi origine delle proprie decisioni e azioni, sollecitare e guidare la crescita nella capacità di auto-dirigere e autoregolare il proprio apprendimento sono modalità educative essenziali perché il singolo riesca a elaborare un progetto di vita, oltre che di studio e di sviluppo professionale, e si impegni nel creare le condizioni soggettive e contestuali per realizzarlo.

Riferimenti bibliografici

- GREENE, J. (2018). *Self-regulation in Education*. New York: Routledge.
- GRZĄDZIEL, D. (2014). *Educare il carattere*. Roma: Las.
- MCCLOSKEY, G., & PERKINS, L.A. (2013). *Essential of executive functions assessment*. Hoboken: Wiley.
- RYAN, R., & DECI, E. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- SCHUNK, D., & GREENE, J. (2018). *Handbook of Self-Regulation and Performance*. New York, Routledge.

Applicazioni e sviluppi della piattaforma
competenzestrategiche.it
*Competenzestrategiche.it platform:
applications and developments.*

Massimo Margottini
Università degli studi Roma Tre

Abstract

Il contributo presenta un bilancio decennale delle attività realizzate all'interno della piattaforma competenzestrategiche.it. Attività relative alla implementazione di alcuni strumenti utili per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche in ambito scolastico, formativo e professionale. Sono riportati gli esiti di alcune ricerche condotte per verificare l'affidabilità delle scale dei questionari, anche a distanza di tempo e per diverse fasce d'età. Sono inoltre presentati alcuni esempi di applicazione in ambito universitario che evidenziano connessioni e complementarità tra i diversi questionari.

Parole chiave: competenze strategiche; autovalutazione; scuola; università.

Abstract

The present paper illustrates an analysis and evaluation of the ten-years activities carried out within the competenzestrategiche.it platform. Such activities are related to the implementation of some useful tools for self-assessment and for the promotion of strategic skills in schools, education, and vocational training. This study also reports on different researches conducted to verify how reliable the questionnaire scales are, even over time and for different age groups. Furthermore, the paper reports examples of implementation of the above-mentioned tools in university contexts. Such examples bring to light connections and complementarity between the different questionnaires.

Key words: strategic skills; self-assessment; school; university.

La piattaforma competenzestrategiche.it

All'interno della cornice teorica presentata nel capitolo precedente da Michele Pellerey⁸, nel corso dell'ultimo decennio, è stato realizzato un ambiente

⁸ V. in questo stesso volume Pellery M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.*

on line, la piattaforma *competenzestrategiche.it*, che raccoglie e rende disponibili alle scuole e ai ricercatori, alcuni strumenti utili a promuovere processi di autovalutazione e percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro. Si tratta di questionari che possono essere compilati direttamente on line e che restituiscono immediatamente profili che possono essere analizzati singolarmente e con analisi di classe o d'istituto⁹. Sempre nella piattaforma è possibile trovare anche una serie di suggerimenti e materiali che possono essere utilizzati nelle azioni educative connesse all'uso dei questionari (Ottone, 2014).

L'insieme degli strumenti proposti si compone di un primo blocco di questionari costruiti e validati da Michele Pellerrey (1996, 2001, 2006, 2010a, 2018):

- 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.
- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve 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. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, 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.

Il quadro delle competenze generali personali che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;

⁹ Per ulteriori dettagli si veda la guida di utilizzo pubblicata sulla stessa piattaforma: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/guida_alluso_2ed_publicato.pdf

- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Infine, un altro strumento, il QPCC (Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni), si rivolge ad adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale. È composto da 63 item che fanno capo a 10 scale di natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale.

Un secondo blocco di questionari comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia la *time perspective* e l'*adattabilità professionale*, quest'ultima intesa come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni.

Gli strumenti sono:

- Lo ZTPI, *Zimbardo Time Perspective Inventory* (Zimbardo, 2010), è un questionario che consente di riflettere sulla 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.
- Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, 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 e E. J. Porfeli (2012) indaga, attraverso 24 item, quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il 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.

Promuovere l'autovalutazione e i processi riflessivi

I questionari e gli altri strumenti di supporto alla loro applicazione sono liberamente messi a disposizione delle scuole, dei formatori, degli operatori e consulenti di orientamento, dei ricercatori. Tutti i questionari sono stati implementati on line per fornire un *feedback* immediato che consiste nella restituzione

di un profilo presentato in forma grafica, integrato da un commento testuale.

La scelta, le caratteristiche, le proposte di utilizzo dei questionari si fondano su alcuni principi di fondo che caratterizzano la piattaforma come ambiente che vuole essere in primo luogo di servizio, ossia mettere a disposizione degli interessati una serie di risorse che se ben utilizzate possono sollecitare e promuovere lo sviluppo di quelle competenze di natura strategica e orientativa che sembrano ancora così distanti dalle pratiche scolastiche, nonostante il costante richiamo ad esse sia sempre presente negli stessi indirizzi normativi.

Una prima specificità riguarda la formulazione dei questionari che, essendo pensati per promuovere un percorso riflessivo, a partire dalla immediata restituzione dei profili, seguono una formulazione degli item sempre in forma soggettiva, ossia, le situazioni stimolo sono sempre formulate in modo da sollecitare l'immediato e diretto coinvolgimento del soggetto. Mentre alcuni strumenti sono stati pensati e realizzati all'interno di questa logica (QSA, QPCS, QPCC, Pellerey, 1996, 2010, 2001) per altri, ed in particolare per il QAP, gli item sono stati linguisticamente riformulati secondo una logica soggettiva. Ad esempio, nel QAP, l'item "Risolvere problemi" diventa "Affronto e risolvo problemi".

Altra caratteristica fondamentale, già presente nella prima pubblicazione del QSA (Pellerey M., 1996), è quella della restituzione del profilo a chi compila i questionari. Nella prima versione era affidata ad un *software* contenuto all'interno di un floppy-disk allegato al volume, oggi invece, sulla piattaforma, con le tecnologie di rete, è possibile un'immediata restituzione del profilo. Questo ha in sé anche una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" ma nello stesso tempo è possibile ritornare sulle proprie considerazioni, visto che il profilo può essere archiviato e quindi diventa accessibile a proprio piacimento.

In molte delle esperienze condotte nelle scuole è stato proposto ai docenti un protocollo operativo minimo da seguire:

- somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno;
- analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;
- sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma);
- integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma), (Ottone, 2014);
- definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
- applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni, generando ambienti ed esperienze funzionali all'attivazione di processi di miglioramento;
- nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del

Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Tante scuole hanno ormai integrato l'applicazione dei questionari (prevalentemente il QSA, il QPCS, lo ZTPI e il QAP nella scuola superiore e il QSAr nella scuola media ma anche alla conclusione della scuola primaria) nell'ambito delle proprie attività formative. I questionari sono stati applicati anche in altri contesti della formazione professionale e all'università. Questo sta dando luogo ad un vero e proprio *network* che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca e consente non solo di verificare l'applicabilità degli strumenti ma anche di esplorare, attraverso analisi correlazionali, alcune ipotesi sulle relazioni tra le diverse scale degli strumenti e sugli esiti in termini di riuscita scolastica. Di queste ricerche si è in parte già dato conto in precedenti lavori (La Rocca, Margottini, Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, Rossi, 2017; Margottini, Rossi, 2017, 2018; Margottini, 2018a, 2018b).

Ciò che progressivamente emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con dimensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia e come queste risultino correlate con migliori esiti scolastici e accademici. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018, Margottini, 2018a, 2018b).

Ed infine, la più recente applicazione del "Questionario sull'adattabilità professionale" (QAP) ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni (*Concern, Control, Curiosity, Confidence*) che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas come "adattabilità professionale", correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche rilevate attraverso il QSA sia con un orientamento al futuro rilevato dallo ZTPI.

Analisi di affidabilità delle scale

A quasi dieci anni dalla diffusione on line dei questionari è sembrato interessante compiere alcune valutazioni sugli esiti di applicazione dei questionari. Quindi, verificare il numero complessivo dei questionari compilati e analizzare a distanza di tempo gli indici di affidabilità delle scale. Così come è sembrato interessante esplorare le relazioni tra scale dei diversi questionari applicati in contesti scolastici, formativi e universitari.

Nelle pagine seguenti si darà conto di alcune di queste analisi che evidenziano non sola la buona attendibilità ma una connessione tra gli strumenti che prefigura la possibilità di un utilizzo integrato e longitudinale dei questionari

in una prospettiva orientativa: il QSAr e il QSA per l'autovalutazione di competenze strategiche prevalentemente orientate ai compiti di natura scolastica, il QPCS e il QPCC maggiormente orientati ad operazioni di bilancio in prospettiva di un orientamento anche professionale, il primo, e di autovalutazione di alcune dimensioni che caratterizzano l'agire professionale, il secondo. Lo ZTPI e il QAP, infine, arricchiscono il quadro conoscitivo introducendo ulteriori dimensioni di prospettiva e di senso consentendo un confronto con il proprio orientamento temporale e professionale.

Analisi sul QSA

Le prime analisi hanno riguardato il QSA, il questionario più utilizzato tra quelli disponibili su *competenzestrategiche.it*. Il numero delle somministrazioni cresce quotidianamente ed è ad oggi abbondantemente sopra le 20 mila. È stato applicato in contesti diversi, dalla scuola secondaria all'università. Inoltre, come è già stato ricordato, da qualche anno è disponibile la versione breve (QSAr) che si rivolge in particolare a studenti della scuola secondaria di primo grado e con le dovute attenzioni anche a alunni in uscita dalla scuola primaria.

Le analisi statistiche, condotte sugli oltre 20 mila QSA sulle scale è stata condotta attraverso il calcolo dell'alfa di Cronbach e l'indice è stato confrontato con l'alfa ottenuta nella prima validazione del questionario (Pellerey, 1996).

Per tutte le scale è confermata una discreta o buona attendibilità ed è sempre stato registrato un indice con valore più alto rispetto al passato (Tab.1).

Tab. 1: QSA: confronto alfa di Cronbach 1996 e 2018

	Alfa di Cronbach (1996)	Alfa di Cronbach (2018)
C1 – Strategie elaborative	.79	.87
C2 - Autoregolazione	.74	.80
C3 - Disorientamento	.68	.75
C4 – Disponibilità alla collaborazione	.72	.82
C5 – Organizzatori semantici	.73	.79
C6 – Difficoltà di concentrazione	.48	.55
C7 – Autointerrogazione	.56	.67
A1 – Ansietà di base	.84	.89
A2 – Volizione	.74	.83
A3 – Attribuzione a cause controllabili	.69	.76
A4 – Attribuzione a cause incontrollabili	.67	.73
A5 – Mancanza di perseveranza	.64	.68
A6 – Percezione di competenza	.64	.75
A7 – Interferenze emotive	.56	.61

Inoltre, le analisi di affidabilità delle scale sono state condotte anche per classi di età: 14–16, 17-19, 20-25, 26-32 e >32 anni. Tutte le analisi hanno dato esiti che si discostano solo leggermente per alcune scale da quelli riportati nella tabella sopra e confermano quindi un discreto o buon indice di affidabilità per tutte le scale.

Sono inoltre stati ricalcolati i punti standard in scala *stanine* per tutti i fattori, questo consentirà a breve di implementare sulla piattaforma la restituzione dei profili per fascia di età e quindi di avere un confronto con un campione di riferimento più omogeneo.

Analisi sul QSAr

Anche per il QSAr sono stati calcolati gli indici di attendibilità delle scale. Quella che segue è l'analisi condotta su circa 1200 questionari applicati a ragazzi della scuola secondaria di primo grado di alcuni Istituti sul territorio nazionale (Tab. 2).

Tab. 2: QSAr: alfa di Cronbach

Scale	Alfa di Cronbach
C1 - Strategie elaborative	0,76
C2 - Autoregolazione	0,645
C3 – Organizzatori semantici	0,759
C4 – Difficoltà di concentrazione	0,665
A1 – Ansietà di base	0,807
A2 - Volizione	0,779
A3 – Attribuzioni causali (interne)	0,583
A4 – Percezione di competenza	0,739

Come si può osservare gli indici sono abbastanza buoni in alcuni fattori ed accettabili negli altri. Leggermente basso l'indice del fattore A3-Attribuzioni causali. In ogni caso, un'adeguata affidabilità delle scale emerge anche dall'analisi fattoriale del tipo ACM (Analisi delle Corrispondenze Multiple), di cui si dà conto successivamente, dalla quale emerge una buona aggregazione dei fattori intorno a ipotetici profili studente che risultano delineati piuttosto nettamente.

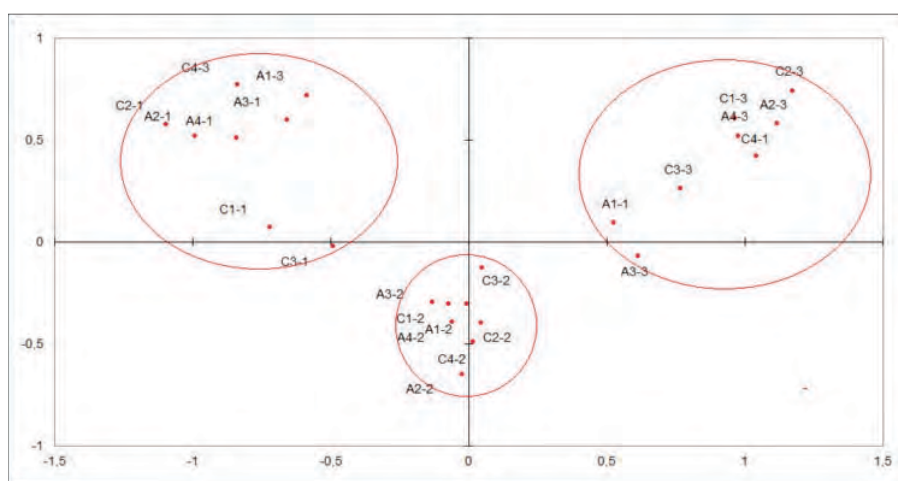
Come si diceva attraverso l'analisi delle corrispondenze multiple si è voluto indagare come le scale fossero in relazione tra loro.

Le variabili, ricavate dai punteggi attribuiti agli studenti negli 8 fattori del QSAr, sono state definite raggruppando i punteggi della scala su tre classi: pun-

teggio basso (1), medio (2) e alto (3). Al punteggio basso sono associati i punteggi *stanine* 1, 2 e 3 di ciascun fattore, al punteggio medio i punti *stanine* 4, 5 e 6 e a quello alto i punti 7, 8 e 9. Quindi ciascun indice di scala del QSA è seguito da 1, 2 o 3. Ad esempio C1-1, C1-2, C1-3, rappresentano rispettivamente: C1-1 i punteggi bassi, da 1 a 3 in scala *stanine*, relativi al fattore C1-Strategie elaborative e a seguire C1-2 i punteggi nella media, da 4 a 6; infine C1-3 i punteggi superiori alla media, da 7 a 9, sempre in scala *stanine* e per il fattore C1-Strategie elaborative). Si ottengono in tal modo 24 variabili: 3 per ciascuno degli 8 fattori del QSA.

Quello che segue è il grafico che rappresenta le corrispondenze tra le variabili riferito al gruppo di studenti preso in esame (Fig.1). Sono stati cerchiati in rosso in modo abbastanza netto tre distinte aggregazioni che corrispondono a tre diversi profili di studente.

Fig. 1: ACM sui 1182 questionari di studenti di secondaria di primo grado



Nel quadrante in alto a destra si evidenzia un profilo caratterizzato da tutti i fattori, sia di natura cognitiva sia di carattere affettivo-motivazionale con punteggi al massimo grado positivo. Quindi i fattori C1-Strategie elaborative, C2-Autoregolazione e C3-Organizzatori semantici presentano un punteggio 3 mentre la scala C4-Difficoltà di concentrazione, che è una scala inversa, con punteggio 1, che indica appunto una buona capacità di concentrazione.

Le scale dei fattori affettivo-motivazionali, A2-Volizione, A3-Locus of control interno e A4-Percezione di competenza, che sono scale dirette, sono tutte presenti con punteggio 3; mentre la scala A1-Ansietà di base, che è una scala inversa, presenta il punteggio 1, che indica appunto buona capacità nel controllo dei propri

stati emotivi. Si tratta quindi di un profilo studente che presenta buone strategie elaborative, è autoregolato, è capace di tenere sotto controllo le proprie emozioni, è volitivo, si sente capace e in grado di controllare le proprie azioni.

Simmetricamente, nel quadrante in alto a sinistra, si colloca invece un profilo caratterizzato da punteggi negativi per tutte le scale sia cognitive sia affettivo motivazionali. Quindi punteggi al minimo della scala, ossia 1, con eccezione per le scale inverse: C4, che presenta un punteggio 3, ad indicare massima difficoltà di concentrazione e la scala A1, che egualmente presenta un punteggio 3, ad indicare appunto difficoltà nel controllo dei propri stati emotivi. Si tratta quindi di un profilo studente opposto al primo, in difficoltà tanto sul piano delle strategie cognitive quanto su quelle affettivo motivazionali.

Al centro in basso un profilo medio, nel quale tutte le scale hanno punteggio 2, ossia il profilo di uno studente che presenta competenze strategiche nella media.

Analisi sul QPCC

Le analisi statistiche sul QPCC sono state condotte su 1215 questionari. Il QPCC è stato applicato a soggetti che operano nelle professioni educative (insegnanti, educatori) o studenti aspiranti a tali professioni.

Le analisi statistiche condotte su oltre 1200 questionari hanno riguardato l'analisi di affidabilità delle scale, le correlazioni inter-item di tutte le scale, medie e deviazioni standard di item e di scala. L'analisi di affidabilità delle scale è stata condotta attraverso il calcolo dell'alfa di Cronbach e l'indice è stato confrontato con l'alfa ottenuta nella prima validazione del questionario (Pellerey, 2001; Tab. 3). Anche per il QPCC, come abbiamo già visto per il QSA, per tutte le scale è confermata una discreta o buona omogeneità e al pari è stato ottenuto un indice con valore pari o più alto rispetto alla validazione del 2001.

Tab. 3: QPCC: confronto alfa di Cronbach 2001 e 2018

	Alfa di Cronbach (2001)	Alfa di Cronbach (2018)
A1 – Ansia di parlare in pubblico	.87	.92
A2 – Senso di insicurezza	.70	.82
A3 – Senso di inadeguatezza	.62	.62
V1 – Autoregolazione e perseveranza nel lavoro	.73	.80
V2 – Coping	.65	.72
C1 – Competenze elaborative	.74	.90
C2 – Competenza comunicativa	.69	.79
M1 – Percezione di competenza	.71	.82
M2 – Orientamento all'io	.70	.74
M3 – Locus of control interno	.64	.78

Come per il QSA le analisi di affidabilità delle scale del QPCC sono state condotte anche per le seguenti classi di età: 19-25, 26-35 e >35 anni. Tutte le analisi hanno dato esiti che si discostano solo leggermente per alcune scale da quelli riportati nella tabella sopra¹⁰.

Sempre nella prospettiva di implementare sulla piattaforma la restituzione dei profili per fascia di età e quindi di avere un confronto con un campione di riferimento più omogeneo, sono stati ricalcolati i punti standard in scala *stanine* per tutte le scale.

L'applicazione del QSA, QAP e ZTPI a matricole universitarie

I questionari sono stati applicati anche in ambito universitario ed in particolare somministrati a matricole del Corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università Roma Tre, all'interno delle attività di Laboratorio del Corso di Didattica generale a cominciare dall'a.a. 2008/09. Gli esiti di cui si dà conto nelle pagine seguenti si riferiscono all'anno accademico 2017/18 e si riferiscono all'applicazione del QSA, dello ZTPI e del QAP.

Il Laboratorio è strutturato in incontri in aula nei quali sono illustrate le attività da svolgere, che prevedono la compilazione dei questionari mediante la piattaforma www.competenze strategiche.it. Compilati i questionari, cui segue la restituzione di un profilo individuale, è richiesto agli studenti di salvare i profili e procedere con un'analisi riflessiva sugli esiti ottenuti sia rispetto alle singole scale sia alle relazioni tra di esse seguendo le indicazioni date nel corso degli incontri in presenza. Le analisi degli studenti sono oggetto di discussione all'interno delle attività laboratoriali. Le riflessioni degli studenti confluiscono infine in una relazione scritta che viene consegnata prima dell'esame finale. Consegnata la relazione è chiesto agli studenti di compilare un questionario di valutazione dell'esperienza condotta.

Gli esiti dei questionari sono stati sottoposti ad analisi correlazionale per evidenziare le relazioni tra le diverse scale. Ne emerge un quadro piuttosto ricco che evidenzia le connessioni tra un buon uso di strategie cognitive, volitive e autoregolative, *locus of control* interno e percezione di competenza, all'adattabilità professionale e ad un orientamento al futuro.

I dati riportati nelle tabelle che seguono si riferiscono a 276 studenti, in stragrande maggioranza di genere femminile (97%), il 73% dei quali in età compresa tra i 19 e 22 anni, il 19% tra 23 e 25 anni e 1,8% con età superiore ai 26 anni. Nelle tabelle sono riportate solo correlazioni statisticamente significative.

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale del QSA e quelle dello ZTPI (Tab.

¹⁰ Per il dettaglio delle analisi statistiche si veda l'appendice statistica in Pellerey M. (a cura di), (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*, Roma: CNOS-FAP.

4) emergono correlazioni positive piuttosto forti tra un orientamento al futuro e il buon uso di strategie volitive e autoregolative (rispettivamente .52 e .48) ma anche con il *locus of control* interno e la percezione di competenza e sul piano cognitivo con le strategie elaborative e l'autointerrogazione. Quindi una prospettiva temporale rivolta al futuro correla positivamente con buona parte delle scale "virtuose" del QSA e negativamente con quelle che evidenziano "criticità" ossia ansietà di base, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Anche l'analisi delle scale passato e presente evidenziano alcune correlazioni positive, anche se meno forti, tra le scale che fondano una prospettiva temporale "equilibrata" e le scale del QSA che rappresentano strategie "virtuose": passato positivo con volizione, *locus of control* interno e autoregolazione. Al tempo stesso si evidenziano correlazioni positive tra quelle scale che segnano un "disequilibrio" nella prospettiva temporale (passato negativo e presente fatalista) e dimensioni di "criticità" del QSA (ansietà di base, *locus of control* esterno, mancanza di perseveranza, interferenze emotive, disorientamento, difficoltà di concentrazione) e, specularmente, correlazioni negative con le strategie "virtuose" del QSA (strategie elaborative, volizione, autoregolazione).

Un quadro quindi che associa il possesso di buone competenze strategiche cognitive, affettive e motivazionali ad una prospettiva temporale equilibrata ed in particolare rivolta al futuro. Questo evidenzia che i soggetti con un buon orientamento al futuro mostrano competenze e convinzioni utili a elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che permettono loro di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere.

Tab. 4: Correlazioni dimensioni QSA e ZTPI

Fattori QSA	Fattori ZTPI				
	PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
A1 Ansietà di base	,30**			,29**	-,13*
A2 Volizione	-,23**	,13*		-,25**	,52**
A3 Locus of control interno		,12*			,15**
A4 Locus of control esterno	,23**			,25**	
A5 Mancanza di perseveranza	,30**			,34**	-,29**
A6 Percezione di competenza	-,15*		,16**		,15*
A7 Interferenze emotive	,23**			,18**	
C1 Strategie elaborative	-,13*			-,19**	,29**
C2 Autoregolazione	-,21**	,15*		-,23**	,48**
C3 Disorientamento	,30**		,14*	,37**	-,24**
C4 Disponibilità alla collaborazione					
C5 Organizzatori semantici					
C6 Difficoltà di concentrazione	,31**		,29**	,35**	-,13*
C7 Autointerrogazione					,22**

** La correlazione è significativa al livello .01 (2-code)
* La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)

Dall'analisi delle correlazioni tra QSA e QAP (Tab. 5) emerge un quadro che evidenzia continuità con le osservazioni precedentemente esposte. Una buona adattabilità professionale correla positivamente con il possesso di competenze strategiche: le quattro scale del QAP (*Concern, Control, Curiosity e Confidence*) presentano correlazioni positive, statisticamente significative, con l'autoregolazione, la volizione e un *locus of control* interno ma anche con la percezione di competenza e l'uso di buone strategie elaborative.

Tab. 5: Correlazioni dimensioni QSA e QAP

Fattori QSA	Fattori QAP			
	F1 Concern	F2 Control	F3 Curiosity	F4 Confidence
C1 – Strategie elaborative		,18*	,35**	,32**
C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
C3 - Disorientamento		-,28**	-,23**	-,34**
C4 – Disponibilità alla collaborazione			,22*	
C5 – Organizzatori semantici		,15*	,27**	,26**
C6 – Difficoltà di concentrazione		-,18*	-,14*	-,30**
C7 - Autointerrogazione			,18*	,16*
A1 – Ansietà di base	,15*	-,19**		-, 21**
A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
A3 – Locus of control interno	,26**	,23**	,21**	,16*
A4 – Locus of control esterno		-,31**		-,19**
A5 – Mancanza di perseveranza	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**
A6 – Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
A7 – Interferenze emotive				

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
 **. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Anche per le scale del QAP e dello ZTPI si evidenziano correlazioni positive tra l'adattabilità professionale, espressa dalle quattro scale, e una prospettiva temporale orientata al futuro (Tab. 6).

Tab. 6: Correlazioni dimensioni QAP e ZTPI

Fattori QAP	Fattori ZTPI				
	PN	PP	PF	PE	F
F1 - Concern					,43**
F2 - Control	-,18*		-,29**		,21**
F3 - Curiosity					,33**
F4 - Confidence	-,20**	,16*	-,22**		,45**

*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).
 **. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Conclusioni

L'interesse molto ampio, mostrato in questi anni da parte di diversi ambienti e professionisti della formazione, dalle scuole, all'università, alla formazione professionale, dai docenti ai professionisti del *counselling* e dell'orientamento, ha alimentato nel tempo l'impegno a sviluppare ulteriormente l'ambiente on line *competenzestategiche.it*, sia arricchendo il quadro degli strumenti di supporto all'applicazione dei questionari sia perfezionando le modalità di somministrazione e restituzione degli esiti.

In primo luogo è sembrato utile verificare la possibilità di restituire i profili tenendo conto delle caratteristiche dei rispondenti ed in particolare della fascia d'età.

A tale scopo per tutti i questionari sono stati calcolati i punti standard, sempre in scala *stanine*, distinguendo per fasce d'età. Le fasce d'età sono state definite in relazione alla tipologia del questionario e ai destinatari per i quali è proposto¹¹.

Questo consentirà a breve d'implementare una restituzione che tenga conto dell'età del rispondente; la piattaforma restituirà quindi il profilo facendo riferimento ai punti standard di quella specifica fascia d'età. Questo consente, naturalmente, di essere sempre più accurati nella restituzione.

Molte delle ricerche condotte sull'applicazione dei questionari hanno anche evidenziato una interessante complementarità degli strumenti che ne suggerisce un uso integrato e longitudinale in una prospettiva orientativa che arriva sino all'orizzonte professionale.

In tale prospettiva diacronica sembra particolarmente interessante accompagnare i processi riflessivi, promossi dall'applicazione dei questionari, con lo sviluppo di una narrazione, da parte degli studenti, del proprio vissuto e dei propri orizzonti che consenta loro di dar corso a un processo costruttivo della propria identità personale e professionale. In questa direzione sono state realizzate alcune esperienze di elaborazione di un e-portfolio attraverso una specifica piattaforma, Mahara, che è stata collegata alla piattaforma *competenzestategiche.it*. In questo stesso volume, in alcuni dei capitoli che seguono, si è dato conto di esperienze di costruzione di un *e-portfolio* che integra l'applicazione dei questionari¹².

¹¹ Per un approfondimento sulle analisi statistiche si veda l'appendice statistica in Pellerey M. (a cura di), (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio digitale*, Roma: CNOS – FAP.

¹² Si vedano in particolare i capitoli seguenti di Enrica Ottone e Concetta La Rocca, Rosa Capobianco.

Riferimenti bibliografici

- 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*, 10, 245-283.
- MARGOTTINI, M. (2017a). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: Led edizioni.
- MARGOTTINI, M. (2017b). 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. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 43-61.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 15(2), 499-512.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. Contributo pubblicato in *Atti del Convegno Internazionale SIRD: “Training actions and evaluation processes”*, Salerno, 25-26 Ottobre.
- MARGOTTINI M. (2018a). La validazione del QSA ridotto. In Pellerrey M. (a cura di) *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma. Cnos-Fap. pp. 257-304.
- MARGOTTINI M. (2018b). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In Pellerrey M. (a cura di) *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma. Cnos-Fap. pp.207-250.
- MARGOTTINI M., ROSSI F., (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro, *Giornale italiano della ricerca educativa*, numero XII, 223-240.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia
- PELLEREY, M. (a cura di). (2018). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLEREY, M. (a cura di). (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale*. ROMA: CNOS-FAP.
- PELLEREY M., (2019) Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 34 (1), 45-58.

- PELLERAY M., BAY M., GRADZIEL D., (2010a), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERAY, M. (2010b). *Competenze*. Napoli: Tecnodid editrice.
- PELLERAY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLERAY, M., (2001). *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Roma: Edizioni lavoro.
- PELLERAY, M., (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento*. Roma: LAS.
- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- ZIMBARDO, P., & BOYD, J. (2009). *Il paradosso del tempo*. Milano: Mondadori.

La piattaforma *competenzestrategiche.it*:
una risorsa per docenti e formatori.
The competenzestrategiche.it platform:
a resource for teachers and trainers.

Enrica Ottone
Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium"

Abstract

L'autrice presenta lo sviluppo della piattaforma *competenzestrategiche.it*, elenca le risorse disponibili e precisa le opportunità che si aprono per un utilizzo in chiave formativa e orientativa in vari contesti scolastici e formativi. Descrive la piattaforma e il lavoro del gruppo di ricerca che l'ha realizzata, come un cantiere aperto di ricerca-azione e formazione che è animato dall'intento di promuovere nei giovani e negli adulti la valutazione delle proprie competenze strategiche e la crescita di conoscenze, abilità e disposizioni interne nell'autodirezione dell'apprendimento. Riflettendo sulle esperienze realizzate e su quelle in atto, l'autrice indica tre direzioni da seguire per favorire un efficace utilizzo degli strumenti e delle risorse disponibili sulla piattaforma: la formazione dei docenti e dei formatori, la convergenza e l'unitarietà dei progetti, la gradualità e la continuità nel corso del tempo e in contesti diversi.

Parole chiave: auto-direzione; apprendimento; auto-valutazione; competenze strategiche.

Abstract

The author presents the development of the *competenzestrategiche.it* platform, describes the resources available and specifies the opportunities of using it in a training and guidance key in various school and training contexts. The platform and the work of the research group that created it, are described as an open research-action and training site. The aim is to promote in young people and adults the strategic competence evaluation and the growth of knowledge, skills and internal dispositions in the learning self-direction. Reflecting on the carried out and in progress experiences, the author indicates three directions to follow in order to favor an effective use of the platform tools and resources: the training of teachers and trainers, the projects convergence and unity, the graduality and continuity over time and in different contexts.

Key words: self-direction; learning; self-assessment; strategic skills.

Un cantiere aperto di ricerca-azione-formazione

Nel corso degli anni, a partire dal 2011, anno di attivazione della piattaforma, il gruppo di ricerca che ha realizzato e tiene aggiornata la piattaforma *competenzestrategiche.it* ha lavorato per fornire – principalmente ai docenti e ai formatori – non solo dei questionari di autovalutazione, ma soprattutto un ambiente online che diventasse spazio di comunicazione, di interazione e di *ricerca-azione-formazione*. La pubblicazione del volume contenente gli atti del convegno del 13 settembre 2019 rende visibile il lavoro realizzato in vari luoghi d'Italia e in differenti contesti (scolastico, della formazione professionale, universitario, di orientamento e dei servizi al lavoro).

L'intento del gruppo di ricerca continua a essere quello iniziale. Michele Pellerey a partire dagli anni Ottanta ha pubblicato numerosi studi e ricerche sulla valutazione e la promozione delle strategie di apprendimento in contesti di studio e di lavoro senza mai tralasciare il contatto diretto con coloro che operano sul campo – nella scuola e nella formazione professionale – e ha messo a disposizione degli insegnanti, dei formatori e degli orientatori risorse formative e strumenti validi e efficaci per conoscere e promuovere la crescita delle competenze personali trasversali, dette anche competenze strategiche o *soft skills*, con attenzione alle dimensioni cognitiva e metacognitiva, volitiva e motivazionale, affettiva e relazionale. Con il suo coordinamento e l'appoggio costante del Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione e Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP) oltre alla piattaforma online creata in ambiente *Moodle* – che ad oggi contiene sei strumenti autovalutativi (QSA, QSAr, QPCC, QPCS, ZTPI, QAP) –,¹³ sono stati pubblicati alcuni rapporti di ricerca e una Guida all'uso della piattaforma e degli strumenti.¹⁴ Nel 2018 è stata implementata anche la piattaforma *Mahara* per la costruzione dell'ePortfolio (*Fig. 1*).

¹³ La presentazione sintetica degli strumenti è in: https://www.competenzestrategiche.it/servizi_e_strumenti

¹⁴ L'elenco aggiornato dei volumi è disponibile sulla piattaforma nella sezione *Pubblicazioni*: <https://www.competenzestrategiche.it/pubblicazioni>

Fig. 1: Lo sviluppo della piattaforma e degli strumenti



Il convegno del 13 settembre 2019 ha consentito di *fare il punto* sul lavoro di *ricerca-azione-formazione* che è in atto intorno a *competenzestrategiche.it*. Le relazioni dei numerosi partecipanti hanno consentito di conoscere e far conoscere i progetti che sono stati sviluppati e di rilanciare uno degli obiettivi che come gruppo di ricerca ci siamo posti fin dall'inizio del lavoro di ideazione e implementazione della piattaforma: supportare docenti e formatori nell'applicazione degli strumenti con indicazioni e risorse per l'azione educativa, didattica, formativa e orientativa.

La questione che intendo sviluppare in questa relazione è stata indicata da Michele Pellerey all'inizio del suo intervento al convegno. La richiamo sottolineando, sotto forma di domanda, le implicanze metodologiche sottese:

Come promuovere una esplicita attività educativa e formativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autodirezione del proprio apprendimento (e, in generale, alla capacità di gestire il proprio comportamento)? *Come rendere tali interventi sempre più efficaci*, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento?

Ho scelto di incentrarmi su tre direzioni necessarie e indispensabili, ponendo l'attenzione in particolare sull'utilizzo della piattaforma in contesti scolastici e formativi.

Tre direzioni di sviluppo

L'utilizzo in chiave formativa e orientativa degli strumenti e delle risorse della piattaforma in vari contesti scolastici e formativi nella scuola secondaria

di primo e di secondo grado, nella formazione professionale e nell'università richiede di operare in tre direzioni che riassumo in tre parole: formazione, convergenza, continuità.

La formazione dei docenti e dei formatori

La *prima direzione*, la più evidente, non scontata, consiste nella formazione dei docenti e dei formatori. Un uso educativo e didattico efficace degli strumenti forniti sulla piattaforma necessita che tutti i docenti e i formatori (non solamente il referente del progetto o un esperto esterno o un insegnante singolo) conoscano il quadro teorico di riferimento (le cui linee sono state tracciate da Pellerey nella sua relazione iniziale). Alcune relazioni presentate al convegno hanno messo chiaramente in evidenza l'impatto formativo che un intervento volto a valutare e promuovere le competenze strategiche può avere innanzitutto per i docenti.¹⁵

È evidente che non è sempre possibile formare dall'inizio tutto il corpo docente di una Scuola o tutti i formatori e gli operatori di un Centro di formazione professionale, anche se sarebbe auspicabile. In numerose esperienze un singolo insegnante (o un piccolo gruppo) ha cominciato ad utilizzare un questionario con gli studenti di una classe. In alcuni casi a questo primo passo ha fatto seguito la presentazione e la discussione dei risultati da parte del docente sperimentatore ai colleghi nel consiglio di classe. In altri è stato possibile coinvolgere tutti i docenti e tutte le classi in un percorso che ha previsto l'utilizzo di uno o più strumenti della piattaforma in relazione all'età degli studenti.

L'utilizzo dei questionari di autovalutazione, quando è integrato in un progetto articolato e unitario, ha un'efficacia maggiore, ma questo non toglie valore alle altre esperienze che implicano un coinvolgimento ristretto, sia per la ricaduta formativa sui docenti implicati sia per la crescita di consapevolezza degli studenti. Alcune relazioni delle esperienze presentate al convegno e raccolte in questi atti lo attestano.

Richiamo in sintesi due aspetti che possono essere affrontati in un percorso di formazione o di autoformazione dei docenti e dei formatori che iniziano ad utilizzare gli strumenti disponibili sulla piattaforma. L'utilizzo degli strumenti in chiave formativa e educativa richiede di

- conoscere le competenze strategiche che dovrebbero caratterizzare un soggetto che sia in grado di gestire se stesso nel contesto dell'apprendimento scolastico, e, più generale, nella sua vita in famiglia, nel lavoro e nell'ambiente di vita quotidiana;

¹⁵ Alcune evidenze significative sono documentate in un percorso di ricerca-azione realizzato nella scuola secondaria di secondo grado a partire dal 2003 che ha previsto l'utilizzo di uno degli strumenti della piattaforma, il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (Ottone, 2006).

- saper promuovere con gradualità lo sviluppo di tali competenze scegliendo gli strumenti e le strategie più efficaci in relazione al target e ai bisogni formativi rilevati.

Nei rapporti di ricerca e nelle pubblicazioni (che sono in gran parte accessibili online sul sito del CNOS-FAP)¹⁶ sono stati messi a disposizione contenuti, strumenti e anche alcune risorse formative e didattiche che possono essere utili ad accrescere tali competenze attraverso percorsi di auto-formazione e di formazione in servizio. Le questioni che dovrebbero essere affrontate in un percorso di formazione dei docenti e dei formatori sono principalmente tre:

- l’approfondimento del quadro teorico e in particolare dei processi e delle dimensioni cognitiva e metacognitiva, volitiva e motivazionale, affettiva e relazionale implicate nell’autoregolazione allo scopo di conoscere i fattori indagati dagli strumenti;
- la riflessione sui criteri e sugli strumenti di valutazione e autovalutazione e la consapevolezza che è necessario mettere in atto una forma di *triangolazione*, combinando vari tipi di strumenti valutativi, questionari, griglie di osservazione, diario, ma anche ‘sguardi’ differenti (alunno, docente, compagni, famiglie);
- la scelta di strategie e strumenti efficaci e adeguati al contesto per promuovere lo sviluppo delle competenze strategiche.

Un modello di un percorso formativo che è incentrato sull’uso del QSA è tracciato nel volume *Apprendo* (Ottone, 2014). Nel manuale sono forniti numerosi strumenti che il docente può utilizzare con gli studenti tra cui

- griglie di osservazione costruite in parallelo al QSA per il docente e lo studente,
- schede di lavoro in gruppo e personale sui fattori del QSA,
- un libretto che lo studente può usare per stabilire obiettivi, documentare e valutare il proprio sviluppo.

Un’azione unitaria e convergente

La *seconda direzione* pone l’attenzione sull’opportunità e sull’efficacia che si può ottenere mettendo in atto un approccio unitario e convergente e auspica che l’utilizzo dell’ambiente e degli strumenti della piattaforma *competenzestrategie.it* da parte degli Istituti scolastici e dei Centri di formazione professionale entri a far parte di un più ampio sistema/progetto dell’Istituzione o del

¹⁶ I rapporti di ricerca possono essere scaricati selezionando la voce “Pubblicazioni” dal sito: <https://www.cnos-fap.it/page/approfondimenti>

Centro. È la visione di un sistema Scuola/Formazione Professionale che converga sul profilo in uscita e dispieghi attività orientative, formative disciplinari e progetti integrativi, scelte organizzative e gestionali che riguardano l'orario, gli ambienti fisici (aule, laboratori) e digitali (piattaforme e dispositivi), ecc. allineando le scelte in funzione della promozione del successo formativo per tutti gli alunni e le alunne.

Alcuni docenti e referenti di progetti che prevedono l'utilizzo di uno o più strumenti della piattaforma hanno presentato al convegno esperienze che vanno in questa direzione. In particolare, l'intervento del professore Daniele Ardito dell'Istituto "C.A. Dalla Chiesa" di Montefiascone (VT), con il quale chi scrive collabora dall'anno scolastico 2015-2016. La dirigente Prof.ssa Maria Rita Salvi, ha saputo guidare i docenti in questo lavoro di progettazione unitaria e convergente e lo descrive così:

«È necessario partire dagli strumenti che le scuole hanno già. Spesso la progettazione didattica, il PdP, il PEI, il Profilo in uscita, il PTOF... sono adempimenti che poi dimentichiamo. Noi abbiamo cominciato a progettare il curricolo per competenze valorizzando il Profilo in uscita del biennio in relazione al Progetto Competenze strategiche per l'apprendimento e del triennio in relazione al Progetto Alternanza Scuola Lavoro. È strategico "tenere unito" il progetto di scuola intorno profilo in uscita, serve a dare senso e direzione al nostro lavoro».¹⁷

Il lavoro formativo finalizzato alla valutazione e allo sviluppo delle competenze strategiche con gli studenti per essere davvero efficace necessita del raccordo con quello che ciascun docente o formatore svolge nel proprio ambito disciplinare. La scelta di unificare l'azione di insegnamento che ciascun docente svolge in aula e i vari progetti¹⁸ che la scuola propone intorno al profilo in uscita dello studente consente di ottenere risultati significativi e aiuta lo studente a sviluppare la consapevolezza degli apprendimenti che sviluppa (*Fig. 2*).

¹⁷ Relazione e presentazione della Prof.ssa Maria Rita Salvi a *Fiera Didacta Italia* 2017. Documento non pubblicato.

¹⁸ L'elenco dei progetti in corso è accessibile all'indirizzo Internet: <http://www.isdallachiesa.it/progetti/>

Fig. 2: Esempio di uno strumento di valutazione dello studente del progetto Apprendo

 Esempio di competenze del Profilo in uscita dello studente	A scuola			A scuola e fuori			Altro...				
	Insegnamento 1	Insegnamento 2	Insegnamento 3	Progetto Apprendo	Proj.- Sicurezza	Tirocinio o stage	Volontariato	Attività sportiva	Viaggio all'estero
▪ ha acquisito un proprio metodo di studio e di lavoro autonomo e flessibile	✓	✓	✓		✓						
▪ ha consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza nell'attività di apprendimento		✓			✓					✓	
▪ utilizza le competenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici			✓		✓				✓		
▪ individua priorità, definisce strategie di azione e ne verifica i risultati	✓				✓					✓	

A partire dal 2018, grazie all'integrazione con la piattaforma *Mahara* con l'ambiente *Moodle competenzestrategiche.it*, è stata attivata la sperimentazione di un modello di ePortfolio nel quale lo studente può raccogliere le esperienze di apprendimento e le competenze maturate a scuola e in altri contesti non formali e informali. Nell'anno scolastico 2018-2019 il progetto ha coinvolto tutti gli studenti di 16 classi Quarte e Quinte del già citato Istituto "Dalla Chiesa". La prima fase di sperimentazione si è conclusa nell'anno 2019-2020 con la presentazione all'Esame di Stato degli ePortfolio realizzati. Ad oggi, la piattaforma (che non è ancora stata aperta a tutti gli utilizzatori di *competenzestrategiche.it*) è utilizzata da 3 Istituti secondari di secondo grado.

I risultati ottenuti nei primi due anni di sperimentazione con più di 300 studenti attestano che il percorso, oltre ad essere efficace per promuovere la riflessione sulle proprie competenze strategiche è utile per sviluppare la capacità di descrivere e documentare il proprio percorso di sviluppo nell'apprendimento.

Sono stati predisposti tre modelli di ePortfolio, due dei quali sono attualmente in uso:

- un modello per gli studenti del biennio della secondaria di secondo grado in relazione alle competenze strategiche esplorate con il QSA;¹⁹
- un modello per gli studenti del triennio della secondaria di secondo grado in relazione alle competenze strategiche e all'alternanza scuola lavoro;

¹⁹ L'ePortfolio è composto da 5 videate in cui lo studente presenta e commenta i risultati al QSA; descrive il proprio percorso di sviluppo e lo documenta; raccoglie 'artefatti' e evidenze: Benvenuto, I miei risultati nel QSA, Il progetto sulle strategie di apprendimento (da realizzare con l'accompagnamento di un docente tutor), I miei lavori (da ampliare in relazione agli ambiti disciplinari), I miei sogni.

- un modello per gli studenti universitari del corso di Laurea in Scienze dell’Educazione (Ottone, 2019).

Negli ultimi due casi, per completare una sezione dell’ePortfolio è previsto l’utilizzo di alcuni strumenti della piattaforma, in particolare il QPCS, il QPCC e il QAP.

La gradualità e la continuità

La *terza direzione* suggerisce di mettere in atto interventi che siano caratterizzati da gradualità e continuità. Per promuovere interventi sempre più efficaci per lo sviluppo della capacità di auto-direzione delle persone in crescita occorre nel tener conto di questi due criteri. Ne siamo consapevoli e siamo coscienti delle difficoltà di metterlo in atto per vari motivi.

Come gruppo di ricerca ci siamo impegnati in questa direzione; il QSA ridotto (46 item, rispetto ai 100 del QSA e 8 fattori, invece che 14) è stato un primo passo importante e ben accolto dagli utilizzatori della piattaforma. Abbiamo, infatti, rilevato una crescita costante del suo utilizzo a partire da ottobre 2015 da parte di Scuole secondarie di primo grado e Istituti comprensivi.²⁰ Il QSA potrebbe essere uno strumento efficace anche per valutare le competenze in ingresso con gli allievi dei corsi triennali di qualifica professionale (14-17 anni).

Lavorando dal 2003 su progetti che prevedono l’utilizzo del QSA con ragazzi tra i 14 e i 16 anni, ho potuto constatare che l’esperienza risulta più efficace se è previsto un utilizzo in chiave formativa dello strumento di autovalutazione, cioè se c’è un supporto e una guida da parte del docente attraverso il dialogo personale e l’attivazione di momenti di confronto con i pari. Tuttavia, analizzando i risultati delle ricerche appare evidente che si potrebbe ottenere maggiore efficacia se si agisse in modo preventivo su alcuni aspetti. In futuro, la piattaforma potrebbe essere integrata con strumenti come Griglie di osservazione sulle funzioni esecutive per gli educatori che lavorano nella scuola dell’infanzia e Questionari di autovalutazione adatti ai bambini degli ultimi anni della scuola primaria che potrebbero aiutare gli insegnanti e gli educatori a rilevare gli aspetti sui quali porre attenzione già dai primi anni di vita.

Nella Fig. 3 è rappresentato un prospetto di come si potrebbero utilizzare gli strumenti in relazione alle fasce di età.

²⁰ La relazione dell’ing. Filippo Epifani al Convegno di settembre 2019 lo documenta.

Fig. 3: Strumenti consigliati in relazione alle fasce di età

			dai 14 anni	giovani e adulti
	6-9 anni	10-13 anni	Griglie di osservazione	QSA QPCS
4-5 anni	Griglie di osservazione*	Griglie di osservazione	QSA	QPCC
Griglie di osservazione sulle funzioni esecutive*	Questionari di autovalutazione*	QSAr		ZTPI QAP

(*) Gli strumenti per le due prime fasce di età non sono disponibili sulla piattaforma

Nella Fig. 4 sono elencati i fattori indagati (o che potrebbero essere indagati in età precoce) ed è suggerito un collegamento tra quelle che vengono chiamate funzioni esecutive e alcuni dei fattori che sono considerati nei questionari di autovalutazione della piattaforma.

Fig. 4: Fattori indagati negli strumenti in relazione alla fascia di età e alle dimensioni

		giovani e adulti
	11-13 anni	
4-10 anni		
Gestione dell'attenzione	Controllo dell'attenzione	Autoregolazione e
Gestione dell'impulsività	Concentrazione	Perseveranza nel lavoro
	Strategie autoregolative	
Flessibilità cognitiva	Strategie elaborative	Volizione
Gestione memoria di lavoro	Strategie organizzative	Percezione di competenza
		Senso di insicurezza
Pianificazione	Volizione	Attribuzioni causali
Organizzazione	Percezione di competenza	Coping
	Attribuzioni causali	Ansia di parlare in pubblico
Gestione delle emozioni	Ansietà di base	Competenza comunicativa
Gestione delle relazioni interpersonali	Interferenze emotive	Dare senso e prospettiva esistenziale

Se si considera quanto sono necessarie nell'azione di apprendere – sia in contesti di studio sia in ambito professionale – la memoria e la flessibilità, la capacità di gestire l'attenzione e l'impulsività, di pianificare e organizzare il lavoro, di gestire le emozioni «ne deriva la necessità di considerare attentamente ai fini di una preparazione alla vita e in particolare alla vita lavorativa, l'arco

esistenziale che va dall'inizio della scuola dell'infanzia all'inserimento effettivo nel mondo del lavoro» (Pellerey, 2017, 5).

La rilevazione precoce delle funzioni esecutive può diventare un fattore predittivo di una vasta gamma di risultati importanti come la preparazione per la scuola; la transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e le transizioni successive; le prestazioni scolastiche e le competenze sociali nell'adolescenza. Su questi aspetti, sono in atto ricerche.

Conclusioni

In futuro, il lavoro di consolidamento, aggiornamento e ampliamento delle risorse disponibili sulla piattaforma potrà essere incrementato e sostenuto anche da nuove risorse e da reti di relazioni tra ricercatori, insegnanti e formatori che operano sul campo e potrà così contribuire a promuovere in modo sempre più efficace una attività educativa e formativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento e, in generale, alla capacità di gestire se stessi nella vita. Il convegno di settembre 2019 è stato un primo passo in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- MARGOTTINI M. (2018). La validazione del QSA ridotto. In Pellerey, M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma. Cnos-Fap. pp. 257-304.
- OTTONE, E. (2006). *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*. Roma: LAS.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- OTTONE, E. (2019). Un modello di ePortfolio per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità professionale in un contesto formativo universitario, in Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (a cura di), *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi*. Roma. Cnos-Fap. pp.174-250.
- PELLEREY, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale. L'orientamento professionale, inteso come dimensione permanente di ogni processo educativo e formativo, fin dalla Scuola dell'Infanzia, è una risposta alle nuove richieste formative che provengono dal mondo del lavoro, dalla ricerca educativa, dalle istituzioni europee e nazionali*. Roma. Cnos-Fap.
- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), pp. 661-673.

Statistiche di utilizzo e sviluppi della piattaforma
competenzestrategiche.it.

*The competenzestrategiche.it platform:
usage statistics and developments.*

Filippo Epifani

Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza – Università Roma Tre

Abstract

Il contributo presenta i dati di utilizzo della piattaforma www.competenzestrategiche.it dalla sua attivazione. L'ambiente on line ha avuto una continua evoluzione dal 2011 ad oggi. È aumentato il numero dei questionari di autovalutazione a disposizione degli utenti, con un'offerta sempre più ricca di strumenti. È anche cresciuto in modo costante e significativo il numero degli istituti formativi, professionisti e consulenti di orientamento, ricercatori, che hanno chiesto un account sulla piattaforma. Nel decennio sono stati compilati circa 50.000 questionari. I dati di utilizzo raccolti negli anni hanno permesso un'analisi interessante sia sulle tipologie di utenti che sulle risposte date. Il risultato di queste analisi sarà utilizzato per migliorare i modelli di generazione dei profili, in relazione alle caratteristiche individuali dei rispondenti, in modo da produrre esiti sempre più aderenti e precisi.

Parole chiave: questionari; statistiche; utilizzo; competenze.

Abstract

The contribution presents the usage data of the www.competenzestrategiche.it platform since its activation. The online environment has evolved continuously from 2011 to today. The number of self-assessment questionnaires available to users has increased, offering an ever richer range of tools. It is also grown steadily and significantly the number of educational institutions, professionals and guidance counselors, researchers, who applied for an account on the platform. About 50,000 questionnaires were filled out in the decade. The usage data collected over the years allowed an interesting analysis both on the types of users and on the answers given. The results of these analyzes will be used to improve the models for generating profiles, in relation to the individual characteristics of the respondents, in order to produce more consistent and precise results.

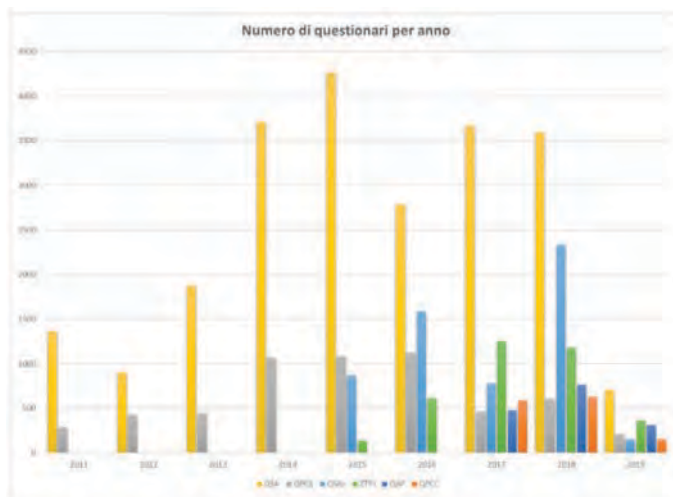
Key words: questionnaires; statistics; usage; competences.

Alcuni dati sull'utilizzo della piattaforma

La piattaforma *www.competenzestrategiche.it* dal 2011, anno di registrazione del dominio, ha avuto una continua evoluzione sia in termini di risorse informatiche, da un *server* del Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza (CRiSFaD) dell'Università Roma Tre a un *cloud server* dedicato, sia di strumenti disponibili, da due soli questionari (QSA e QPCS) agli attuali sei, con un notevole incremento anche delle risorse di accompagnamento e supporto didattico (Pellerey et al., 2013).

La figura 1 mostra il numero di questionari compilati per anno. Si nota l'aumento sia dell'offerta di questionari, sia la crescita dei volumi di utilizzo; ovviamente il dato del 2019 è parziale in quanto i dati sono limitati ai soli primi mesi dell'anno.

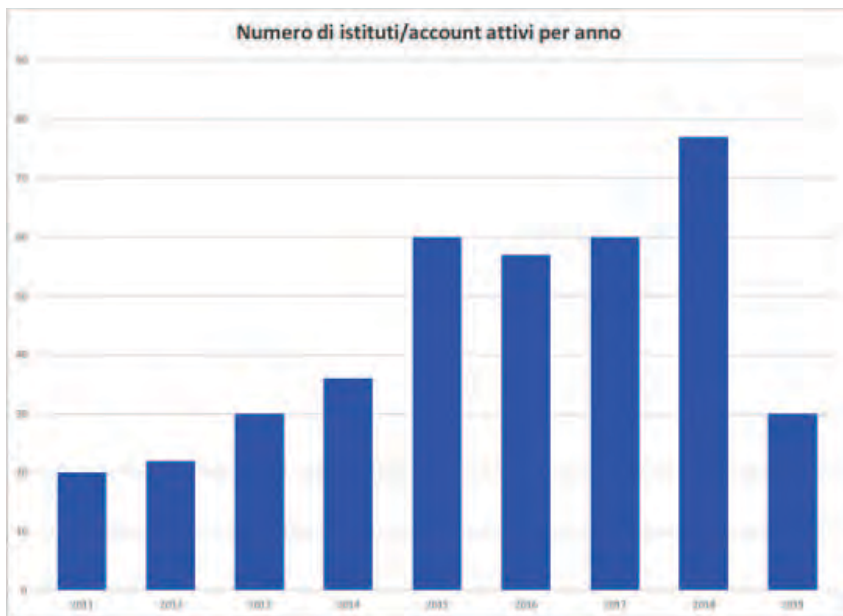
Fig. 1: numero di questionari compilati dal 2011 al 2019



Inoltre, in questi anni è stata rivista anche la veste grafica della piattaforma, sono state aggiunte funzionalità, è stata pubblicata nuova documentazione e potenziato il supporto sia tecnico sia didattico agli utilizzatori. Un'ultima importante nuova funzionalità è stata quella di integrare la piattaforma esistente con un sistema di e-portfolio basato sul prodotto *open source* Mahara che permette agli istituti/enti di offrire agli studenti uno strumento complementare per la costruzione di un portfolio digitale dove raccogliere le proprie esperienze, documentare competenze e progressi registrati, riflettere e migliorare sulle proprie strategie di apprendimento e costruire un proprio progetto. È in corso una fase di sperimentazione con alcuni istituti pilota per analizzare i primi risultati di questa nuova funzionalità prima di renderla disponibile a tutti gli utenti.

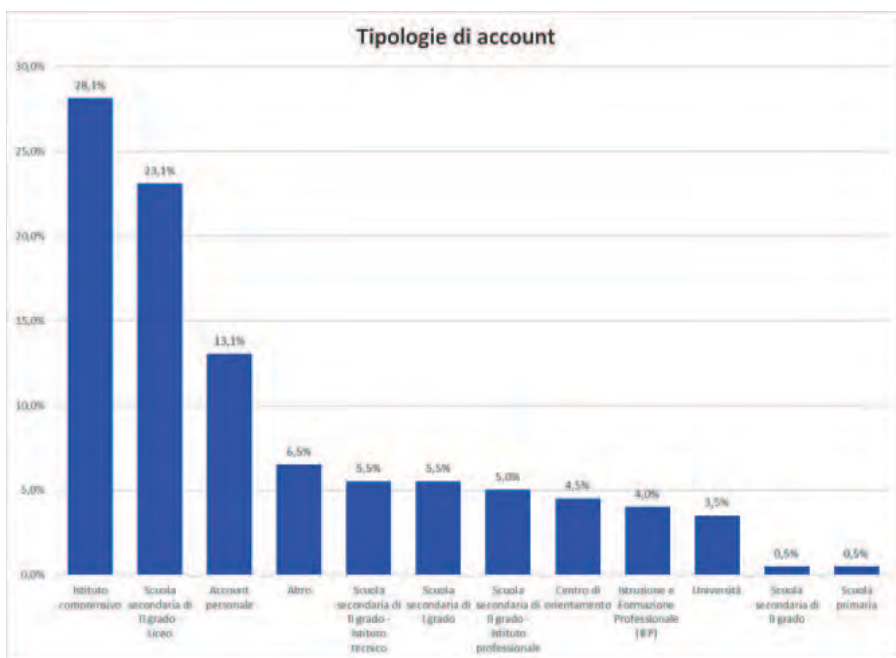
Andando ad analizzare i dati fino ad oggi raccolti, è possibile evidenziare il continuo crescente apprezzamento ricevuto: nella figura 2 è mostrato il numero di utilizzatori (intesi come utenti registrati sulla piattaforma, quindi istituti, enti, professionisti, ecc.) suddivisi per anno. Risulta evidente un aumento regolare anno dopo anno, pur con una fase stabile tra il 2015 e il 2017. Si tenga conto che il numero di account reali sulla piattaforma è ben più alto (a fine maggio 2019 quasi 500), ma molti di essi non risultano attivi. Il dato nel grafico sottostante, invece, riporta il numero di account che hanno svolto attività.

Fig. 2: Numero di istituti/account attivi dal 2011 al 2019



È sicuramente interessante analizzare nel dettaglio chi sono i fruitori della piattaforma: si tenga però conto che l'indicazione visibile della tipologia di utente è un'informazione che è stata introdotta nel 2016 e quindi non è sempre presente per gli account già presenti prima di allora.

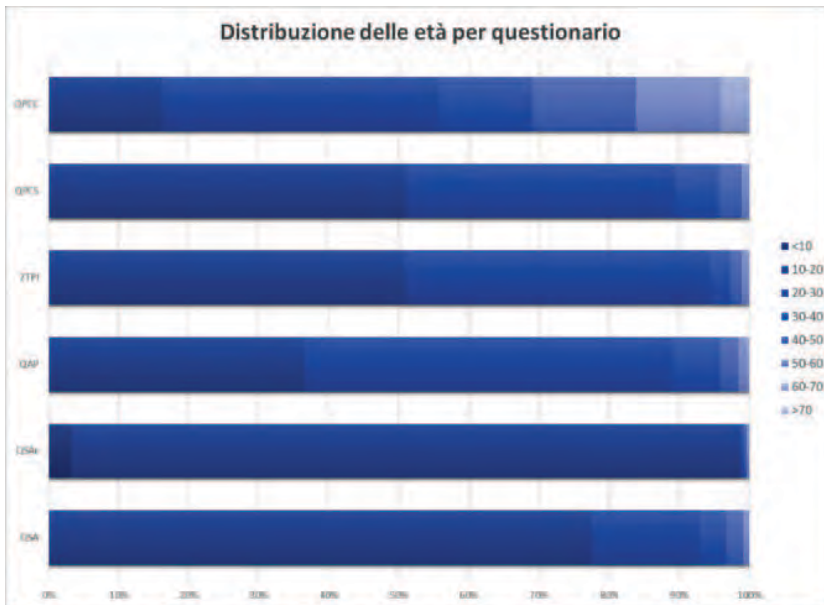
Fig. 3: Quantità e tipologia di account



La figura 3 riporta il numero di account per tipologia: gli istituti comprensivi sono la maggioranza (28%) seguiti molto da vicino dai licei (23%). Anche il numero di account personali (non relativi quindi a istituti o enti, ma a singoli operatori, formatori o ricercatori) è rilevante (13%). La categoria “Altro” (6,5%) include gli account creati prima del 2016, ossia prima che venisse esplicitamente chiesta la tipologia nel modulo di richiesta account. Il penultimo valore (“Scuola secondaria di II grado” con valore di 0,5%) è un istituto superiore che include tre licei e due istituti tecnici e che non poteva quindi essere classificato con un solo tipo di Scuola Secondaria di II grado.

Andando invece ad analizzare i dati raccolti nei questionari, in particolare l’età di coloro che li hanno compilati, e differenziando ovviamente per questionario, dal momento che ogni strumento ha un suo pubblico target, si ottiene quanto mostrato nel grafico della figura 4.

Fig. 4: Distribuzione dell'età per questionario QSA, QSA*, QAP, ZTPI, QPCS, QPCC



Dalla figura 4 si nota come per tutti i questionari la fascia più numerosa sia quella 10-20 anni mentre, come ci si può attendere per ZTPI, QPCS e QPCC si evidenziano fasce di età più mature. Questo in particolare per il QPCC che si rivolge a soggetti adulti impegnati in contesti professionali di tipo relazionale.

Un ultimo interessante prospetto riportato nella figura 5 rappresenta la distribuzione sul territorio italiano degli utenti della piattaforma, dove è indicata con un colore più scuro una maggior concentrazione. È evidente una presenza predominante nel Lazio, ma è altrettanto apprezzabile una presenza distribuita praticamente in tutte le regioni, incluse quelle insulari; sono solo quattro le regioni in cui non ci sono utenti della piattaforma (Valle d'Aosta, Friuli-Venezia Giulia, Basilicata e Calabria).

Fig. 5: Distribuzione utenti per regione di Italia



Conclusioni

Dunque la piattaforma *competenzestrategiche.it* è un ambiente che può essere considerato sempre *in progress*, sia rispetto al quadro degli strumenti messi a disposizione, sia rispetto ai materiali di supporto didattico, sia nello sviluppo di nuove funzionalità. In particolare sono in corso alcuni aggiornamenti che riguardano la restituzione dei profili.

Come si diceva in precedenza per i questionari che si prestano ad essere somministrati a fasce d'età diverse, i punti standard sono stati ricalcolati e i profili saranno quindi restituiti in relazione all'età del soggetto. Infine, è in programma un ulteriore aggiornamento che riguarda la restituzione, insieme al profilo, delle risposte date a ciascun item del questionario ordinate nelle diverse scale. Questo allo scopo di migliorare l'analisi riflessiva sui diversi aspetti che caratterizzano ogni area di competenza indagata.

Riferimenti bibliografici

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 informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.

Guida all'uso della piattaforma, http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/publicazioni/guida_alluso_2ed_publicato.pdf

RICERCHE ED ESPERIENZE A SCUOLA
E ALL'UNIVERSITÀ

Strategie di apprendimento e allievi
con bisogni educativi speciali.
Alcuni dati di ricerca nella scuola primaria.
*Learning strategies and students
with special educational needs.
Some specific research data in primary school.*

Lucia Chiappetta Cajola, Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il progetto di ricerca illustrato indaga se gli allievi di classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con BES, sono posti nelle condizioni per acquisire strategie di apprendimento consapevoli ed autodirette ai fini dello studio. I risultati evidenziano differenze relative alle competenze strategiche di autodirezione nell'apprendimento tra le due tipologie di allievi (con o senza BES) e mettono in luce che la scuola non sempre promuove lo sviluppo di tali competenze per entrambe le tipologie medesime.

Parole chiave: autodirezione, autoregolazione, strategie di apprendimento, bisogni educativi speciali.

Abstract

The illustrated research project investigated if pupils in fifth grade of Italian primary school, also attended by pupils with SEN, have been placed in the conditions to acquire conscious and self-directed learning strategies for the purpose of the study. The results highlight differences about the acquisition of strategic self-direction skills in learning between the pupils with SEN and pupils without SEN. In addition, the results highlight that the schools don't always promote the development of these skills for any kind of pupils.

Key words: self-direction, self-regulation, learning strategies, special educational needs.

Autodirezione ed autoregolazione nell'apprendimento

Imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento e nello studio (Brockett & Hiemstra, 1991; Pellerey, 2013; Zimmermann, 2013) è una delle competenze di base (Consiglio dell'Unione europea, 2018) nella costruzione dell'individuale metodo per studiare. Acquisire strategie²¹ di apprendimento autodiretto permette infatti di “acquisire, in modo significativo, stabile e fruibile, conoscenze (concetti, teorie, fatti), abilità e disposizioni interne (atteggiamenti, convinzioni, valori), riuscendo ad utilizzarle al meglio nell'affrontare con un sufficiente grado di autonomia un compito (un'attività, una situazione o un problema) impegnativo, complesso e inconsueto” (Ottone, 2014:16) come è quello dello studio.

L'apprendimento autodiretto può essere considerato, secondo il modello ciclico e multidimensionale di Zimmerman (2013), in tre fasi correlate. Nella prima fase, l'allievo prepara un suo progetto di studio e anticipa l'azione dello studiare ponendosi degli obiettivi; nella seconda, svolge il compito e mette in atto processi di auto-controllo e di auto-osservazione, dunque, valuta e regola sé stesso; nella terza, attiva un'auto-riflessione sui risultati del suo studio, sulle cause dei suoi successi e insuccessi che lo porta ad un'autovalutazione della sua attività di apprendimento in generale.

Il processo di dirigere se stessi nell'apprendimento, ovvero l'apprendimento autodiretto, include, pertanto, la capacità di autodeterminarsi e di autoregolarsi. L'autoregolazione prevede l'attività di monitoraggio, direzione e valutazione dell'azione di studio, laddove la componente motivazionale, gioca un ruolo fondamentale. Allo stesso tempo, prevede il controllo della coerenza e dell'orientamento dell'azione medesima, al fine di regolarne il funzionamento. Si tratta, a ben vedere, di possedere sottocompetenze che si riferiscono alle varie dimensioni dell'apprendimento, quali quella cognitiva, metacognitiva ed emotivo-motivazionale.

L'autodeterminazione è la “dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità dell'azione” di studio (Ottone, 2014:16-17), e comprende la motivazione e la progettazione anche esistenziali. L'allievo autoregolato è in grado di attivare un processo proattivo che gli permette di organizzare in modo costante l'attività di studio e di gestire le condizioni contestuali, emotive e comportamentali. Ciò lo porta ad operare sia sul piano cognitivo, sia metacognitivo ed emotivo-motivazionale e ad essere mosso da elevato senso di ed autoefficacia (Bandura, 2000).

In questa prospettiva, si comprende bene come “quando l'allievo è in grado di dirigere sé stesso è altresì capace di attivare un comportamento strategico, in termini di gestione, progettazione e decisione nello studio, ed un atteggiamento proattivo, volitivo e metacognitivo verso le diverse forme di apprendi-

²¹ Con il termine strategia ci si riferisce alla modalità, finalizzata, regolare e controllata (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993), che viene utilizzata dallo studente a seguito di una scelta tra opzioni.

mento” (Traversetti, 2018: 225). L’allievo autodiretto, quindi autodeterminato ed autoregolato, matura un atteggiamento strategico e consapevole, ed un’adeguata motivazione intrinseca che alimenta la spinta ad apprendere e studiare (Borkowski & Muthukrishna, 2011). Tale atteggiamento, proprio grazie allo sviluppo di una tale motivazione intrinseca, promuove la tendenza a raggiungere obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione, consentendo all’allievo di acquisire soglie di abilità sistemiche relative alla capacità di padroneggiare tanto dimensioni logiche quanto dimensioni esperienziali.

L’apprendimento strategico per lo sviluppo del metodo di studio

Nell’ambito della cornice metodologico-interpretativa fin qui delineata, l’acquisizione di strategie di apprendimento autodiretto ed autoregolato ai fini dello studio rappresenta lo strumento per lo sviluppo di una progettualità formativa (Alberici & Serreri, 2003) in grado di guidare lo sviluppo e l’impiego di competenze cognitive, sociali ed emotivo-motivazionali, che sono alla base anche delle componenti fondamentali del metodo di studio (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016, 2017).

Queste ultime riguardano, infatti, le strategie cognitive e di apprendimento, le strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro di studio e le strategie di gestione delle emozioni legate allo studio. Se l’allievo sviluppa tali strategie, promuove un apprendimento autodiretto e mette in atto un atteggiamento attivo in grado di monitorare in itinere il suo andamento scolastico (Pressley et al. 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso et al., 2012; Pellerey, 2013; Ottone, 2014).

Borkowski (1988), a tale riguardo, ha sintetizzato dieci caratteristiche dello studente strategico:

Tab.1: Le caratteristiche dello studente strategico (Borkowski, 1988).

<p>1 Conosce un gran numero di strategie utili all’apprendimento. 2 Capisce quando, dove e perché queste strategie sono importanti. 3 Sceglie le strategie con saggezza e le applica operando un monitoraggio. 4 È intrinsecamente motivato. 5 Aderisce ad una visione incrementale della crescita della mente. 6 Non ha paura dell’insuccesso; infatti, comprende che l’insuccesso è indispensabile per raggiungere il successo. 7 Non è ansioso di fronte ad una prova, ma piuttosto vede le prove come occasione per imparare. 8 Crede nello sforzo attentamente organizzato. 9. Rispetta ed apprezza la diversità del talento umano (utilizza sè stesso piuttosto che altri come pietra di paragone per giudicare il successo). 10 È sostenuto in tutti i punti sopraelencati da genitori, scuola e società in genere.</p>
--

Da tale profilo si nota come lo studente strategico utilizzi, appunto, strategicamente, le sue risorse cognitive, metacognitive, organizzative ed emotivo-motivazionali per apprendere e per studiare. In tal modo, è in grado di assumere un buon atteggiamento metacognitivo, monitorando le sue operazioni mentali, acquisendo strategie di apprendimento che lo conducono ad un atteggiamento flessibile e ad una buona disposizione verso lo studio in generale.

E quindi “implicita l’idea che la conoscenza di strategie di studio non è per se stessa efficace, se non è affiancata da un’adeguata disposizione verso l’apprendimento e da un buon monitoraggio” (Cornoldi, 1995: 334).

Gli allievi con bisogni educativi speciali e lo studio

In seno alla tematica relativa all’importanza dell’acquisizione di strategie di apprendimento autodiretto ed autoregolato finalizzate allo sviluppo del metodo di studio in un contesto di *inclusive education* vale precisare che la classificazione dell’*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ha sviluppato un sistema tripartito in cui la molteplicità e la pluralità delle diversità e delle differenze sono state ricondotte al concetto di bisogno educativo speciale (BES). Tenendo conto dei diversi approcci educativi nazionali e sulla base dell’*International Standard Classification of Education* (ISCED) 1997, rivisitata nel 2011²², gli allievi con BES sono “coloro i quali non possono beneficiare dell’istruzione scolastica prevista per alunni della stessa età senza che vengano attivate risorse aggiuntive (pubbliche o private) tali da aiutare gli alunni in difficoltà ad accedere più efficacemente al programma educativo” (OECD, 2005: 3).

In questo quadro, l’OECD ha ricondotto l’ampia gamma delle categorizzazioni di BES a tre macrocategorie sovranazionali (*Disability, Difficulty, Disadvantage-DDD*) che riguardano, nello specifico:

1. Categoria A allievi con disabilità attribuibili a patologie di tipo organico (sensoriali, motorie, neurologiche).
2. Categoria B allievi con difficoltà determinate da problemi di carattere emotivo e comportamentale, o da disturbi dell’apprendimento.
3. Categoria C allievi con svantaggi causati da un background socio-economico, linguistico e/o culturale.

Gli allievi con bisogni educativi speciali relativi alle diverse categorie possono presentare difficoltà nella costruzione di un adeguato metodo di studio, a causa di una grande varietà di possibili carenze (di tipo strumentale, di base,

²² *Revision of the International Standard Classification of Education* (ISCED). La revisione del 2011, utilizzata a partire dal 2014, è stata approvata dalla Conferenza generale dell’UNESCO ed è reperibile all’indirizzo: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO>.

di attenzione e memoria, di comprensione del testo, ecc.), che si manifestano a partire dalla scuola primaria quando “la richiesta di apprendimento aumenta e supera le limitate capacità dell’individuo” (American Psychiatric Association, 2014:80), e nel momento in cui il libro di testo (L.53/2003; D. Leg.vo 59/2004; Miur, 2012b) rappresenta il veicolo principale di apprendimento e di studio disciplinare.

Studi scientifici (Roediger & Karpicke, 2006; Roher & Pashler 2010; Cornoldi & Zaccaria 2011) e indicazioni normative (Miur, 2011, 2012a), inoltre, hanno dimostrato e messo in evidenza che la mancanza del metodo di studio può mettere in seria difficoltà l’allievo con BES inducendolo ad atteggiamenti demotivanti e rinunciatari, fattori, questi, che incidono fortemente sul *drop out* (Miur, 2011).

Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca, a carattere teorico-esplorativo (Lumbelli, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ha indagato, insieme ad altri aspetti²³, il grado di consapevolezza e di capacità di dirigere sé stessi nei processi di apprendimento e di studio a cui sono giunti gli allievi di 11 classi quinte di scuola primaria (tot.n.199), compresi gli allievi con BES (tot.n.15), di 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 8 scuole. A tal fine, si è impiegato come strumento di rilevazione dei dati²⁴ il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*²⁵ di Pellery (2015), costituito da un questionario di 46 items specifici. Il QSAr è elaborato in 8 fattori: 4 riguardanti gli aspetti cognitivi e 4 relativi a quelli affettivo-motivazionali.

Il grafico 1 illustra, in particolare, i risultati relativi al fattore C2 “Strategie

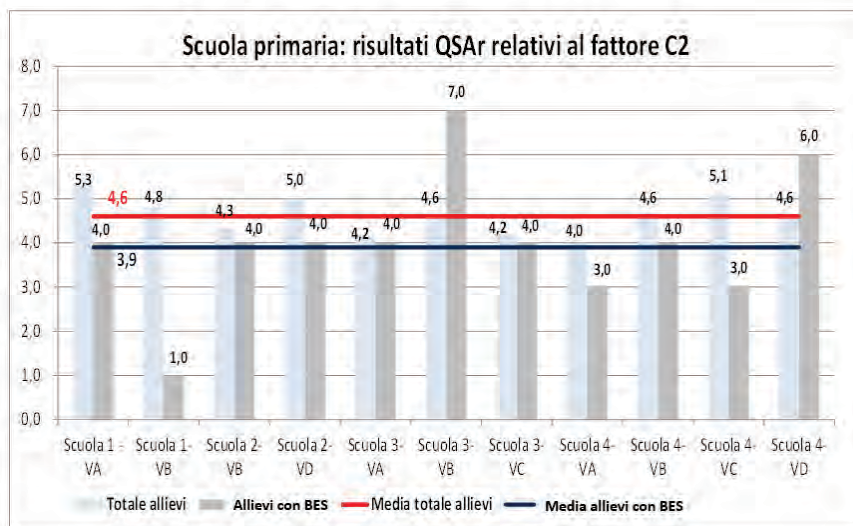
²³ Il progetto di ricerca perseguiva, infatti, i seguenti obiettivi: -Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento. 1. Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell’ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell’individuale metodo di studio. 2. Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni. 3. Mettere in relazione l’incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all’apprendimento dell’allievo con DSA nella classe e nella scuola. 4. Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio.

²⁴ Tra gli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nel contesto della ricerca si annoverano: *Intervista face to face* ai dirigenti scolastici, documentazione delle scuole, *Core set Nuovo Index/ICF-CY Allievi* (Chiappetta Cajola, 2015), *Core set ICF-CY Insegnanti* (Chiappetta Cajola, 2015), *Questionario per genitori* (Friso et al., 2012).

²⁵ Esso deriva dal QSA (Pellery, 1996), rivolto a studenti delle classi della scuola secondaria di secondo grado che, a seguito di uno specifico interesse manifestato dagli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, in merito al tema dell’autovalutazione delle competenze strategiche di autoregolazione (Margottini, 2017), è stato successivamente elaborato in una versione ridotta.

auto-regolative” che, come si è detto, risulta molto importante in relazione allo sviluppo del metodo di studio.

Graf. 1: Risultati del QSAr relativi al fattore C2 delle classi quinte di scuole primarie.



Il grafico 1 mostra che la media dei valori relativi allo sviluppo delle strategie auto-regolative, riferite alla capacità di portare a termine in maniera sistematica i propri impegni sia degli allievi con BES sia degli altri allievi della classe è inferiore al valore 5 (3,9 vs 4,6: differenza statisticamente non significativa, p-value = 0,134) che, nella scala proposta dallo strumento, è il valore medio di riferimento. Ciò ad indicare una difficoltà della maggior parte degli allievi delle classi campione in questo fattore.

Nell'analisi di dettaglio delle differenze fra i valori riscontrati per gli allievi con BES e per gli altri allievi è possibile evidenziare la presenza di tre tipologie di performance (Traversetti, 2018): una sostanziale omogeneità di risultato tra gli allievi con BES e gli altri allievi, anche se inferiore al valore 5 (scuola 2 VB: 4,0 vs 4,3; scuola 3 VA: 4,0 vs 4,2; scuola 3 VC: 4,0 vs 4,2); una situazione in cui il risultato degli allievi con BES è migliore rispetto a quello degli altri allievi della classe con punteggi superiori al valore 5 (scuola 3 VB: 7,0 vs 4,6; scuola 4 VD: 6,0 vs 4,6); una situazione in cui i risultati migliori sono conseguiti dagli altri allievi della classe rispetto a quelli dei soli allievi con BES (scuola 1 VA: 5,3 vs 4,0; scuola 1 VB: 4,8 vs 1,0; scuola 2 VD: 5,0 vs 4,0; scuola 4 VA: 4,0 vs 3,0; scuola 4 VB: 4,6 vs 3,0; scuola 4 VC: 5,1 vs 3,0).

Molto interessante è il punteggio rilevato dagli allievi con BES della classe VB della scuola 3 (VB: 7,0 vs 4,6; VD: 6,0 vs 4,6) e VD della scuola 4, i quali

fanno registrare esiti superiori al valore 5 e al punteggio degli altri allievi della classe. Evidentemente, in queste classi gli insegnanti promuovono negli allievi con BES l'autoregolazione nello studio tale da permettere loro di organizzarsi al meglio e di utilizzare in modo personale e flessibile gli strumenti compensativi a loro disposizione.

Considerazioni conclusive

Nel complesso della ricerca, e in particolare nei dati qui rappresentati, si evidenzia che la scuola primaria non promuove l'acquisizione di strategie di insegnamento-apprendimento mirate allo sviluppo di capacità di autodirezione e di autoregolazione nell'apprendimento e nello studio. Pur in considerazione della necessità di indagini che coinvolgano un campione più esteso e tenendo conto anche dei risultati pubblicati in altre sedi (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, & Traversetti, 2017; Traversetti, 2018), è possibile affermare che la scuola primaria necessita di adeguare maggiormente le proprie azioni inclusive per promuovere lo sviluppo dell'apprendimento autodiretto e del metodo di studio, da parte di tutti gli allievi della classe e degli allievi con BES.

Riferimenti bibliografici

- ALBERICI, A., & SERRERI, P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*. Roma: Monolite Editrice.
- APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- BORKOWSKI, J.G. (1988). Metacognizione e acquisizione di forza (“empowerment”): implicazioni per l’educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento. In Cornoldi, C., Vinello R. (a cura di) (1988). *Handicap, comunicazione e linguaggio*. Bergamo: Juvenilia.
- BORKOWSKI, J.G., & MUTHUKRISHNA, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- BROCKETT, R.G., & HIEMSTRA, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., CHIARO, M., RIZZO, A.L., & TRAVERSETTI M. (2017). Allievi con DSA: comprensione e memorizzazione del testo. *Lifelong Lifewide Learning*, vol.12, n. 29, 59-77. (<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL>).
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., & TRAVERSETTI, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l’inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14,127-151.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., & TRAVERSETTI, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- COHEN L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition). London and New York: Routledge.
- CORNOLDI, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- CORNOLDI, C. DE BENI, R., & GRUPPO MT (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- CORNOLDI, C., & ZACCARIA, S. (2011). *In classe ho un bambino che...* Firenze: Giunti Scuola.
- CRESWELL, J.W., & PLANO CLARK, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: CA, Sage.
- DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione*.
- FRISO, G., AMADIO, V., RUSSO, M.R., CORNOLDI, C. ET AL. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- LEGGE 28 MARZO 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- LUMBELLI, L. (2006). Costruzione dell’ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In J.H. McMillan, S. Schumacher (2013), *Research in education*. Lavoisier: SaS.

- MARGIOTTA, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando editore.
- MARGIOTTA, U. (a cura di) (2012b). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando editore.
- MARGOTTINI, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile. In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello, *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando editore, 293-312.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012a). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012b). C.M. 2581/2012. *Oggetto: Adozioni libri di testo - anno scolastico 2014/2015*.
- MOÈ, A., CORNOLDI, C., & DE BENI, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59: 567-576.
- OECD (2005). *Communications Outlook 2005*, OECD Publishing.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- PELLERAY, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- PELLERAY, M. (2013). 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.
- PELLERAY, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. (www.competenzestrategiche.it).
- PRESSLEY M. YOKOI L., VAN METER P., VAN ETTEN S., & FREEBERNE G. (1997). Some of the Reasons Why Preparing for Exams is So hard: What can Be done to Make It Easier? *Educational Psychology Review*, 9, 1-38.
- ROEDIGER, H.L., & KARPICKE, J.D. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Scienze*, 1, 3, 181-210.
- ROHER, D., & PASHLER, H. (2010). *Recent Research on Human Learning Challenges Conventional Instructional Strategies*. *Educational Researcher*, 39, n. 5, 406-412.
- TRAVERSETTI, M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio/Students with Learning Difficulties: self-directed learning and study method. In A. M. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Lecce: Pensa MultiMedia, 223-238.

ZIMMERMAN, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48, 3, 135-147.

Promuovere le strategie di apprendimento degli studenti universitari mediante un modello ludiforme di supporto alla didattica. Uno studio pilota.²⁶

A game-based model of didactic support to foster university students' learning strategies. A pilot study.

Martina Marsano, Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

La ricerca ha previsto l'ideazione di un modello ludiforme di supporto alla didattica volto alla promozione delle strategie di apprendimento in un gruppo di studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. L'introduzione di elementi ludici e videoludici in un set di attività basato sulle aree di competenza cognitiva e affettivo-motivazionale del QSA ha contribuito a promuovere le competenze strategiche degli studenti, rendendo tale percorso maggiormente coinvolgente.

Parole chiave: strategie di apprendimento, competenze strategiche, QSA, ZTPI, modello ludiforme.

Abstract

The research focused on the creation of a game-based model of didactic support aimed at promoting learning strategies in a group of students from the Department of Education Sciences of the Roma Tre University. The insertion of game and video game related elements in a set of activities based on the areas of cognitive and affective-motivational competence of the QSA contributed to the promotion of students' strategic skills, making this path more engaging.

Key words: learning strategies, strategic skills, QSA, ZTPI, game-based model.

²⁶ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Per la stesura sono da attribuire a Fabio Bocci il paragrafo "Framework sociale e teorico di riferimento" e a Martina Marsano i paragrafi "Metodologia della ricerca" e "La struttura del modello ludiforme". Il paragrafo "Discussione dei risultati e conclusioni" è da attribuire equamente ai due autori.

Framework sociale e teorico di riferimento

Nel corso degli ultimi decenni, l'Europa si è impegnata a contrastare le forme di esclusione sociale e a promuovere l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento nei cittadini, sottolineando il ruolo centrale ricoperto dai sistemi educativi e formativi (ONU, 2015; Commissione europea, 2010; Consiglio europeo, 2000). Tuttavia, nel contesto europeo, l'Italia è tra i Paesi con il più elevato tasso d'abbandono degli studi universitari (Eurostat, 2018; Anvur, 2018) e, allo stesso tempo, si trova agli ultimi posti per il numero di soggetti in possesso di un diploma di istruzione terziaria (OECD, 2019; Eurostat, 2019).

In tale scenario, appare di fondamentale importanza promuovere lo sviluppo di competenze strategiche nei giovani per fare in modo che possano *dirigere se stessi nello studio e nel lavoro* (Pellerey, 2006). In tal senso, le attività condotte dal gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey hanno apportato un rilevante contributo, in quanto hanno previsto l'elaborazione di strumenti e di metodologie così come la conduzione di percorsi laboratoriali mirati a sviluppare le competenze strategiche degli studenti in ambito universitario e scolastico (Pellerey & Orio, 1996; Pellerey, 2006, 2018; Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010; La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Pellerey et al., 2013; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018).

Nello specifico del nostro progetto di ricerca, si evidenzia anche il ruolo centrale giocato dalle competenze digitali nell'apprendimento, valorizzato negli ultimi anni dal *Piano Nazionale Scuola Digitale* (Legge 107/2015) e dal *Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale* (Commissione europea, 2018).

Un altro fattore cruciale da noi preso in considerazione è poi quello del gioco. L'attività ludica, infatti, è una dimensione connessa sia agli aspetti culturali (Huizinga, 2002; Caillois, 1981; Fink, 2008) sia ai processi di apprendimento (Fröbel, 1993; Vygotskij, 1981; Garvey, 1979). In modo particolare, per la costruzione del modello ludiforme di supporto alla didattica qui presentato, abbiamo preso in considerazione tre categorie: i *videogiochi*, la *gamification* e gli *Alternate Reality Game*.

I videogiochi posseggono caratteristiche grazie alle quali viene promosso un apprendimento di tipo esperienziale: il soggetto apprende in un ambiente altamente immersivo e interattivo (Gee, 2013; Squire, 2011; Salen, 2008; Griffiths, 2002). La gamification riguarda l'applicazione di dinamiche e di meccaniche tipiche del gioco in ambienti diversi da quelli del gioco (Deterding et al., 2011) ed è utilizzata anche in ambito universitario per promuovere la motivazione ad apprendere, l'interesse e la partecipazione degli studenti (Kapp, 2012; Sanchez-Carmona et al., 2017; Bajko, et al., 2016; Leaning, 2015). Gli *Alternate Reality Game* (ARG), infine, sono esperienze interattive mediante il cosiddetto *transmedia storytelling* (Jenkins 2014) e permettono di sviluppare la narrazione di una storia sia nella realtà sia su piattaforme digitali (Szulborski,

2005; Palmer & Petroski, 2016); sono anche adottati in ambito scolastico e universitario per promuovere l'apprendimento (Connolly et al., 2011; Bonsignore et al., 2013; Gilliam et al., 2016; Piatt, 2009; Hakulinen, 2013).

Metodologia della ricerca

La presente ricerca rappresenta uno studio pilota che ha previsto l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi e la realizzazione di un modello ludiforme di supporto alla didattica per l'accompagnamento allo studio universitario. Mediante l'applicazione di tale modello, che si propone come una forma ulteriore di tutorato didattico, si intende promuovere lo sviluppo delle competenze strategiche per l'apprendimento in studenti universitari che incontrano alcune difficoltà nel proprio percorso di studi.

Nella fase iniziale dello studio pilota è avvenuta l'individuazione del campione da coinvolgere nelle attività del modello ludiforme; a tal fine, sono stati somministrati tre questionari a un campione non probabilistico di convenienza composto da 157 studenti (di cui 111 appartenenti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e 46 al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione)²⁷: il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA - Pellerrey & Orio, 1996), lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI - Zimbardo & Boyd 1999; Tr. it. Riccucci, 2009) e il *Questionario sull'Esperienza di Studio Universitario* (QuESU - Marsano & Bocci, n. p.)²⁸.

Dopo la compilazione dei questionari, si sono tenuti due incontri in presenza (uno con gli studenti SFP e uno con gli studenti SDE) che hanno consentito di fornire indicazioni relative alla lettura dei profili e di stimolare il processo riflessivo degli studenti in merito alle dimensioni affrontate nei questionari.

È stato quindi individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata composto da 19 studenti (9 SFP e 10 SDE) i quali, in seguito della compilazione del QSA, dello ZTPI e del QuESU, hanno manifestato particolari criticità nei profili emersi. In particolare, i 19 studenti selezionati si sono caratterizzati al QSA (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014) per la presenza di un profilo in linea con quello dello *studente disorientato*: difficoltà legate al controllo dei propri stati emotivi; alti livelli di disorientamento; difficoltà di concentrazione nello studio; mancanza di perseveranza; locus of control esterno. Similmente, allo ZTPI gli studenti selezionati hanno mostrato criticità in quasi tutte le dimensioni in special modo in quelle relative al pre-

²⁷ Nello specifico, la ricerca ha coinvolto gli studenti dei corsi di *Didattica Inclusiva e Pedagogia Speciale*, entrambi tenuti dal Prof. Fabio Bocci.

²⁸ Questionario realizzato ad hoc per la presente ricerca e attraverso il quale è stato possibile indagare le diverse modalità con cui gli studenti vivono l'università con particolare riferimento all'esperienza di studio, alle relazioni sociali, alla fruizione dei servizi di tutorato presenti nel Dipartimento e all'utilizzo delle piattaforme *social*.

sente (*edonista e fatalista*) e al futuro. Un'altra variabile presa in considerazione è stata la media dei voti riportata agli esami, che per gli studenti selezionati è compresa tra i 21/30 e i 26/30.

In seguito, con ognuno dei 19 studenti risultati con profilo critico si è svolta un'intervista-colloquio sulla base di domande tratte dal questionario sul percorso di *Auto-valutazione e auto-riflessività: competenze strategiche e prospettive temporali* (Rossi, 2018), che ha avuto l'obiettivo di stimolare il processo di riflessione e raccogliere il *feedback* degli studenti in merito all'utilità del percorso di autovalutazione condotto mediante la somministrazione del QSA e dello ZTPI. In tale occasione è inoltre stato stipulato il patto formativo.

Nella fase successiva gli studenti hanno preso parte alle attività del modello ludiforme, che si sono svolte nell'arco di tre mesi (marzo-maggio 2019) e che hanno previsto incontri settimanali in presenza con ciascun gruppo di studenti dei due Corsi di Laurea e attività da svolgere a distanza sulla piattaforma Moodle *Formonline* del Dipartimento di Scienze della Formazione.

Al termine delle attività si è svolta l'intervista-colloquio individuale finale, mediante la quale si è rilevato il livello di coinvolgimento/gradimento degli studenti rispetto all'esperienza vissuta.

In una fase successiva sono stati anche analizzati i possibili vantaggi derivati dalla partecipazione alle attività del modello ludiforme per quanto riguarda la preparazione degli esami sostenuti dopo la conclusione del percorso e la media dei voti degli esami (in particolare per rilevare un eventuale innalzamento della media paragonandola a quella riportata nella sessione estiva e autunnale dell'anno accademico precedente).

La struttura del modello ludiforme

Le attività del modello ludiforme realizzato nell'ambito della presente ricerca sono state strutturate sulla base delle sei aree di competenza cognitiva e affettivo-motivazionale del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA - Pellerey & Orio, 1996), che vengono elencate di seguito: 1) *gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*; 2) *orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio*; 3) *relazionarsi e collaborare con altri*; 4) *controllare e gestire ansietà ed emozioni*; 5) *percepire la propria competenza e locus of control*; 6) *controllare e proteggere le proprie emozioni*. In particolare, si è fatto riferimento alle schede operative per lo sviluppo dei processi di apprendimento elaborate da Enrica Ottone (2014), che sono state articolate sulla base di queste aree di competenza.

Per l'implementazione del modello ludiforme, si è deciso di adottare la piattaforma Moodle *Formonline* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, della quale i docenti si servono regolarmente per la conduzione di attività didattiche. *Formonline* si caratterizza per la sua flessibilità e per la possibilità offerta a ogni docente di personalizzare l'ambiente legato al

proprio insegnamento a seconda delle diverse esigenze (López et al., 2010): ad esempio è possibile inserire moduli forum, moduli per lo svolgimento di compiti o quiz etc.

Nel caso specifico della nostra ricerca sono stati predisposti due ambienti separati per ciascun gruppo di studenti, all'interno dei quali sono state organizzate le attività del modello ludiforme, prendendo in considerazione in particolare l'approccio gamificato. Abbiamo infatti inserito all'interno del percorso elementi che fanno riferimento al framework per la gamification sviluppato da Werbach e Hunter (2012) e ravvisabili anche nel framework elaborato da Zichermann e Cunningham (2011). Una prima caratteristica del percorso riguarda la sua suddivisione in *livelli* (dal Livello 0 al Livello 5), che hanno permesso agli studenti di sperimentare un *sensò di progressione* nel percorso. All'interno di ogni livello, mediante la creazione di molteplici moduli forum, sono state inserite le diverse *missioni*, vale a dire le attività basate sulle schede operative elaborate da Ottone (2014) che si caratterizzavano per la presenza di *elementi sfidanti* e *obiettivi chiari*. Sono state inoltre introdotte *regole* e *deadlines* attraverso le quali è stato possibile guidare e circoscrivere *l'esperienza di gioco* degli studenti. I *feedback* e l'erogazione di *badge* digitali hanno invece consentito di rinforzare positivamente l'azione degli studenti – i *badge*, per esempio, venivano erogati quando tutte le missioni di uno specifico livello erano state completate.

Le attività del modello ludiforme hanno permesso agli studenti di concentrarsi su molteplici aspetti legati allo studio. Ad esempio, nell'ambito del Livello 1, mirato al potenziamento dell'area di competenza *Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*, gli studenti, anche servendosi degli appunti presi a lezione e dei testi presenti nel programma d'esame, hanno svolto degli approfondimenti sui temi del corso che hanno poi riportato in forma scritta all'interno della sezione forum della piattaforma. Inoltre, al fine di promuovere l'utilizzo degli organizzatori semantici da parte degli studenti, è stata prevista la realizzazione di mappe concettuali (Fig. 1), attraverso le quali è stato possibile approfondire determinati argomenti ed effettuare collegamenti tra diversi concetti. Le mappe concettuali sono state caricate all'interno del forum e hanno rappresentato per gli studenti utili strumenti anche nella fase di preparazione dell'esame. Un'ulteriore attività presente nel Livello 1 ha permesso di stimolare il processo di auto-interrogazione degli studenti, i quali, all'interno del forum, hanno riportato una serie di domande rivolte sia a se stessi sia ai loro colleghi in merito ai temi affrontati durante le lezioni. In seguito, durante uno degli incontri settimanali in presenza, i partecipanti divisi in piccoli gruppi hanno risposto alle domande poste dai loro colleghi mediante un'attività di riflessione e confronto tra pari.

Fig. 1: Mappa concettuale realizzata da uno studente SFP.



Nei livelli successivi gli studenti hanno potuto riflettere sui fattori che incidono sulla propria concentrazione, sulla perseveranza, sul *locus of control* e sulle emozioni rispetto allo studio in ambito universitario. Infine, hanno preso parte a ulteriori lavori in piccolo gruppo realizzando ricerche, presentazioni e video sui temi del corso, attività che hanno consentito loro di sviluppare la capacità di collaborare, nonché di affrontare l'ansietà di base legata al doversi relazionare in pubblico.

Discussione dei risultati e conclusioni

In riferimento alla somministrazione dei questionari, sono state eseguite delle correlazioni bivariate tra i fattori del QSA e i fattori dello ZTPI e tra i fattori del QSA e la media dei voti riportata agli esami. In tal senso è stato possibile osservare risultati in linea con le ricerche precedenti (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018). Infatti, è emerso come gli studenti in grado di autoregolarsi nello studio, di essere volitivi, di utilizzare strategie elaborative e di mettere in atto processi di auto-interrogazione, di utilizzare organizzatori semantici e di attribuire la ragione dei propri successi e fallimenti a fattori controllabili, possiedono un orientamento al futuro (Tab. 1). Inoltre, si è rilevato come il rendimento accademico sia positivamente correlato al possesso di strategie elaborative, alla volizione, alla capacità di porre e porsi domande e alla percezione di competenza (Tab. 2).

Tab. 1: Correlazioni tra i fattori del QSA e i fattori dello ZTPI.

Correlazione di Pearson (157 studenti)	PN	PP	PE	PF	F
C1. Strategie elaborative				-,17*	,22**
C2. Autoregolazione	-,19*	,27**		-,27*	,46**
C3. Disorientamento	,38**		,28**	,32**	
C4. Disponibilità alla collaborazione					,19*
C5. Organizzatori semantici		,17*			,37**
C6. Difficoltà di concentrazione	,27**		,16*	,23**	
C7. Autointerrogazione					,17*
A1. Ansietà di base	,38**			,30*	
A2. Volizione	-,25**	,28**		-,33**	,50**
A3. Attribuzione a cause controllabili		,25**	,25**		,19*
A4. Attribuzione a cause incontrollabili	,34**		,22**	,35**	
A5. Mancanza di perseveranza	,36**		,23**	,39**	
A6. Percezione di competenza	-,16*	,30**		-,23**	
A7. Interferenze emotive	,19*			,18*	

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)

Tab. 2: Correlazioni tra i fattori del QSA e la media dei voti.

Correlazione di Pearson (157 studenti)	Media voti
C1. Strategie elaborative	,18*
C2. Autoregolazione	
C3. Disorientamento	-,23**
C4. Disponibilità alla collaborazione	
C5. Organizzatori semantici	
C6. Difficoltà di concentrazione	
C7. Autointerrogazione	,23**
A1. Ansietà di base	-,23**
A2. Volizione	,18*
A3. Attribuzione a cause controllabili	
A4. Attribuzione a cause incontrollabili	
A5. Mancanza di perseveranza	-,20*
A6. Percezione di competenza	,20*
A7. Interferenze emotive	

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)

Per ciò che concerne l'intervista-colloquio individuale svolta prima dell'inizio delle attività del modello ludiforme, si è osservato che, nel complesso, gli studenti si sono ritrovati nei profili emersi dalla compilazione del QSA e dello ZTPI. I due questionari sono stati considerati come strumenti utili per riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e sulle prospettive temporali, nonché, più in generale sul proprio rapporto con lo studio in ambito universitario. Gli studenti hanno anche beneficiato dei consigli presenti nella parte testuale dei profili del QSA e dello ZTPI, mediante i quali hanno avuto modo di acquisire una nuova consapevolezza.

Ulteriormente, dalle interviste finali con gli studenti, si è avuto un *feedback* complessivamente positivo, con un apprezzamento dell'impostazione ludiforme del percorso, in particolare per la suddivisione del percorso in livelli, per la presenza di regole e *deadline* e per l'erogazione dei *badge* digitali. Gli studenti hanno sperimentato, specialmente nelle attività svolte in piccolo gruppo durante gli incontri settimanali in presenza, un certo grado di coinvolgimento *ludico* e hanno percepito l'ambiente come *piacevole*. In riferimento alla promozione delle strategie di apprendimento, gli studenti hanno riconosciuto l'utilità del percorso ai fini della preparazione degli esami di *Didattica Inclusiva* e *Pedagogia Speciale*. Inoltre, mediante attività di autovalutazione e riflessione mirate al potenziamento delle proprie competenze strategiche, hanno avuto l'opportunità di prendere in considerazione, in alcuni casi per la prima volta, aspetti di sé che – per loro ammissione – durante il percorso di studi non sono opportunamente valorizzati. Ciò è avvenuto anche in condivisione con i loro pari, aspetto questo che ha rappresentato un'occasione per confrontarsi e, talvolta, riconoscersi nell'altro.

Rispetto all'ipotesi che gli studenti potessero trarre benefici sia per la preparazione degli esami sia per l'incremento della media dei voti, si è avuta una conferma parziale: dei 17 studenti che hanno risposto (sui 19 coinvolti) 10 hanno affermato che la partecipazione al percorso ha influito in maniera considerevole sulla preparazione degli esami sostenuti dopo il termine del percorso; 7 hanno riportato un innalzamento della media dei voti negli esami sostenuti nella sessione estiva e autunnale dell'anno accademico in corso rispetto a quella riportata nelle due sessioni dell'anno accademico precedente.

Quanto emerso dal presente studio pilota ci ha permesso di rimarcare il potenziale educativo e formativo dell'elemento ludico anche all'interno di un percorso di apprendimento realizzato con studenti che rientrano nella categoria dei giovani adulti. Infatti, la presenza di elementi legati al gioco, al videogioco, alla gamification e agli Alternate Reality Game sembra essere in grado di rendere maggiormente coinvolgente l'esperienza di apprendimento, anche all'interno dei percorsi che si realizzano in ambito universitario, come peraltro evidenziato dalla letteratura di riferimento (Ebrahimzadeh & Alavi, 2017; Sanchez-Carmona, Robles, & Pons, 2017; Bajko et al., 2016; Leaning, 2015; O'Donovan, Gain & Marais, 2013; Elshiekh & Butgerit, 2017; Piatt, 2009; Hakulinen, 2013).

Nello specifico della nostra ricerca, l'introduzione di tali elementi all'interno di un set di attività (Ottone, 2014) costruito sulla base delle sei aree di competenza cognitiva e affettivo-motivazionale del QSA – attività che di per sé rappresentano utili strumenti per il potenziamento delle strategie di apprendimento – ha consentito a tale percorso di divenire più coinvolgente per gli studenti, i quali hanno avuto modo di riflettere su aspetti di sé che spesso non risultano considerati e valorizzati in modo adeguato durante il percorso di studi.

Il modello ludiforme qui presentato rappresenta quindi un prototipo da cui partire al fine di mettere in atto ulteriori azioni finalizzate alla promozione delle competenze strategiche per l'apprendimento e può costituire una forma ulteriore di tutorato didattico per gli studenti universitari che incontrano criticità nelle dimensioni cognitive, emotive, motivazionali, temporali e nel rendimento accademico.

Il tutto, naturalmente, con la consapevolezza della presenza di alcuni limiti nell'esperienza qui descritta, come ad esempio il basso numero di soggetti coinvolti nelle attività del modello ludiforme, la necessità di coinvolgere in maniera attiva all'interno della sua applicazione i diversi attori della didattica (docenti, tutor, etc.), ma anche l'esigenza di migliorare aspetti più specifici legati al *game design* e all'*instructional design*.

Futuri studi, condotti su scala più ampia e in maniera più sistematica, avranno modo di analizzare in modo maggiormente approfondito i punti di forza e i punti di criticità del modello qui presentato, indagando, anche sul lungo periodo, la effettiva ricaduta sull'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma: ANVUR.
- BAJKO, R., HODSON, J., SEABORN, K., LIVINGSTONE, P., & FELS, D. (2016). Edugamifying Media Studies: Student Engagement, Enjoyment, and Interest in Two Multimedia and Social Media Undergraduate Classrooms. *Information System Education Journal*, 14(6), 55-72.
- BAY, M., GRZĄDZIEL, D., & PELLERREY, 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.
- BONSIGNORE, È., HANSEN, D., KRAUS, K., VISCONTI, A., AHN, J., & DRUIN, A. (2013). Playing for Real: Designing Alternate Reality Games for Teenagers in Learning Contexts. *IDC '13 Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 237-246). New York, June 24 - 27, 2013.
- CAILLOIS, R. (1981). *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). *Comunicazione della Commissione, Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles, 3 marzo 2010.
- COMMISSIONE EUROPEA (2018). *Comunicazione della Commissione, Piano d'azione per l'istruzione digitale*. Bruxelles, 17 gennaio 2018.
- CONNOLLY, T., STANSFIED, M., & HAINEY, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389-1415.
- CONSIGLIO EUROPEO (2000). *Conclusioni della Presidenza, Consiglio europeo di Lisbona*. Lisbona, 23 e 24 marzo 2000.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- EBRAHIMZADEH, M., & ALAVI, S. (2017). The Effect of Digital Video Games on EFL Students' Language Learning Motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112
- ELSHIEKH, R., & BUTGERIT, L. (2017). Using Gamification to Teach Students PROGRAMMING CONCEPTS. *OPEN ACCESS LIBRARY JOURNAL*, 4(8), 1-7.
- EUROSTAT (2018). *Work beats study for 25% of university drop-outs*. Estratto da <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180404-1>
- EUROSTAT (2019). *Europe 2020 education indicators in 2018*. Estratto da <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9751510/3-26042019-AP-EN.pdf/49c38a50-52b5-4f97-95f7-483a570fbb36>

- FINK, E. (2008). *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- FRÖBEL, F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- GARVEY, C. (1979). *Il gioco: l'attività ludica come apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- GEE, J.P. (2013). Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- GILLIAM, M., BOURIS, A., HILL, B., & JAGODA, P. (2016). "The Source": An Alternate Reality Game to Spark STEM Interest and Learning among Underrepresented Youth. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(2), 14-20.
- GRIFFITHS, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51.
- HAKULINEN, L. (2013). Alternate reality games for computer science education. *Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 43-50).
- HUIZINGA, J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- JENKINS, H. (2014). *Cultura convergente*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *ECPS-Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.
- LEANING, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*, 16(2), 155-170.
- LÓPEZ, X., MARGAPOTI, I., PIREDDU, M., & SAPUPPO, F. (2010). Quale didattica per l'e-learning? I risultati di un'indagine empirica a livello internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(2), 27-53.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C., & ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 43-61.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento-European Journal of Research on Education and Teaching*, 15(2), 499-511.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*, <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>.
- O'DONOVAN, S., GAIN, J., & MARAIS, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. *SAICSIT '13-Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference*, 242-251.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo: strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- PALMER, C. & PETROSKI, A. (2016). *Alternate Reality Games: Gamification for Performance*. Boca Raton: CRC Press.
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLERREY, M. (2018) (a cura di). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERREY 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.
- PELLERREY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- ROSSI, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203), Lecce, Pensa Multimedia.
- SALEN. K. (2008). *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- SANCHEZ-CARMONA, A., ROBLES, S., & PONS, J. (2017). A gamification experience to improve engineering students' performance through motivation. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 150-161.
- SQUIRE, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
- SZULBORSKI, D. (2005). *This is not a game: a guide to Alternate Reality Gaming*. Macungie, PA: New-Fiction Publishing.
- VYGOTSKIJ, L. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (a cura di), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo* (Vol. IV, pp. 657-678). Roma: Armando.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD J.N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.

ePortfolio: la promozione di competenze strategiche
in ambito universitario.

*ePortfolio: the Promotion of Strategic Competencies
in the University.*

Concetta La Rocca, Rosa Capobianco²⁹
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

L'ePortfolio (eP) è uno strumento che può favorire la visione prospettica di un soggetto in formazione inserendolo in una dimensione riflessiva insieme diacronica e sincronica. Dunque la costruzione di un eP permette di ragionare sulle proprie competenze, conoscenze, abilità, ovvero di auto-valutarsi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. Le persone possono così migliorare la comprensione di sé stesse per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita. In questo studio si riportano le procedure e gli esiti dell'esperienza di costruzione di un eP ad opera di studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre i quali ne hanno elaborato liberamente alcune pagine e ne hanno compilato altre utilizzando gli strumenti strutturati selezionati dai docenti, ovvero: Tavola degli eventi formativi, Grafico degli eventi formativi, QSA, ZTPI.

Parole chiave: ePortfolio, competenze strategiche, Università.

Abstract

The ePortfolio is a tool that can favor the perspective view of a subject in training by inserting her/him in a reflexive dimension, both diachronic and synchronic. Therefore, the construction of an eP allows to think about her/his own skills, knowledge, competencies, and to self-evaluate her/himself with respect to the results achieved, or missed, at the various stages of the training course. Students can improve their understanding of themselves in order to

²⁹ L'ideazione e la scrittura dell'articolo sono di Concetta La Rocca; a Rosa Capobianco si deve l'elaborazione statistica dei dati.

build, over the time, the wealth of skills that will allow them to make clear and responsible choices to guide their life project. This study reports the procedures and the results regarding the experience of eP building by students of the Department of Education in Roma Tre University. They have freely elaborated some pages and redacted others using the structured tools selected by the teachers: Table of training events, Graph of training events, QSA, ZTPI.

Key words: ePortfolio, strategic competencies, University.

Introduzione

Il nostro mondo contemporaneo, caratterizzato da complessità, contraddizioni e fluidità, può generare quello che Guichard (2003) definisce *caos vocazionale* per arginare il quale i soggetti dovrebbero essere posti nella condizione di affrontare situazioni problematiche (Mezirow, 2003) avendo la capacità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di aggiornare il proprio potenziale senso della vita. Come si è già sottolineato in altre occasioni (La Rocca, 2018), le competenze richieste agli adulti per affrontare le situazioni di trasformazione, o le provocazioni che la vita può generare, non possono essere certamente improvvisate, ma dovrebbero essere sviluppate nell'ambito del processo di crescita, fin dai primi gradi scolastici. Le cosiddette *soft skills* (Pellerey, 2017), delle quali si parla diffusamente anche nei documenti europei, altro non sono che le competenze necessarie per potersi orientare in contesti sociali e professionali problematici, e non sempre favorevoli, ponendo in atto una serie di strategie quali: la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. In altre parole bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-orientarsi, affinché possano raggiungere l'autonomia decisionale che consenta loro di porre sé stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato (Domenici, 2009). Dal momento che i contesti di vita sono sempre problematici e mai lineari, sembra davvero vitale che nelle prassi didattiche, in periodo scolare, si tenga conto della necessità di sviluppare quelle *competenze strategiche* (Pellerey, 1996; Margottini, 2017) che potranno il futuro adulto nella condizione di sapere, saper fare, saper essere, saper agire, saper divenire. Un ragazzo allenato ad essere al centro del proprio percorso di apprendimento più facilmente diventerà un adulto capace di osservare, analizzare, decidere, scegliere ed autodirigersi. Tuttavia, come sottolinea Mezirow (1985), evidentemente non c'è una tecnica codificata che possa generare le competenze auspiccate; vi sono però strategie educative che possono facilitarne lo sviluppo, soprattutto potenziando processi metacognitivi, quali l'abitudine alla riflessione critica e alla consapevolezza dei propri punti di forza

e di criticità per essere in grado di reinterpretare, in modo continuo e costruttivo il proprio rapporto con il mondo (Romeo, 2014), nell'ottica dell'apprendimento permanente, anzi dell'autodirezione nell'apprendimento permanente.

Di conseguenza si può perciò affermare che l'esercizio della riflessione sia alla base dell'attivazione dei processi di autodirezione nell'apprendimento, perché, citando Dewey (1938), non è l'esperienza ma la riflessione sull'esperienza a trasformare significativamente le convinzioni di un soggetto e dunque a produrre in esso una modificazione cognitiva, ovvero un apprendimento.

Affinchè la riflessione sull'esperienza sia presente al soggetto in modo sistematico e dinamico, è necessario fare in modo che egli possa intraprendere con sé stesso un processo di narrazione (Batini, 2005) che gli consenta di organizzare in modo significativo il proprio vissuto esperienziale e formativo dando conto -in primis a sé stesso- di ciò che ritiene essere nodale nel proprio passato e presente e dunque produrre una disposizione verso la progettazione del futuro.

Le nuove tecnologie rappresentano senz'altro una grande opportunità per affrontare un compito così complesso e, secondo l'autrice, il portfolio elettronico (ePortfolio, eP) è uno strumento/ambiente digitale che si presta elettivamente allo scopo (La Rocca, 2015, 2018, 2019, 2020).

L'e Portfolio: riflettere ed auto-dirigersi in ambiente digitale

Con la diffusione delle tecnologie di rete si è assistito ad una progressiva evoluzione del portfolio cartaceo in uno strumento elettronico che si avvale dell'uso di una interfaccia web-based; ciò ne rende possibile un allestimento più flessibile e dinamico e consente ai soggetti di predisporre una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da chiunque ne abbia interesse (Barrett, 2003); (Pellerey, 2018); (Rossi, et al, 2006). In sintesi, l'eP è "una raccolta digitalizzata di artefatti, ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione, o un'istituzione" (Lorenzo, et al, 2005, p. 2). L'eP è, dunque, un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri ed *accompagnati da riflessioni e descrizioni* che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. Bisogna sottolineare che l'eP consente la documentazione delle competenze acquisite in ambito formale, informale e non formale poiché nelle sue pagine è possibile mostrare sia il possesso di titoli di studio conseguiti a seguito di percorsi scolastici formali, sia il possesso di conoscenze, abilità, capacità sviluppate in ambienti esperienziali di varia natura. Perciò la costruzione di un eP permette, al soggetto che lo implementa, di riflettere sulle proprie competenze, conoscenze, abilità, ovvero di auto-valutarsi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. I soggetti possono così migliorare la comprensione di

sé stessi per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita. L'eP di fatto può accompagnare la persona durante tutto il suo percorso di formazione che, come è ormai noto, non termina certo con il conseguimento di un titolo di studio, ma prosegue lungo tutto l'arco della vita e perciò può essere considerato davvero un potente alleato in un processo di autodirezione in cui è necessario testimoniare a sé stessi, oltre che ad altri, gli stadi formativi raggiunti e contemporaneamente il percorso seguito (La Rocca, 2015).

Questa breve sintesi consente di illustrare il valore pedagogico e formativo dell'eP che risulta essere uno strumento/ambiente di una certa complessità, non tanto nella sua costruzione che – una volta compresi i meccanismi – risulta essere anche coinvolgente e divertente, ma nel monitoraggio e nella verifica dei dati, ottenuti a seguito della sua compilazione, che, in sede di sperimentazione, non può non essere eseguita se si vuole testare l'affidabilità e la validità. La ricerca empirica che si presenta in questo lavoro intende proprio mostrare in che modo possa essere costruito un eP che svolga una funzione significativa ad affiancare il soggetto nell'attivare percorsi di autodirezione e di autoapprendimento lungo l'arco della sua vita.

Dal momento che l'eP è uno strumento aperto totalmente gestito dal soggetto, a seguito di ricerche già effettuate (La Rocca, 2015, 2018, 2019), è emersa la necessità pedagogica e metodologica di renderlo più strutturato, in modo da corrispondere al principio secondo il quale non vi è contraddizione nell'attivare strade percorribili per innescare processi riflessivi *guidati ed auto-diretti* che coniughino l'intenzionalità dell'atto educativo e l'autonomia del soggetto (Quaglino, 2004).

A tal fine in questo lavoro viene presentato lo sviluppo di un eP semi-strutturato poichè: a) alcune delle pagine di cui è composto sono elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di porre in evidenza non solo competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione, ma anche le emozioni, l'impegno, le gioie e le frustrazioni che ne hanno accompagnato il conseguimento; b) altre pagine sono costruite utilizzando strumenti strutturati selezionati dalla docente in base agli obiettivi educativi sottesi alla compilazione dell'eP.

Mahara è la piattaforma scelta e sviluppata per la costruzione dell'eP (La Rocca, 2015) perché è facile ed intuitiva nella compilazione e perché si presta elettivamente a corrispondere agli obiettivi perseguiti. Rispetto alla prima versione della piattaforma utilizzata nella ricerca del 2014/15, sono state effettuate delle modifiche nella home page che corrispondono sia allo scopo di personalizzarla e renderla più amichevole, sia alla necessità di fare in modo che gli studenti elaborino pagine libere e pagine strutturate.

Fig. 1: Immagine della Home Page di Mahara sviluppata per la ricerca 2017/18.



Come è visibile dall'immagine, Mahara è costituita da tre contenitori: il primo, oltre che permettere la realizzazione del CV³⁰, è sostanzialmente il luogo in cui raccogliere, “salvare”, tutti i file che contengono i documenti multimediali da utilizzare per la costruzione delle pagine; il secondo è il luogo che consente la costruzione vera e propria delle pagine, sia libere, sia strutturate per le quali, cliccando sull'icona, il soggetto accede direttamente agli strumenti (*Tavola degli eventi* in foglio word; *Grafico degli eventi* in formato excel; *QSA* e *ZTPI* con link alla piattaforma www.competenzestrategiche.it); il terzo è il luogo in cui è possibile promuovere una dimensione relazionale condividendo con altri le proprie pagine anche per promuovere una riflessione collegiale su temi di interesse³¹.

Prima di procedere con la narrazione dell'esperienza empirica, si ritiene necessario descrivere brevemente gli strumenti utilizzati per la compilazione, obbligatoria, delle pagine strutturate:

- *Tavola degli eventi* – ha lo scopo di guidare lo studente nella individuazione degli eventi del proprio vissuto formativo che verranno poi rappresentati dai documenti/artefatti da inserire nell'eP. Con il termine “evento” si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di

³⁰ È molto interessante sottolineare che il CV è contenuto nell'eP, poiché il campo semantico dell'eP è più esteso e non esclude di certo il CV.

³¹ Per ragioni di spazio non è possibile mostrare e descrivere nel dettaglio le modifiche effettuate rispetto alla piattaforma utilizzata in precedenza, per le quali si rinvia al testo La Rocca 2020 citato in bibliografia.

un episodio ma anche dei materiali che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali dovranno essere rielaborati in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'evento: questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti negli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è formata da quattro ambiti: cognitivo, motivazionale, relazionale e metacognitivo; per ciascuno degli ambiti sono state formulate delle domande che guidano gli studenti ad individuare quali siano stati gli eventi del proprio percorso formativo che abbiano assunto, per lo stesso individuo, in positivo e in negativo, un rilievo maggiore nella costruzione della propria identità di soggetto competente e di persona.

- *Grafico degli eventi* – richiede di collocare in un ordine temporale gli eventi selezionati grazie all'uso della Tavola. È costituito da un piano delimitato da assi cartesiani: sull'ascissa sono collocate le età in cui sono accaduti gli eventi, sull'ordinata le categorie nell'ambito delle quali si sono verificati gli eventi (Famiglia, Scuola e formazione, Gruppo dei pari, Lavoro, Volontariato – in colori differenti). Il quadrante superiore va utilizzato per la collocazione degli eventi positivi, quello inferiore per gli eventi negativi. L'evento si trova dunque ad essere collocato su un piano che ne permette l'immediata visualizzazione come fatto collegato, in senso temporale, ai diversi contesti del vissuto del soggetto.
- QSA – questionario sulle strategie di apprendimento elaborato da Pellerey (Pellerey, 1996) e sviluppato in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/ (Margottini, 2017). Lo strumento ha lo scopo di <<promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro>>, attraverso <<l'analisi di fattori che fanno riferimento alle seguenti dimensioni interrelate: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva affettiva e relazionale>>³².
- ZTPI – *Zimbardo Time Perspective Inventory*, in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/, consente al soggetto di comprendere quale sia il proprio rapporto con il tempo, misurando quale valore esso dia al passato, al presente e al futuro (Zimbardo e Boyd, 2008); (Margottini e Rossi, 2017).

La ricerca: procedure e risultati di una esperienza formativa

La ricerca che si presenta in questo lavoro riguarda l'esperienza di costruzione di un eP da parte di 40 studenti universitari di due Corsi magistrali tenuti dall'autrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'AA 2017/18. Sono stati presi in considerazione esclusivamente

³² Citazioni tratte dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it/

gli eP compilati dagli studenti frequentanti che avessero sostenuto gli esami relativi agli insegnamenti entro la sessione di luglio 2018. La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo poiché ha previsto sia l'utilizzo di strumenti strutturati sia l'analisi qualitativa delle pagine libere dell'eP; i dati quantitativi sono stati raccolti ed elaborati in excel, i dati qualitativi con procedure di decodifica a posteriori.

Fasi della ricerca

Lo svolgimento della ricerca è avvenuto attraverso le seguenti azioni:

Presentazione teorica dell'eP agli studenti, sottolineandone la valenza auto-formativa ed auto-orientativa e ponendone in rilievo gli aspetti pedagogici e didattici.

- a) *Presentazione della piattaforma Mahara scelta per la costruzione dell'eP.*
- b) *Presentazione degli strumenti strutturati, la cui compilazione dà origine alle pagine obbligatorie.*
- c) *Indicazioni per la compilazione delle pagine libere.*
- d) *Costruzione dell'eP con il sostegno di un tutor.*
- f) *Compilazione Questionario di Uscita (QU)* che gli studenti sono invitati a compilare al termine dell'esperienza.

*Analisi e interpretazione dei dati*³³

I dati raccolti dalla compilazione degli strumenti strutturati e dalle pagine libere dell'eP sono stati inseriti in una matrice excel che ha previsto in riga le risposte di ogni singolo studente e in colonna le risposte di tutti allo specifico item. Per dare un'idea completa, e sintetica, dei contenuti della vasta matrice excel, sulla quale sono state effettuate le analisi statistiche, si propone la tabella word riportata di seguito:

³³ Per una lettura più dettagliata degli esiti della ricerca si veda: La Rocca C., & Capobianco R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona.*, IX (26), 138-152.

Fig. 2: Tabella word sintetica degli strumenti i cui risultati sono stati inseriti nella matrice excel.

Tavola degli eventi	Grafico degli eventi	QSA	ZTPI	Pagine libere eP	Questionario Uscita
Ambito cognitivo – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Famiglia	(fattori c= cognitivi; fattori a= affettivi) c1 Strategie elaborative c2 Autoregolazione c3 Disorientamento c4 Disponibilità alla collaborazione c5 Organizzatori semantici c6 Difficoltà di concentrazione c7 Autointerrogazione a1 Ansietà di base a2 Volizione a3 Attribuzione a cause controllabili a4 Attribuzione a cause incontrollabili a5 Mancanza di perseveranza a6 Percezione di competenza a7 Interferenze emotive	Passato negativo	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Famiglia	Sezione 1, item strutturati su: Dati ascrittivi
					Sezione 2, item str. su: Esercizio della attività di riflessione
Ambito motivazionale – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Scuola e Formazione		Passato positivo	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Scuola e Formazione	Sezione 3, item str. su: ePortfolio a. Conoscenza dell'eP b. Progettazioni e dell'eP c. Navigazione
			Presente fatalista	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Gruppo dei pari	Sezione 4, item str. su: Questionario sulle Strategie di Apprendimento
Ambito relazionale – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Gruppo dei pari				Sezione 5, item str. su: Questionario sulla Prospettiva Temporale
Ambito metacognitivo – eventi positivi e negativi per le categorie: Famiglia; Scuola e Formazione; Gruppo dei pari; Lavoro; Volontariato	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Lavoro		Presente edonista	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Lavoro	Sezione 6, item str. su: Rapporto con le TIC
					Sezione 7, item str. su: Il ruolo e la funzione delle figure tutoriali
	Eventi positivi e negativi posti in ordine temporale per la categoria: Volontariato		Futuro	Pagine costruite nell'ambito della categoria: Volontariato	Sezione 8: commento personale sull'esperienza di costruzione dell'eP

Come è facile intuire, la matrice è stata il frutto di un lavoro molto accurato e basato sull'inserimento di dati quantitativi, alcuni dei quali direttamente derivati da item strutturati ed altri da informazioni qualitative codificate mediante la costruzione di categorie a posteriori.

La prospettiva euristica che si è perseguita nell'analisi dei dati, è stata di osservare: a) se nelle pagine costruite liberamente gli studenti abbiano utilizzato contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati; b) se è possibile individuare una relazione tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

La prima linea interpretativa si basa sulla considerazione che l'elemento fondamentale per la costruzione di un eP è la riflessione, ovvero il soggetto può comprendere attraverso una attività di auto-osservazione e di meta-cognizione, quali siano le proprie potenzialità, i propri punti di forza, le proprie debolezze al fine di autodirigersi nel percorso formativo, professionale, di vita. La compilazione dei singoli strumenti strutturati ha lo scopo di incentivare queste riflessioni e di valorizzarle entro un contenitore più ampio che le raccolga e consenta loro di non restare un esercizio automatico ed isolato, ma di costituire il tassello di un progetto di elaborazione più ampio, quale è appunto l'eP. In questo ragionamento trova giustificazione la prima prospettiva di lettura dei dati, poiché si potrà avere la conferma che la compilazione dei singoli strumenti strutturati abbia contribuito ad un esercizio di riflessione più esteso, solo se se ne rintracceranno elementi nelle pagine libere. La diretta conseguenza di questo tipo di indagine conduce alla rilevazione delle eventuali relazioni tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

Corrispondenza tra Tavola degli eventi e pagine libere dell'eP

La rilevazione della corrispondenza tra i contenuti inseriti nella Tavola e quelli inseriti nelle pagine libere si è verificata nel 68,7% dei casi; il risultato è stato considerato soddisfacente poiché i due terzi degli studenti hanno evidentemente utilizzato gli eventi individuati grazie alle sollecitazioni della Tavola per effettuare una narrazione di sé basata su un processo riflessivo guidato ed autodiretto.

Si riporta solo uno dei grafici ottenuti applicando l'analisi delle corrispondenze multiple elaborate, ovvero quella che rappresenta le associazioni tra pagine libere dell'eP e la categoria 'Scuola e formazione'. La scelta è dovuta al fatto che il 100% dei ragazzi ha menzionato eventi accaduti nel proprio trascorso scolastico che, in positivo e in negativo, hanno condizionato in qualche modo scelte future di studio e di vita³⁴. Come evidenziato dal cerchio rosso, si

³⁴ Per favorire la lettura della tavola, si indicano, di seguito, i significati attribuiti alle variabili che compaiono sul grafico: in primo luogo il numero 1, seguito da + o - (eventi positivi o negativi) indica la presenza della variabile, ovvero dell'evento (es: Tc2 +1 = presenza in Tavola eventi di fatti

area; ciò sta a dimostrare che i ragazzi, dopo aver compilato il QSA ed aver ricevuto in modo immediato il risultato del test, hanno utilizzato le riflessioni da questo indotte riportandole in tutti i propri contesti di vissuto esperienziale, in modo trasversale. Si evidenzia una eccezione per due piccoli gruppi di variabili che si allontanano dalla *nuvola* sopra descritta. Il primo gruppo è formato da due sole variabili: il fattore del QSA: a2 Volizione, e l'ambito metacognitivo per la categoria 'Lavoro', entrambi contrassegnati dal segno della negatività. L'interpretazione che sembra possibile avanzare è che i ragazzi manifestino una sorta di frustrazione nel rendersi conto della difficoltà (a volte dell'impossibilità) di disporsi volitivamente verso il lavoro, essendo consapevoli del fatto che sarà arduo trovarlo, in particolare trovarne uno adeguato alle competenze che ritengono di possedere (meta-consapevolezza). Il secondo gruppo è costituito dai fattori del QSA c2 Autoregolazione e c3 Disorientamento, e dalla categoria 'Scuola e formazione', anche in questo caso tutti negativi. L'ipotesi interpretativa sembra condurre ancora una volta al ruolo fondamentale, e purtroppo a volte fallimentare, che i ragazzi attribuiscono alla scuola, dalla quale evidentemente si aspettano, restandone disillusi, di essere accompagnati e sostenuti nell'acquisire capacità di regolare e dirigere sé stessi nei propri processi di apprendimento e, dunque, di essere in grado di auto-orientarsi nelle scelte future.

Nota conclusiva

Purtroppo per ragioni di spazio non è stato possibile includere gli esiti del rapporto tra il Grafico degli eventi e la ZTPI, né quelli del QU per la lettura dei quali si rimanda all'articolo citato nella nota 33. Osservando l'esperienza nel suo complesso, sembra lecito affermare che, nella elaborazione e nell'analisi dei dati sia stato seguito il percorso enunciato. L'esperienza è risultata molto positiva poiché le singole persone - studenti, tutor, docente- hanno dialogato e collaborato nella convinzione di effettuare, insieme, un percorso di crescita e di sviluppo di competenze utili per affrontare la vita in senso lato. La costruzione dell'eP sembra davvero aver svolto un ruolo importante nel sostenere le persone che lo hanno compilato ad intraprendere azioni rivolte all'autodirezione, all'auto-osservazione, all'auto-orientamento innescando processi riflessivi, sia guidati dal docente sia autodiretti, che hanno permesso di far emergere l'intenzionalità dell'atto educativo e l'autonomia del soggetto. Il solo rammarico di chi scrive consiste nel fatto che non sia possibile in questa sede mostrare visivamente gli eP elaborati dai ragazzi, ovvero le pagine libere costruite utilizzando sì i risultati degli strumenti strutturati, ma soprattutto la creatività, le emozioni, i sogni, i ricordi, le speranze.

Riferimenti bibliografici

- BATINI, F., DEL SARTO G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson
- BARRETT H. (2003). Presentation at First International Conference on the e-Portfolio. <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>
- DEWEY J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Books. Tr.it. (1949). *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia
- DOMENICI G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- MARGOTTINI M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formative*. Milano: LED
- MARGOTTINI M., ROSSI F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 2017, 499-512.
- MEZIROW J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. *New Directions for Continuing Education*. n25 p17-30.
- MEZIROW J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina
- LA ROCCA C., (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, Anno VII (14), 157-174
- LA ROCCA C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*. Anno LII, n. 208-209, dicembre 2018, pp. 107-127
- LA ROCCA C., & CAPOBIANCO R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*. Anno IX (26), 138-152
- LA ROCCA C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- LORENZO G., ITTELSON J., (2005). Demonstrating and Assessing Student Learning with EPortfolios. In *Educause Learning Initiative*. ELI Paper 3
- PELLERAY M., ORIO F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: LAS
- PELLERAY M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS – FAP
- PELLERAY M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: CNOS – FAP
- ROMEO FP. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase (LE): Libellula
- ROSSI P.G., GIANNANDREA L. (2006). *Che cos'è l'E- Portfolio?* Roma: Carocci

- QUAGLINO G.P. (a cura di) (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta.*, Milano: Raffaello Cortina
- ZIMBARDO P., BOYD J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life.* Simon and Schuster

Il gradimento del laboratorio di autovalutazione
delle competenze strategiche e il rendimento accademico
degli studenti del CdL in Scienze dell'Educazione
dell'Università Roma Tre.

*The appreciation of strategic skills self-assessment workshop and
the academic achievement
of Educational Science students at Roma Tre University.*

Francesca Rossi
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il lavoro presenta i livelli di gradimento del percorso laboratoriale realizzato presso la cattedra di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre basato sulla somministrazione di strumenti di autovalutazione, quali il QSA (Pellerey & Orio, 1996), il QPCS (Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010) e lo ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. Riccucci) per il potenziamento di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. Si tratta di strumenti per i quali gli studenti hanno espresso un elevato apprezzamento e un aumento di consapevolezza e padronanza delle proprie competenze. Inoltre, l'analisi delle correlazioni mostra relazioni significative e positive tra il voto conseguito all'esame finale e buone competenze di autoregolazione, volizione, e prospettiva temporale futura.

Parole chiave: Università, QSA, QPCS, ZTPI, rendimento accademico.

Abstract

The work presents levels of satisfaction of the workshop carried out at the chair of General Education of Department of Education at Roma Tre University based on administering of self-assessment tools, such as the QSA (Pellerey & Orio, 1996), the QPCS (Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010) and the ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. Riccucci) for strengthening of strategic skills to study and work.

These are tools for which students have expressed a high appreciation and an increase in awareness and mastery of their skills. In addition, the correlation

analysis shows significant and positive relationships between the vote obtained at the final exam and good skills of self-regulation, volition, and future time perspective.

Key words: University, QSA, QPCS, ZTPI, academic achievement.

Indicazioni europee e nazionali per lo sviluppo di competenze chiave

Nel corso del XXI secolo l'Unione Europea ha enunciato una serie di linee guida destinate a riformulare i vari programmi e ambienti di "Istruzione e Formazione" (Council of EU, 2004; UE, 2009). Tra i principali obiettivi sono stati elencati lo sviluppo di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, l'incremento del benessere delle persone e del pianeta, la generazione di pari opportunità di apprendimento e la garanzia dell'esercizio di una cittadinanza attiva (Parlamento Europeo, 2000; Commissione Europea, 2010; ONU, 2015).

Secondo quanto stabilito nei programmi di "Istruzione e Formazione", a ciascun paese europeo è stato chiesto di fare in modo che entro il 2020 almeno il 95% dei bambini frequenti la scuola dell'infanzia, meno del 15% dei 15enni risulti insufficiente in lettura, matematica e scienze, meno del 10% dei giovani dai 18 ai 24 anni abbandonino gli studi, almeno il 40% dei 30-34enni completi un percorso di istruzione superiore, almeno il 15% degli adulti torni a seguire un percorso di formazione, almeno il 20% dei laureati e il 6% dei 18-34enni con una qualifica professionale trascorra un periodo di formazione all'estero, e almeno l'82% dei 20-34enni con un diploma trovi lavoro entro 3 anni dal termine degli studi. Ulteriore proposito è innalzare fino al 75% il tasso di occupazione della popolazione in età tra i 20 e i 64 anni. In quest'ultimo caso è stata prevista anche l'alta probabilità per cui i bambini che oggi frequentano la scuola primaria in futuro dovranno esercitare professioni attualmente sconosciute per le quali saranno richieste "nuove competenze" (Commissione Europea, 2017).

Per queste ragioni, nel quadro delle Raccomandazioni europee è stato proposto un maggiore investimento di risorse nello sviluppo delle cosiddette "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006, 2018), definizione volta a racchiudere una serie di capacità ritenute essenziali quali la comunicazione nella propria lingua madre e in lingua straniera, la logica matematica, scientifica e tecnologica, la competenza digitale, la capacità di imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito imprenditoriale, la consapevolezza ed espressione culturale. In particolare, al fine di rendere le persone capaci di partecipare in maniera proattiva alla vita sociale, formativa e lavorativa e diminuire i rischi di emarginazione, è stata sollevata la necessità di potenziare maggiormente competenze di natura trasversale, come la resilienza, la capacità di adattarsi ai cambiamenti, la creatività, il pensiero critico, lo spirito di iniziativa e la capacità di *problem solving*.

Ogni Stato membro ha adottato le varie linee guida europee adattandole alla

propria situazione nazionale. Tra questi, anche l'Italia ha accolto le varie direttive promulgando il "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" (2007) con cui, nel corso degli anni, il MIUR ha cercato di introdurre il piano di sviluppo delle competenze chiave all'interno dei propri contesti educativi e formativi. Tuttavia, la scelta del legislatore italiano di articolare le competenze chiave in due insiemi distinti, uno relativo agli "assi culturali" attinente alle tradizionali materie scolastiche, quali la comunicazione nella lingua madre e nelle lingue straniere, la competenza matematico-scientifica, etc., e l'altro riguardante quelle che sono state definite "competenze di cittadinanza" (imparare ad imparare, imprenditorialità, competenze sociali e civiche, etc.), anziché diminuire la storica suddivisione degli ambiti disciplinari ha reso più complicato il loro incontro con una "didattica per competenze" (Da Re, 2013).

Per queste ragioni, al fine di adottare una prospettiva di crescita, innovazione e sviluppo del Paese, anche le Università sono state chiamate in campo per monitorare e costruire insieme a scuole e aziende un sistema formativo integrato capace di garantire agli studenti uno sviluppo completo, con l'obiettivo di rendere il soggetto capace di sviluppare e applicare conoscenze e competenze di natura trasversale in ambito scolastico, accademico e nei vari contesti di vita reale e professionale.

Dati comparativi sui livelli di istruzione e occupazione italiani e internazionali

Tra i grandi problemi che l'Europa ha dovuto e deve ancora affrontare vi è la dispersione scolastica, termine con il quale a livello internazionale si intende la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che al massimo presenta il titolo di scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e che non è più in formazione. Una definizione simile, però, se presa singolarmente coglie solamente l'aspetto esplicito che può essere rilevato con le statistiche ufficiali. Infatti, in Italia è stata sottolineata l'esistenza di un ulteriore aspetto, quello implicito o nascosto che riguarda la quota di studenti che pur terminando la scuola dimostra di non raggiungere gli obiettivi previsti dopo 13 anni di percorso scolastico. Non a caso la mancata considerazione di entrambi gli aspetti comporta la carenza di richieste di intervento sui soggetti a maggior rischio di dispersione e provoca, quindi, la crescita di adulti con competenze di base insufficienti, incapaci di elaborare le informazioni, di prendere delle decisioni, di agire autonomamente e consapevolmente in linea con i propri progetti di vita e con la società circostante (Ricci, 2019).

Sulla base di queste considerazioni, in Italia sono nate le prove INVALSI - che consistono in un esame standardizzato di italiano, matematica e inglese - con lo scopo di raccogliere, e restituire a scuole, famiglie e studenti, dati sui livelli di competenza raggiunti da tutti gli alunni al termine della scuola secondaria di II grado, interpretati sulla base delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida al termine del ciclo secondario superiore.

L'ultima rilevazione INVALSI (Ricci, 2019) mostra come oltre al 14,5% di dispersi espliciti, in Italia vi sia anche un 7,1% di dispersi impliciti. Dunque, se si valutano entrambi gli aspetti (esplicito e implicito), sembra che sulla Penisola il tasso di dispersione complessiva superi il 20%. Un risultato che emerge senza aggiungere il calcolo dei divari ancora esistenti tra il Centro-Nord, dove la quantità di dispersi (impliciti e espliciti) varia tra il 15% e il 20%, e il Sud dove oscilla tra il 25% e il 37,4%. Cosicché è possibile osservare come le percentuali di dispersione scolastica registrate in Italia si discostino notevolmente dal 10% richiesto in ambito europeo.

Per quanto riguarda i livelli di istruzione terziaria, nonostante gli ultimi dati raccolti dall'OCSE (OECD 2018, 2019) mostrino un aumento di laureati in Italia tra i giovani adulti di 25-34 anni che sono passati dal 19% nel 2007 al 28% nel 2018, il paese continua a posizionarsi al di sotto della media dei Paesi OCSE (44%). Lo stesso accade per la fascia di adulti di 55-64 anni, di cui solo il 19% risulta essere in possesso di un titolo di laurea, non raggiungendo ancora una volta la media OCSE (39%). Anche in materia di differenze di genere, seppure in Italia il conseguimento di un titolo di istruzione terziaria sia più frequente per le donne (34%) rispetto agli uomini (22%), queste percentuali risultano comunque inferiori a quelle di maschi (38%) e femmine (51%) dei paesi OCSE.

Infine, gli ultimi dati analizzati da Eurostat (2019) e Istat (2019) mostrano come nel 2018 il tasso di occupazione della popolazione italiana tra i 20 e i 64 anni sia rimasto distante dall'obiettivo UE (75%), presentando una percentuale (63%) inferiore alla media del 73% registrata negli altri paesi europei.

Si ribadisce pertanto la necessità di rafforzare gli investimenti nei sistemi educativi e formativi e implementare le metodologie e gli strumenti della didattica a scuola, all'università e negli altri centri di formazione, al fine di incrementare lo sviluppo di quelle competenze chiave che permettono al soggetto di gestire i processi e i cambiamenti che riguardano il mondo dello studio e del lavoro. Non a caso, nel contesto italiano sono stati costruiti e validati alcuni dispositivi diagnostici che oltre a favorire l'analisi delle dimensioni che caratterizzano l'agire motivato e autoregolato dello studente, si propongono ai docenti come mezzo per realizzare adeguati percorsi di orientamento e favorire il successo personale.

Tra questi vi è www.competenzestrategiche.it, un ambiente online progettato per favorire forme di autovalutazione e valutazione delle competenze strategiche che sono alla base della capacità di dirigere se stessi (Pellerey et al., 2013).

L'esperienza universitaria del laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche

Da alcuni anni nell'ambito delle attività laboratoriali del corso di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre del Prof. Massimo Margottini viene realizzato un percorso basato su alcuni

strumenti di riflessione e autovalutazione sulle competenze strategiche messe in atto per autodirigersi nell'apprendimento e nel lavoro (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017; Pellerey, 2006; Rossi, 2018). In genere il corso ospita circa 200 matricole che annualmente si registrano al CdL in Scienze dell'Educazione.

Nell'a.a. 2015/16 tale laboratorio ha previsto la compilazione di alcuni questionari di autovalutazione costruiti e implementati sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it (Pellerey et al., 2013):

- "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (QSA - Pellerey & Orio, 1996);
- "Questionario di Percezione sulle Competenze Strategiche" (QPCS - Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010);
- "Zimbardo Time Perspective Inventory" (ZTPI - Tr. it. Riccucci, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999).

È noto che questi strumenti consentono di osservare da un punto di vista esterno le risorse intrinseche (conoscenze e abilità che coinvolgono la sfera cognitiva e meta-cognitiva combinate con la sfera emotiva e motivazionale) e le risorse estrinseche (persone, strumenti, materiali) che il soggetto mobilita per affrontare un compito o una situazione (Pellerey, 2004).

Tali dispositivi permettono di attivare nel soggetto un processo di autovalutazione e riflessione sul proprio modo di pensare e agire, rispetto alle diverse situazioni di vita, studio e lavoro. Infatti, tra le dimensioni che si possono prendere in considerazione vi sono competenze di natura cognitiva (memorizzazione, organizzazione, elaborazione), metacognitiva (monitoraggio, valutazione), affettivo-motivazionale (attribuzioni, motivazioni, interesse, partecipazione, impegno), valoriale (valutazione delle situazioni e dei problemi) e di prospettiva temporale (passato, presente e futuro).

In merito alle modalità di svolgimento del laboratorio, il percorso e gli strumenti sono illustrati durante i primi incontri: il docente-ricercatore mostra agli studenti la piattaforma sulla quale sono implementati i questionari, fornisce indicazioni per la compilazione online e rilascia uno schema di lettura dei risultati (profili) e di interpretazione delle dimensioni per cui il soggetto può riscontrare delle criticità. Successivamente lo studente è invitato a compilare i questionari e a sviluppare un'analisi in forma narrativa sui profili grafici e testuali elaborati dalla piattaforma, mediante vari strumenti-stimolo (relazioni, discussioni guidate, etc.), i cui esiti possono essere condivisi e commentati in aula con i compagni, il docente e i ricercatori-collaboratori.

Al fine di conoscere l'utilità degli strumenti adottati (QSA, QPCS e ZTPI) e il gradimento del percorso laboratoriale, nell'ambito della ricerca dottorale "Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria" realizzata dalla scrivente negli anni 2014-2017 (Rossi, 2018), è stato somministrato un questionario semi-strutturato (Tab.1) a 255 studenti che

hanno frequentato il corso di Didattica Generale. Attraverso l'indagine l'83% ha dichiarato di non avere mai avuto modo di riflettere prima di allora sul proprio modo di relazionarsi con lo studio e il lavoro, di gestire il tempo e di progettare obiettivi personali in ambito accademico e professionale. Mentre il 17% che ha sostenuto di avere vissuto esperienze simili a scuola, in famiglia o con il gruppo dei pari, alla richiesta di specificare il tipo di attività svolta ha dimostrato di non avere seguito attività strutturate in tal senso. Al termine del percorso laboratoriale tutti gli studenti hanno espresso pareri estremamente positivi sugli strumenti di autovalutazione, in quanto questi si sono rivelati utili allo stimolo di una riflessione sull'influenza esercitata da dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali e temporali su pensieri, decisioni e azioni individuali. Gli stessi hanno affermato che per merito di tale percorso hanno sentito di avere acquisito maggiore consapevolezza sui personali punti di forza e di debolezza nelle dimensioni prese in considerazione e di volerle potenziare iniziando a seguire i consigli dei commenti testuali rilasciati dai profili (Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018).

Tab. 1: Questionario di valutazione del percorso di "Auto-valutazione e auto-riflessività: competenze strategiche e prospettive temporali".

SEZIONI QUESTIONARIO	DOMANDE
1. Anagrafica	<i>Nome; Cognome; Anno nascita; Paese; Consenso trattamento dati personali</i>
2. Riflessioni su passate esperienze di autovalutazione	<i>Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI), hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze? Se sì, grazie a chi? Che tipo di esperienze? Con quali risultati?</i>
3. Riflessioni sul QSA e sui risultati dell'autovalutazione	<i>Pensi che il QSA sia uno strumento utile per conoscere le proprie "Strategie di Apprendimento"? Quale/i è/sono la/e strategia/e di apprendimento su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima? Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QSA? Se no, perché? Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti "critici" che ti sono stati rivelati?</i>
4. Riflessioni sul QPCS e sui risultati dell'autovalutazione	<i>Pensi che il QPCS sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere sul modo in cui affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale? Quale/i è/sono la/e scala/e di auto-percezione su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima? Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QPCS? Se no, perché? Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti "critici" che ti sono stati rivelati?</i>
5. Riflessioni sullo ZTPI e sui risultati dell'autovalutazione	<i>Pensi che lo ZTPI sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere su come il tempo psicologico (prospettiva temporale) abbia il potere di influenzare i processi decisionali? Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione dello ZTPI? Se no, perché? Come pensi di raggiungere in futuro un "orientamento temporale equilibrato"?</i>
6. Riflessioni finali sul percorso di autovalutazione svolto mediante strumenti proposti	<i>Al termine del percorso di auto-valutazione che ti è stato proposto di seguire senti di aver acquisito maggiori capacità di auto-riflessione ed auto-consapevolezza? Se no, perché? Pensi che l'aver incrementato le tue capacità di auto-riflessione e auto-consapevolezza possa tornarti d'aiuto nell'orientare le tue scelte verso esperienze future? Se no, perché?</i>

Relazioni tra strategie di apprendimento, prospettive temporali e rendimento accademico

Sulla base della tecnica di “triangolazione dati”, la quale per formulare un giudizio fondato e affidabile del livello di competenza raggiunto dallo studente richiede di considerare tre passaggi quali l’osservazione sistematica, l’autovalutazione e l’analisi delle prestazioni (Pellerey, 2013c), è stata condotta un’analisi esplorativa delle relazioni che intercorrono tra strategie di apprendimento (QSA), prospettive temporali (ZTPI) e il voto preso all’esame di Didattica Generale. Dall’analisi delle correlazioni è emerso che l’autoregolazione, la volizione, e la prospettiva temporale futura correlano in maniera statisticamente significativa e positiva con il voto d’esame. E come atteso il disorientamento, il *locus of control* esterno, la mancanza di perseveranza e le prospettive del passato-negativo e del presente-fatalista sono risultate negativamente correlate con l’esito (Tab. 2).

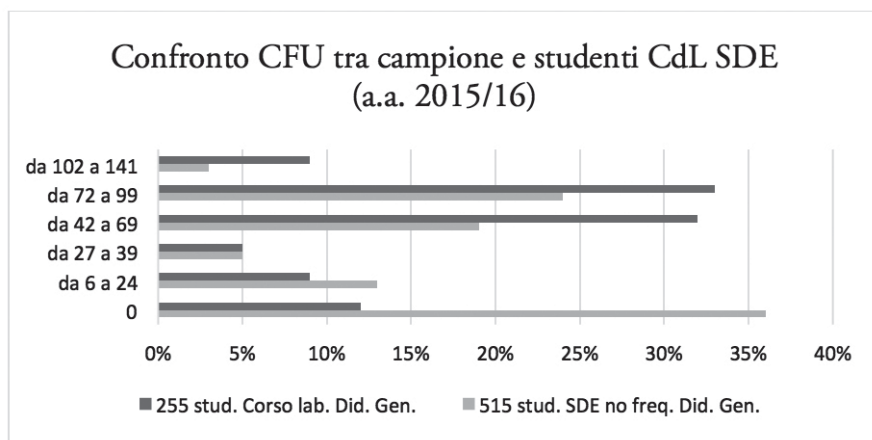
Tali risultati sono in linea con quanto emerso dalle precedenti attività di ricerca (Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019; Rossi, 2018), i quali mostravano che i soggetti con un buon orientamento al futuro e al passato positivo sono in grado di elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi, e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che gli permettono di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi. Mentre coloro che si abbandonano ad una prospettiva fatalista, edonista o rivolta ad un passato negativo rischiano di perdere di vista i propri obiettivi e di abbandonarsi ad uno stato di passività e improduttività (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017).

Tab. 2: Correlazioni tra fattori QSA, fattori ZTPI e voto d’esame

CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)		VOTO
QSA	C2 (Autoregolazione)	,16'
	C3 (Disorientamento)	-,27**
	A2 (Volizione)	,16'
	A4 (Locus of control esterno)	-,24**
	A5 (Mancanza di perseveranza)	-,25**
ZTPI	PN (Passato Negativo)	-,14'
	PF (Presente Fatalista)	-,15'
	F (Futuro)	,18'
* La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)		
**La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)		

Altri elementi di riflessione sono emersi in seguito al monitoraggio dei crediti formativi (CFU) acquisiti nel periodo gennaio 2016 - luglio 2017 da 770 studenti (suddivisi nei 255 studenti che avevano svolto le attività del Laboratorio di Didattica Generale e nei 515 studenti che non lo avevano seguito in quanto non inserito nel proprio piano di studi) immatricolati nell'a.a. 2015/16 al CdL in Scienze dell'Educazione. In breve, gli esiti della rilevazione riportati nel grafico (Fig. 1) mostrano il conseguimento di più CFU da parte degli studenti del Laboratorio, contrariamente ai coetanei che non hanno seguito lo stesso percorso di potenziamento delle competenze strategiche e che sembrano riscontrare maggiori deficit (Rossi, 2018). Considerando che il 73% dell'unità di analisi è costituita da matricole, la quantità di crediti acquisiti dagli studenti che hanno seguito il laboratorio equivale a un risultato particolarmente positivo, in quanto uno studente per essere in regola con il corso di studi durante il primo anno deve raggiungere 60 CFU.

Fig. 1 - Confronto CFU tra 255 studenti di Didattica Generale e 515 studenti CdL SDE (a.a. 2015/16)



Naturalmente si è consapevoli della difficoltà di generalizzare tali esiti, a causa del possibile intervento di ulteriori fattori, quali ad esempio particolari attitudini ed interessi per lo studio da parte degli studenti coinvolti nella ricerca. Si tratta di esiti che non dipendono necessariamente dall'aver seguito un laboratorio di potenziamento delle proprie competenze strategiche. Tuttavia, avendo ottenuto risultati in linea con le ricerche scientifiche nazionali e internazionali presenti sul campo (Bay et al., 2010; Bembenuitty & Karabenick, 2004; de Bilde et al., 2011; De Volder & Lens, 1982; Hilpert et al., 2012; Horstmanshof & Zimitat, 2007; King & Gaerlan, 2013; Lens et al., 2012; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Ortuño & Paixão, 2010; Pellerey et al.,

2013; Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985; Zimbardo & Boyd, 1999; Zimmerman & Schunk, 2011), si ritiene possibile sostenere che uno studente al quale viene offerta la possibilità di valutare, riflettere e potenziare strategie di apprendimento e prospettiva temporale futura è messo nelle condizioni di trarre la forza e la motivazione essenziali per avere successo nell'apprendimento e nel gestire in maniera autonoma ed efficace un progetto di vita personale.

Riferimenti bibliografici

- BAY, M., GRZĄDZIEL, D., & PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS-FAP.
- BEMBENUTTY H., & KARABENICK S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 16(1), 35-57.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (COM/2010/2020 def.). Bruxelles, 3.3.2010.
- COMMISSIONE EUROPEA (2017). *Libro bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/libro_bianco_sul_futuro_dell_europa_it.pdf [ultimo accesso 28.02.2020].
- CONSIGLIO EUROPEO (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 04.06.2018.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2004). "Education & Training 2010". The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms — Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (2004/C 104/01). *Official Journal of the European Union*, 30.4.2004.
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.
- 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.
- DE VOLDER M., & LENS W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- EUROSTAT (2019). *Employment statistics/it - Statistics Explained*, <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/14790.pdf> [ultimo accesso 28.02.2020].
- 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.
- HORSTMANSHOF L., & ZIMITAT C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- ISTAT (2019). *I.Stat|il tuo accesso diretto alla statistica italiana*, http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXOCCU1 [ultimo accesso 28.02.2020].

- KING R.B., & GAERLAN M.J. (2013). To study or not to study? Investigating the link between time perspectives and motivational interference. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7, 63-72.
- 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*, 10, 245-283.
- 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.
- MARGOTTINI, M. (2017). Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. [...]. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C., & ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 43-61.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 223-240.
- MIUR(2007). Decreto 22 agosto 2007, n.139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*, 31.8.2007.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (A/RES/70/1)*.
- 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.
- PARLAMENTO EUROPEO (2000). *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1 [ultimo accesso 28.02.2020].
- PARLAMENTO EUROPEO (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 30.12.2006.
- PELLERÉY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.

- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Roma: Las.
- PELLERREY, 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 informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERREY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. [...]. Roma: Las.
- RICCI, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *L'Editoriale*, https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf [ultimo accesso 28.02.2020].
- RICCI BITTI P.E., ROSSI V., & SARCHIELLI G. (1985). *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*. Milano: Franco Angeli.
- ROSSI, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa Multimedia.
- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- UNIONE EUROPEA (2009). Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) (2009/C119/02). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 28.5.2009.
- ZIMBARDO P.G., & BOYD J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable in-dividual 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*. Trad. it. M. Riccucci. Milano: Oscar Mondadori.
- ZIMMERMAN B.J., & SCHUNK D.H. (Eds). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Oxon-New York: Routledge.

La valutazione delle competenze strategiche come strumento di riflessività nella pratica didattica dei docenti universitari.

The assessment of strategic competences as a mean for reflexivity in the teaching practice of University Lecturers.

Elena Luppi, Stefano Benini, Aurora Ricci³⁵
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un percorso di ricerca valutativa finalizzato a valutare la qualità della didattica nel Corso di Studi (CdS) in Infermieristica dell'Università di Bologna. In particolare, ci si focalizza sull'analisi delle competenze trasversali che è stata effettuata attraverso la somministrazione del QSA (1996). La scelta dello strumento, apparentemente lontano dal target del gruppo scelto, è stata orientata dalle dimensioni indagate che, in fase esplorativo-qualitativa sono emerse come strategiche e cruciali per i docenti del CdS. È stata utilizzata la versione completa del QSA, somministrata a 190 studenti iscritti al primo anno di Infermieristica. La scelta dello strumento QSA si è rivelata importante sia per i risultati emersi, sia per avviare insieme ai docenti una riflessione sulle competenze strategiche dei propri studenti in relazione alla didattica universitaria.

Parole chiave: ricerca valutativa, didattica universitaria, riflessività, competenze strategiche, infermieristica.

Abstract

The contribution presents the results of an Educational Evaluation Research dedicated to the assessment of the Degree Course in Nursing at the University of Bologna, with a focus on the transversal competences (through the administration of QSA questionnaire). The choice of this assessment tool, apparen-

³⁵ I contenuti del contributo sono stati sviluppati dai tre autori in modo congiunto. In particolare Elena Luppi ha elaborato i paragrafi "Finalità e fasi della ricerca" e "Le competenze strategiche degli studenti e delle studentesse", Aurora Ricci il paragrafo "Le competenze strategiche degli studenti e le scelte didattiche dei docenti", e Stefano Benini i paragrafi "Valutazione del tirocinio: gli apprendimenti sulla 'cura immateriale' dello studente in tirocinio al termine del Corso di Studio" e "Conclusioni".

tly far from the target of the chosen group, has been oriented by the investigated dimensions which, in the exploratory-qualitative phase, emerged as strategic and crucial for the teachers of the Degree. The full version of the QSA has been administered to 190 students enrolled in the first year of Nursing. The choice of the QSA tool proved to be important both for the results that emerged and to start together with the teachers a reflection on the strategic skills of their students in relation to university teaching.

Key words: evaluation research, teaching and learning, reflexivity, strategic competences, nursing.

Finalità e fasi della ricerca

Il lavoro presentato in questo contributo si inserisce all'interno di un progetto di ricerca finalizzato a realizzare un monitoraggio del Corso di Studi (CdS) in Infermieristica dell'Università di Bologna. Il percorso si pone in un'ottica di ricerca valutativa educativo formativa (Scriven, 1999; Walberg, Haertel, 1990; Husen & Postlethwaite, 1994; Becchi & Bondioli, 1994; Kellaghan & Stufflebeam, 2003), in cui gli strumenti e il disegno della ricerca stessa sono definiti insieme agli attori del contesto di studio e gli esiti sono oggetto di costante riflessione, in un clima di coinvolgimento attivo dei soggetti della ricerca.

Il progetto ha raccolto, attraverso vari strumenti, dati qualitativi e quantitativi sui seguenti aspetti:

- caratteristiche degli studenti e livelli di padronanza nelle competenze strategiche;
- caratteristiche dell'offerta formativa, dal punto metodologico e didattico;
- percezione degli studenti sulla valenza formativa dei percorsi di tirocinio.

La prima fase della ricerca è stata dedicata a definire le competenze ritenute irrinunciabili per la professione infermieristica, in ingresso, lungo il percorso formativo e in uscita. A questo proposito sono state organizzate alcune interviste e *focus group* con i coordinatori didattici, i docenti e gli studenti, al fine di elaborare un quadro condiviso delle competenze su cui valutare gli studenti.

Nella seconda fase è stato individuato lo strumento per la valutazione delle competenze individuate come strategiche ed effettuata la rilevazione sugli studenti del primo anno. Contestualmente, si è deciso di somministrare lo stesso questionario a un altro gruppo di studenti universitari di pari età e a un piccolo campione di studenti di scuola secondaria superiore. La rilevazione è stata poi ripetuta sugli stessi studenti di Infermieristica al terzo anno. I risultati sono stati restituiti ai docenti allo scopo di mettere in evidenza i punti di forza e le lacune e riflettere sulle possibili implicazioni sulla didattica. (Luppi & Benini, 2017; Luppi, 2018).

La terza fase della ricerca è stata dedicata all'analisi delle azioni didattiche

attraverso una rilevazione esplorativo qualitativa, con interviste e *focus group* ai docenti, a cui è seguita l'elaborazione e somministrazione agli stessi di un questionario dedicato a offrire un quadro delle scelte progettuali e metodologiche che caratterizzano il CdS. Anche in questo caso i risultati sono stati presentati ai docenti in incontri di restituzione formativa, prevedendo momenti di scambio e riflessione collegiale.

L'ultima fase della ricerca è stata focalizzata sull'analisi dell'impatto formativo del tirocinio attraverso rilevazioni qualitative su studenti e tutor relativamente agli elementi che sono ritenuti indicatori di qualità del percorso di tirocinio. Anche questi dati sono stati riportati ai docenti in un momento di restituzione formativa.

Le competenze strategiche degli studenti e delle studentesse

Sulla base di quanto emerso nella parte iniziale esplorativo-qualitativa della ricerca, sono state individuate dai docenti del CdS alcune competenze imprescindibili, ma trascurate dalla didattica universitaria (che tende a considerarle acquisite nelle precedenti esperienze educative e formative): saperi impliciti rispetto ai contenuti disciplinari che il corso trasmette e valuta in modo sistematico. Di concerto con i docenti e in base a un *trial* condotto con un piccolo campione di studenti, si è scelto di adottare come strumento valutativo il "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (QSA) di Pellerrey (1996), per il focus congiunto sulle strategie metacognitive per l'apprendimento nelle componenti cognitive e affettive. Sebbene il QSA sia stato validato su un campione di studenti più giovani, è stato scelto, sia perché copriva un maggior numero di dimensioni legate alle strategie metacognitive ritenute fondamentali dai docenti coinvolti nei *focus group*, sia perché le domande venivano percepite dal gruppo di studenti coinvolti nel breve *trial* come meno socialmente desiderabili rispetto a strumenti valutativi analoghi. La somministrazione del QSA è avvenuta durante una lezione e ha coinvolto in prima istanza 168 studenti e studentesse iscritti al primo anno del CdS in Infermieristica nell'anno accademico 2013-2014 e, lo stesso gruppo al terzo anno nell'anno accademico 2015-2016 (160 rispondenti sui 168 della prima rilevazione). Una somministrazione su altri studenti iscritti al primo anno dell'Università di Bologna (anno accademico 2014/2015) è stata poi organizzata attraverso gruppi chiusi su Facebook collegati ad alcuni corsi di studio universitari. Hanno risposto al questionario online 92 studenti.

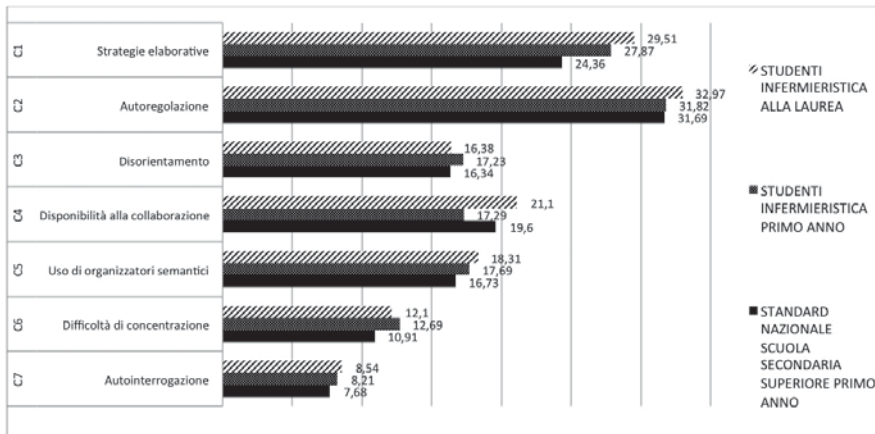
Nel complesso i/le partecipanti alla prima rilevazione sono 281, in prevalenza femmine (221 studentesse contro 61 studenti), di età media di 20,5 anni.

I risultati (cfr. Luppi & Benini 2017; Luppi, 2018) hanno messo in luce che, nella maggior parte delle scale, il campione degli studenti universitari è assimilabile allo standard dei quindicenni della rilevazione dell'A.S. 1996-97. Nello specifico fanno riflettere gli esiti delle scale dell'*autoregolazione*, l'*uso di*

organizzatori semantici, l'*autointerrogazione* in cui i punteggi degli attuali universitari sono analoghi a quelli dei quindicenni del '96-'97. Nelle scale relative alla *difficoltà di concentrazione*, alla *disponibilità alla collaborazione* e al *disorientamento* gli studenti universitari hanno punteggi più bassi dello standard. Solo sulle *strategie elaborative* i punteggi medi degli studenti universitari sono più alti di quelli degli studenti di scuola superiore.

Come emerge nella figura n. 1, nel complesso il confronto fra pre e post-test mostra un miglioramento nei punteggi sulle scale cognitive. In particolare, risultano aumentate le medie nelle scale "*disponibilità alla collaborazione*" e "*autoregolazione nello studio e nell'uso di strategie elaborative*". Si riscontrano punteggi più bassi per le scale "*disorientamento*" e "*difficoltà di concentrazione*", con la seconda, in particolare, che non raggiunge ancora lo standard.

Figura 1. Punteggi medi nelle Scale Cognitive QSA: Studenti Infermieristica pre-test, post-test e Standard Nazionale A.S. 1996/1997.

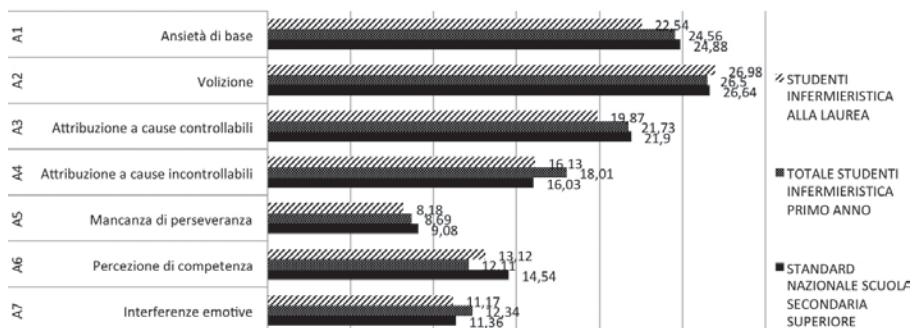


Nella figura n. 2 sono presentati i punteggi nelle scale affettive degli studenti di Infermieristica al primo anno e in prossimità della laurea, a confronto con lo standard degli studenti di scuola secondaria. Anche in questo caso si riscontra, in generale, un miglioramento fra punteggi del pre-test e del post-test, anche se, in alcune scale, le medie restano inferiori a quelle dello standard. In particolare, emerge un forte calo nella scala "*attribuzione a cause incontrollabili*", segno di miglioramento nelle strategie attributive, cala, tuttavia, anche la media nella scala "*attribuzione a cause controllabili*". Migliorano i punteggi, fra pre e post test, nella *percezione di competenza*, pur non raggiungendo ancora la media dello standard. Nella scala relativa all'*ansietà di base* si registra un miglioramento piuttosto marcato fra primo e terzo anno, cala, inoltre, il punteggio sulla scala *interferenze emotive*.

Nel complesso il miglioramento nei punteggi delle scale affettive è meno mar-

cato, ma comunque presente nel confronto fra i punteggi del pre-test e del post-test.

Figura 2. Punteggi medi nelle Scale Affettive QSA: Studenti Infermieristica pre-test, post-test e Standard Nazionale A.S 1996/1997.



Le competenze strategiche degli studenti e le scelte didattiche dei docenti

Durante la terza fase della ricerca sono state indagate le scelte e le metodologie didattiche che caratterizzano il CdS, con particolare riferimento alle competenze strategiche sulle quali si è focalizzata la rilevazione sugli studenti. Questa tematica è stata indagata attraverso una rilevazione esplorativa qualitativa iniziale che ha previsto la realizzazione di 6 interviste a docenti del CdS: 2 donne e 4 uomini, 2 con ruolo di docente di seconda fascia, 2 ricercatori a tempo indeterminato e 2 docenti a contratto in convenzione con il Servizio Sanitario Nazionale. Le interviste hanno permesso di individuare alcune aree tematiche e orientare la costruzione di un questionario con domande a risposta chiusa e a risposta aperta che è stato successivamente somministrato a tutti i docenti del CdS, con l'obiettivo di indagare le scelte progettuali e metodologiche che caratterizzano la didattica di ciascun insegnamento.

Sono stati coinvolti nella rilevazione 61 docenti (su un totale di 88 componenti il Consiglio di CdS): con lieve prevalenza femminile (60,7%), nate e nati tra il 1952 e 1983, con esperienza di docenza in ambito accademico che andava da 1 a 13 anni; docenti di discipline mediche, biologiche, fisiche, psicologiche e pedagogiche.

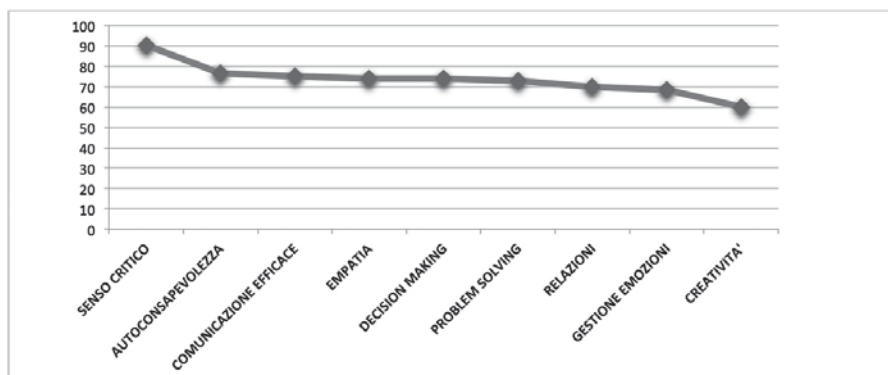
Non verranno presentati in questa sede i risultati dell'intero questionario, ma ci si soffermerà su due domande che sono risultate particolarmente interessanti nel confronto fra le competenze rilevate sugli studenti e le scelte didattiche.

Sulla base dei risultati del focus group iniziale e alle successive interviste con

i docenti, si è deciso di ampliare la riflessione sulle competenze strategiche o trasversali prendendo come riferimento il quadro delle *Life Skills* OMS (1997, 2004). È stata, quindi, formulata una domanda relativa alla promozione, all'interno dei vari insegnamenti, di competenze che tutti i docenti, oltre che le istituzioni di formazione superiore e medico-sanitarie, riconoscono come strategiche per la gli studenti e le studentesse, con particolare riferimento all'esercizio delle professioni mediche e infermieristiche.

Ai docenti è stato chiesto di indicare in quale misura promuovessero, all'interno dei propri insegnamenti, le seguenti competenze: senso critico, autoconsapevolezza, comunicazione efficace, empatia, *decision making*, *problem solving*, relazioni interpersonali, gestione delle emozioni, creatività. Come evidenziato in Figura 3, le risposte mostrano un quadro didattico che, stando a quanto dichiarato dai docenti, pare mediamente attento alla promozione delle "competenze per la vita", con alcune differenze fra competenze come il senso critico, che il 90% dei docenti sostiene di promuovere, e altre come la gestione delle emozioni o la creatività, promosse, rispettivamente dal 68% e dal 60% dei docenti.

Figura 3. Risposte alla domanda: "In quale misura, all'interno del suo corso, promuove l'acquisizione delle seguenti competenze?"



Con riferimento alle strategie metacognitive indagate attraverso la somministrazione del QSA e discusse insieme ai docenti nel corso dei successivi incontri di restituzione formativa, si è deciso di aggiungere alcune domande a risposta aperta per comprendere meglio attraverso quali attività didattiche si promuovessero, nello specifico, le aree di competenza sulle quali erano state rilevate criticità. Questa domanda era finalizzata, oltre che a raccogliere un importante dato, a favorire una riflessione sulla pratica docente, in relazione all'allineamento fra obiettivi e scelte didattiche (Serbati & Zaggia, 2012).

Come viene illustrato nella tabella n. 1, non tutte le strategie cognitive vengono promosse dai docenti in maniera uniforme. D'altro canto, le attività di-

dattiche intraprese per promuovere le competenze trasversali prese in esame appaiono di facile applicazione a diverse discipline.

Tabella 1. Risposte alla domanda “Come promuove le seguenti strategie metacognitive nella sua attività didattica?”

LA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO viene da favorita dal 93,4% attraverso:	L'ACQUISIZIONE DI UN METODO DI STUDIO viene promossa dal 56,7% attraverso:	LA CAPACITÀ DI ORGANIZZAZIONE/ SISTEMATIZZAZIONE AVVIENE nel 51,7% tramite:	LA CAPACITÀ DI AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE viene favorita dal 43,3% attraverso:	LA CAPACITÀ DI ESTRAPOLAZIONE DELLE INFORMAZIONI DA UN TESTO viene promosso dal 34,4% attraverso:
a) Discussione in aula con riferimenti alla pratica clinica b) esempi concreti con testimonianze di pz e operatori c) Passione per la materia ed entusiasmo d) Presentazione di casi e discussione di natura deontologica e) PBL	a. Casi clinici, esercitazioni b. Consigli su come studiare c. Pianificazione con gli studenti di percorsi specifici di apprendimento d. Riassumendo all'inizio e al termine di ogni lezione, utilizzando mappe o schemi e collegamenti con altre discipline e. Colloqui individuali	a. Schemi costruiti in aula alla lavagna b. Presentazione di griglie e mappe concettuali c. Insegnamento di trucchi mnemonici d. Discussione in aula e. Identificazione delle priorità f. Simulazione con casi g. Indicazioni di metodo	a. Discussione in aula b. Richiesta di valutare l'esperienza in tirocinio c. Laboratori d. Incontri individualizzati e. Presentazione di casi f. Simulazioni di test g. Prove intermedie	a. Discussione in aula b. Riassunto della lezione precedente e collegamento con la bibliografia di riferimento c. Prove di comprensione dei testi d. Esercitazione sui testi e. Colloqui individualizzati e analisi della documentazione di casi clinici

Questo dato è stato particolarmente utile in fase di restituzione formativa poiché ha permesso, in primo luogo, di dare una lettura differente alle lacune degli studenti rispetto alle strategie metacognitive per l'apprendimento (superando gli impliciti sui prerequisiti degli studenti in ingresso, i docenti hanno rilevato una certa corrispondenza fra le dimensioni meno promosse nella didattica e le dimensioni di maggiore fragilità degli studenti), in secondo luogo, di interrogarsi sulla progettazione e riprogettazione di una didattica che promuova l'acquisizione di strategie metacognitive.

Valutazione del tirocinio: gli apprendimenti sulla “cura immateriale” dello studente in tirocinio al termine del Corso di Studio

Nell'ultima fase della ricerca è stata indagata l'esperienza del tirocinio clinico dal punto di vista dello studente attraverso l'utilizzo di metodi qualitativi. Lo studio è stato condotto su 30 studenti al termine del III anno reclutati secondo campionamento per convenienza. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semistrutturate le cui domande vertevano sui seguenti temi: a) crescita personale al termine del percorso di studio; b) considerazioni sull'aver assistito/aiutato tante persone; c) definizione degli apprendimenti derivanti dall'incontro con “gli altri”; d) narrazioni di incontri significativi.

Le interviste sono state registrate e analizzate secondo il metodo *vivo coding* con l'identificazione di etichette, categorie e temi.

Sul tema “Crescita personale al termine del percorso di studio” le riflessioni

sono state ricondotte alle seguenti categorie: 1. Sentirsi cambiato e realizzato sul piano personale; 2. Crescita nella relazione con gli altri; 3. Convinzione e soddisfazione della scelta professionale.

Gli studenti hanno attribuito al percorso di studio un valore trasformativo, permettendo l'acquisizione di maturi, nuovi e profondi sguardi sul vivere e sulla vita. Ha affermato a tal riguardo una studentessa: "Mi sento cambiata, vedo le cose da un'altra prospettiva, nel senso che se a volte ho delle giornate storte per delle cavolate, dopo che fai tirocinio ti rendi proprio conto di quanto siano cavolate in confronto alle cose serie e prendi tutto da una prospettiva differente (F, 21 anni). Oppure un'altra ha dichiarato: Alla fine di questi tre anni mi sento arricchita dalle esperienze che mi hanno fatto vivere, dalle esperienze che mi hanno fatto vedere le cose da un altro punto di vista diverso" (F, 22 anni).

Il tirocinio ha consentito di sviluppare competenze comunicativo-relazionali diventando per lo studente occasione di crescita nella relazione con gli altri, come dichiarato da uno studente: "Mi sento molto cambiato sull'aspetto relazionale, credo di essere oggi più aperto con una persona estranea" (M, 23 anni). Nello stare a contatto con l'altro lo studente ha scoperto anche parti di sé che vanno ad accrescere un senso e sentimento di autoefficacia: "Mi sento più spigliata sul lato tecnico, ma soprattutto mi sento più sicura sulla relazione con l'altro. Io sono una persona abbastanza timida, ma ora ho più fiducia in me".

Al termine del triennio molti si sono detti soddisfatti del percorso di studi e desiderosi di intraprendere la professione infermieristica.

Assistere e aiutare molte persone nel corso del tirocinio crea un senso di appagamento, nel sentirsi utili e responsabili e nel percepire un senso di realizzazione, come testimoniato dai seguenti studenti: "Mi sono sentito importante in quei momenti, ho avuto la responsabilità della vita delle persone nelle mie mani. Ho avuto un posto nella società e nel mondo (M, 23 anni); Aiutare gli altri...è una sensazione molto bella, ti senti utile" (F, 21 anni).

Un importante tema d'indagine ha riguardato gli apprendimenti che gli studenti dichiaravano aver acquisito nella relazione con gli altri. Diverse sono le categorie emergenti nel corso delle risposte. Si sono appresi certamente aspetti esistenziali che hanno a che vedere con il valore del vivere, della sofferenza, della malattia, dell'umiltà, così come il valore delle piccole cose, dell'altruismo della diversità e della differenza. Inoltre, emergono aspetti più specifici legati alla professione infermieristica relativi allo sviluppo di atteggiamenti e competenze connesse alla relazione di aiuto: l'ascolto, l'assenza di giudizio, il dare conforto e infondere speranza, il rispetto dei tempi dell'altro e l'atteggiamento empatico.

Per quanto riguarda il riferimento ai così detti "incontri significativi", i racconti sono stati ricondotti a due categorie: 1) le storie di persone con patologie severe o ricoverate in contesti specifici; 2) le persone incontrate nel corso dei tirocini del primo anno. Durante le interviste sono emersi molti racconti av-

venuti in contesti particolari quali, ad esempio il Pronto Soccorso, la Rianimazione/Terapia Intensiva e l'*Hospice*, con persone colpite da patologie severe che richiedevano un grande carico assistenziale emotivo. Il più delle volte si trattava di incontri significativi per via della sofferenza sperimentata: "Mi sono reso conto di cosa comporti curare una persona, mi sono reso conto della sofferenza che c'è dietro le persone che si assistono in ospedale" o per il miglioramento dello stato di salute.

Molte storie sono state raccontate come significative per via, invece, di una sorta di proiezione-identificazione di sé con la persona assistita. Raccontava una studentessa: "Questa storia mi è rimasta impressa perché ho immaginato di ritrovarmi nella stessa situazione dei figli e ho provato a immaginarmi cosa si prova a perdere una madre" (F, 23 anni).

Rimangono tuttavia significative le storie che narrano di un rapporto di complicità ad alto contatto emotivo che lo studente è riuscito a instaurare con l'assistito, come raccontato da una studentessa: "tra i tanti incontri che mi ricordo, ricordo quello con un uomo di 66 anni che ho assistito per (...) e dopo il turno è morto. Mi è rimasto impresso perché mi ha raccontato la sua vita e la vita di sua figlia...una storia bella (...) e il giorno prima di morire mentre stava facendo la dialisi aveva molta sete, non potendo bere se non l'acquagel... in un momento di follia da parte di entrambi abbiamo fatto finta di bere un aperitivo su un terrazzo a Milano" (F, 22).

Infine, sono emerse le difficoltà che lo studente ha incontrato nelle relazioni con l'assistito. Molte difficoltà sono state attribuite all'inesperienza, come il non sapere cosa dire di fronte a certe domande o al non saper gestire le proprie emozioni. Altre hanno a che vedere con le caratteristiche dell'assistito, sia relativamente ad aspetti comportamentali (persona aggressiva o arrabbiata, persona ingrata, familiare ansioso o definito come maleducato), sia relativamente alle caratteristiche delle patologie (sclerosi multipla, Alzheimer, persone in stato di ubriachezza) o dei *setting* di ricovero (*Hospice*, Oncologia, Psichiatria).

Alcune difficoltà sono state palesate in quelle relazioni in cui lo studente non è stato valorizzato o si è sentito inadeguato nel gestire la situazione; è il caso della diffidenza che alcuni assistiti hanno nei confronti dello studente in quanto tirocinante inesperto o, in altri casi, del non sentirsi all'altezza nell'affrontare una situazione molto complessa, come nel caso di una tecnica particolare da effettuare a una persona sofferente.

Conclusioni

La formazione infermieristica chiama in causa saperi complessi, che sfociano nella "cura immateriale" (De Mennato, 2009), un *sapere essere* infuso nella pratica clinica (Mortari & Saiani, 2013) che trova la sua fonte nelle dinamiche comunicativo-relazionali e in processi auto e meta riflessivi (Del Prato, 2013; James et al., 2016). Si tratta di un percorso formativo che deve offrire elevatis-

sime competenze professionali incluse le esperienze e gli apprendimenti più ampi, che portano a una crescita sul piano umano (Britt et al., 2017; De Menato, 2009; Kaldal et al., 2018; Mortari & Saiani, 2013).

I dati relativi alle strategie metacognitive hanno offerto ai docenti occasioni di riflessione su quelle che sono normalmente considerate competenze implicite, ma che giocano un ruolo strategico nell'apprendimento. In modo speculare, il questionario dedicato alla didattica ha fornito una "fotografia" delle attività d'aula, promuovendo riflessività sulla pratica docente e consentendo di immaginare, in modo collegiale, innovazioni e nuove progettualità.

Infine, la rilevazione qualitativa sull'esperienza di tirocinio ha offerto occasioni di confronto e riflessione sulla formazione alla professione infermieristica e sulla necessità di effettuare scelte didattiche che sappiano, allo stesso tempo, promuovere conoscenze e saperi tecnici, e rinforzare l'acquisizione delle competenze trasversali necessarie a portare nella professione infermieristica una postura di prossimità e vicinanza senza la quale l'azione di cura perde la sua efficacia e valenza.

Il percorso di ricerca valutativa che è stato intrapreso ha permesso ai docenti di guardare alle proprie scelte didattiche mettendo al centro gli studenti, i loro processi di apprendimento e la loro formazione a una delle più complesse e delicate professioni di cura.

Riferimenti bibliografici

- BEATTIE, J.B, SHEPHERD, M.A., ARMSTRONG, L., & WILKINSON, J., (2015). Time, fear and transformation: Student nurses' experiences of doing a practicum (quality improvement project) in practice. *Nurse education in practice*, 19, 70-8.
- BECCHI, E., & BONDIOLI, A. (1994). *La valutazione: una pratica in via di definizione*, in M. Ferrari (a cura di). La valutazione di contesti prescolari. Bergamo: Junior.
- BRIT, Ø.H., RASMUS, M.L., & TOVE, G. (2018). Professional formation through personal involvement and value integration. *Nurse education in practice*, 29, 64-69.
- DAL PRATO, D. (2013). Students' voices: the lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education. *Nurse education in practice*, 3, 286-90.
- DE MENNATO, P., OREFICE, C., & BRANCHI, S. (2011). *Educarsi alla «cura». Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- GUILBERT, J.J., (2002). *Guida pedagogica per il personale sanitario*. Edizioni dal Sul.
- HUSÉN, T., & POSTLETHWAITE, T.N. (Eds) (1994). *International encyclopedia of education, 2nd edition*. NY: Pergamon Press.
- KALDAL, M.H., KRISTIANSEN, J., & URHENFELDT, L., (2018). Nursing students experienced personal inadequacy, vulnerability and transformation during their patient care encounter: A qualitative meta-synthesis. *Nurse education today*, 64, 99-107.
- KELLAGHAN, T., & STUFFLEBEAM, D.L. (Eds) (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht, Boston London: Kluwer.
- LUPPI, E., (2018). Valutare le strategie metacognitive per l'apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore, in: aa. vv., *La funzione educativa della valutazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 665 – 684.
- LUPPI, E., & BENINI, S. (2017). Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 99 – 127.
- MORTARI, L., & SAIANI, L., (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw Hill.
- PELLERAY M., & ORIO F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: L.A.S.
- SCRIVEN M. (1999). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- SERBATI A., & ZAGGIA C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 11-26.

WHO (1997). *Life skills education for children and adolescents*. Geneva.

WHO (2004). “*Skills for health: An important entry-point for health promoting/child-friendly schools*”. Geneva.

La rilevazione delle competenze strategiche e profili di studio
negli studenti universitari.

*The detection of strategic skills and study profiles
in university students.*

Daniela Robasto
Università degli Studi di Torino

Abstract

Negli approcci autovalutativi adottati dagli atenei per migliorare la didattica non sempre risultano esplicite le cornici di riferimento su due punti nodali: quale il concetto di didattica preso a riferimento, quale il profilo degli studenti a cui la didattica si intende offrire. Partendo dal presupposto che la didattica si debba preoccupare di progettare, allestire, gestire *ambienti di apprendimento che risultino efficaci per gli studenti*, il presente contributo presenta gli esiti di un'indagine pilota svolta sulle matricole di alcuni atenei italiani relativamente ai profili di studio e alle competenze strategiche percepite dagli studenti universitari all'ingresso della loro carriera accademica.

Parole chiave: autovalutazione, didattica accademica, profili di studio, competenze strategiche.

Abstract

In the self-assessment approaches adopted by universities to improve teaching, the frames of reference on two key points are not always explicit: such as the concept of teaching taken as a reference, such as the profile of the students to whom the teaching is intended to offer. Starting from the assumption that teaching should be concerned with setting up learning environments that are effective for students, this contribution presents the results of a pilot survey carried out on the freshmen of some Italian universities with regard to the study profiles and strategic skills perceived by the university students at the entrance of their academic career.

Key words: self-assessment, academic teaching, study profiles, strategic skills.

Autovalutarsi nella didattica: il ruolo delle caratteristiche degli studenti.

A livello internazionale sono ormai numerosi gli atenei impegnati in direzione del miglioramento della didattica universitaria, della qualificazione delle competenze per la didattica e dello sviluppo di sistemi per il loro riconoscimento (Gemma, 2017; Semeraro, 2005). Gli attuali orientamenti di ricerca mostrano la tendenza a porre il focus non solo sulla valutazione esterna dei docenti (Aleamoni, 1999), ma anche sulla loro autovalutazione (*reflective teaching*) (Seldin & Miller, 2009; Shon, 1987). Seppur solo recentemente l'attenzione dell'autovalutazione si stia spostando sui *processi didattici*, in realtà, è almeno a partire dal 1989 (L.168/1989), che le Università italiane si interrogano, ricercano e (talvolta) forniscono un'interpretazione al concetto di autonomia didattica e della sua autovalutazione. Negli approcci autovalutativi adottati nei diversi decenni, tuttavia, non sempre risultano esplicite le cornici di riferimento su due punti nodali: quale il concetto di didattica preso a riferimento, quale il profilo degli studenti a cui la didattica si intende offrire (Robasto, 2018). Partendo dal presupposto che la didattica si debba preoccupare di progettare, allestire, gestire ambienti di apprendimento che risultino *efficaci per gli studenti* (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2007), va detto che l'Italia è arrivata relativamente tardi in questo dibattito sull'autonomia didattica e sui processi autovalutativi. Non sempre tale dibattito è stato accompagnato da una proficua riflessione sugli esiti della letteratura propria della ricerca educativa; più frequentemente sono stati presi a riferimento altri quadri di riferimento (*in primis* sociologici ed economici), con la conseguenza che gli orientamenti tradizionalmente utilizzati per valutare la didattica all'università tendono a collocarsi in una prospettiva prevalentemente estrinseca rispetto alle peculiarità del processo insegnamento/apprendimento e non sempre riescono a fornire feedback significativamente migliorativi all'azione dell'insegnamento (Coggi, 2005: 18). A riprova delle riflessioni e delle consapevolezze maturate in tal senso, nel documento di Audizione dell'ANVUR presso la Commissione 7° della Camera dei deputati del 12/06/2014 si legge: "Nonostante infatti nel nostro ordinamento la programmazione dei corsi sulla base degli apprendimenti attesi degli studenti non sia una completa novità, nella pratica vi è una certa difficoltà nell'organizzare la didattica secondo un preciso disegno che *abbia al centro gli apprendimenti dello studente* e le sue prospettive future di inserimento nel mondo del lavoro...». L'indicatore AVA ANVUR che sembra rispondere all'obiettivo di monitorare i processi didattici è, nello specifico l'indicatore R3.B volto a controllare come ogni corso di studio (CdS) promuova "una didattica centrata sullo studente, incoraggi l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerti correttamente le competenze acquisite".

Tabella 1 - Aspetti da considerare nella didattica. Quesiti secondo il quadro sinottico AVA ANVUR.

L'organizzazione didattica crea i presupposti per l'autonomia dello studente (nelle scelte, <i>nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio</i>) e prevede guida e sostegno adeguati da parte del corpo docente?
Le attività curriculari e di supporto utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle <i>specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti</i> ?
Sono presenti iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche? (E.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli...)?
Il CdS favorisce l'accessibilità, nelle strutture e nei materiali didattici, agli studenti disabili?

In riferimento al requisito ANVUR R3.B.3 che monitora come le attività curriculari e didattiche *siano modulate sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti* (cit), è opportuno comprendere come [e se] i Corsi di Studio possano rilevare e monitorare tali esigenze e tali tipologie, che nella loro composizione non costituiscono altro se non un solido e strutturato impianto di valutazione diagnostica (Bloom, 1963), volto ad individuare i prerequisiti culturali e cognitivi degli studenti, al fine di poter disporre di dati situati per orientare al meglio il corpo docente.

Presso l'Ateneo di Parma è stato avviato un progetto pilota che attualmente ha coinvolto 11 corsi di laurea dell'Università di Parma e Bologna relativamente alla rilevazione delle strategie di studio (Trincherò, Robasto, 2015) e delle competenze strategiche (Pellerey, 2006) delle matricole, ossia di quelle competenze che potrebbero agevolare gli studenti nel loro processo di adattamento ai contesti di vita accademici e professionali.

Strategie di Studio e Competenze Strategiche negli studenti universitari. Uno studio pilota.

L'indagine pilota si è posta l'obiettivo di rilevare negli studenti universitari, oltre alle competenze disciplinari specifiche, la padronanza delle matricole delle strategie di studio e delle competenze strategiche, al fine, da un lato di favorire l'autovalutazione delle stesse da parte degli studenti, dall'altro di aumentare l'efficacia dei processi di orientamento e didattici attivati dai CdS partecipanti all'indagine. Degli 11 CdS partecipanti, la maggioranza afferisce all'ambito delle Scienze Naturali (coinvolti all'interno di un più ampio progetto PLS).

La rilevazione ha coinvolto 625 studenti (casi validi 591), di cui il 60% di genere femminile e il restante 40% di genere maschile, cui sono stati somministrati quattro strumenti di rilevazione dati, volti a costituire un impianto di valutazione diagnostica dello studente: 1) *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS)* (Pellerey, 2006); 2) *Questionario sulle Strategie di Studio (QSS)*, Trincherò & Robasto, 2015; 3) Questionario volto a rilevare le *informazioni socio-anagrafiche* degli studenti; 4) prove strutturate di carattere disciplinare, scelte e/o progettate dal singolo Corso di Studio.

Nel presente contributo si presenta il controllo della relazione tra il Profilo di Studio (QSS) degli studenti e la loro percezione di alcune delle competenze strategiche rilevate tramite il QPCS. Nello specifico si è ipotizzata la relazione tra: *Profilo di studio e perseveranza nello studio*; *Profilo di studio e comportamento di fronte alle difficoltà*; *Profilo di studio e approccio con una «persona importante»*; *Profilo di studio e «pensiero concreto»*; *Profilo di studio e processo di controllo nella comunicazione e nella consegna*; *Profilo di studio e senso di piacere nei compiti impegnativi*.

Come è possibile notare in Tab.2 e Tab.3, l'analisi monovariata dei profili di studio adottati dagli studenti evidenzia circa un 27% del campione che sembra adottare un profilo di studio fragile, la metà di questi (14%), inoltre, rientra in un profilo di studio cosiddetto "superficiale", caratterizzato dall'evitare ripetutamente alcuni comportamenti volti ad un apprendimento di tipo significativo (Ausubel,1968). Lo studente dal profilo superficiale, infatti, non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti; non tende a rielaborare le informazioni con parole proprie, non fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente o quantomeno non li annota, non approfondisce termini di cui non coglie "al volo" il significato ma sorvola su di essi.

Tab.2: Esiti Questionario Strategie di Studio (QSS, Trincherò & Robasto, 2015) somministrato a 625 studenti universitari.

<i>Profilo emerso Questionario Strategie di studio</i>	<i>Frequenza percentuale</i>
Evasivo	2%
Forzato	6%
Indifferenziato	1%
Superficiale	14%
Mnemonico	4%
Di Gruppo	11%
Organizzato	1%
Pratico	38%
Riflessivo	18%

Tab.3: Operazionalizzazione dei fattori determinanti il profilo di studio e frequenza sul campione.

PROFILO EMERSO QSS	Sintesi degli Indicatori tratti dalla operazionalizzazione dei fattori determinanti il profilo di studio.	Frequenza percentuale sul campione
EVASIVO	Non pianifica lo studio; Non individua i concetti principali di un testo; Non sintetizza le informazioni; Non rilegge il testo più di una volta.	2%
FORZATO	Non pianifica lo studio; Non individua i concetti principali di un testo; Non si concede pause quando sente scemare l'attenzione ma forza lo studio a ridosso della verifica/esame; Non è costante nello studio.	6%
INDIFFERENZIATO	Non differenzia i concetti principali da quelli secondari; Non fa delle simulazioni del discorso in caso di prova orale; Non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti.	1%
SUPERFICIALE	Non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti; Non tende a rielaborare le informazioni con parole proprie, Non fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente o non li annota, Non approfondisce termini di cui non coglie "al volo" il significato ma sorvola su di essi	14%
MNEMONICO	Non tende a sintetizzare le informazioni; Non differenzia i concetti principali da quelli secondari; non utilizza organizzatori della conoscenza; nel ripasso tende a rileggere tutto il testo, senza tralasciare nulla; ripete più volte, ad alta voce, la definizione dei termini, fino a quando non sente di "saperla ripetere".	4%
DI GRUPPO	Scriva su un foglio quali sono le possibili domande/esercizi che il docente potrebbe porre e si confronta con i compagni per individuare buone risposte; Ritorna con i compagni sui materiali di studio per controllare eventuali differenze nelle risposte fornite agli esercizi. Utilizza il gruppo come elemento di confronto.	11%
ORGANIZZATO	Usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza; tende a rielaborare le informazioni con parole proprie; controlla periodicamente la propria "tabella di marcia" per autovalutare come procede lo studio ed eventualmente ripianifica l'impegno.	1%
PRATICO	Per studiare un concetto cerca di trovare degli esempi tratti dal mondo reale a cui il concetto si possa applicare; se trova termini non noti, li cerca su glossari, dizionari o Internet, prima di procedere nello studio; per studiare un concetto tenta di rielaborarlo con parole proprie.	38%
RIFLESSIVO	Distingue i concetti principali da quelli secondari; chiede informazioni al docente o ai compagni per risolvere i dubbi che non è riuscito a chiarire consultando fonti esterne; fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente; si annota a lato del testo asserti o concetti importanti per la comprensione; formula autonomamente domande che eventualmente potrebbe ricevere e riflette autonomamente su possibili buone risposte	18%

In Tab. 4, si riporta il controllo della relazione tra il profilo di studio emerso e l'abitudine di interrogarsi sui motivi che abbiano potuto portare ad una situazione di insuccesso. Come si può notare, soffermandosi sui residui standardizzati di cella, gli studenti che rientrano nei profili di studio più deboli, dichiarano di non effettuare mai o quasi mai questo comportamento, mentre gli studenti "pratici", lo fanno sempre o quasi sempre. Distribuzione simile si può notare in Tab. 5, dove all'item "*Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono*", rispondono positivamente soprattutto i profili di studio più forti, mentre i *profili forzato, indifferenziato e superficiale* ammettono di effettuare questo controllo solo qualche volta. Anche le distribuzioni riportate in Tab. 7, all'item "*Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono*", confermano che è poco probabile che tale chiarimento avvenga nei profili forzati o indifferenziati.

La tab. 7 riporta invece il controllo della relazione tra profilo di studio e la risposta all'item "*Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o un'attività alla quale si possa applicare*". La tabella, oltre ad evidenziare come le precedenti una relazione statisticamente significativa tra profilo di studio e percezione delle competenze strategiche, ben descrive le differenze tra un profilo di studio prevalentemente mnemonico e un profilo di studio pratico. Un profilo mnemonico concentra ovviamente tutte le proprie energie verso memo-tecniche, sforzandosi di ricordare il più possibile di quanto studiato, senza preoccuparsi troppo di comprendere quanto appreso o di individuare concetti principali da concetti secondari. Il profilo pratico invece tende a procedere con un'autonoma rielaborazione di quanto appreso e cerca di confrontare quanto studiato con la propria vita reale. È quindi coerente con tali approcci il fatto che sia ben poco probabile che un profilo mnemonico cerchi di immaginare sempre o quasi sempre l'ambito di applicazione reale di quanto appreso (residuo di cella negativo, -1,8); così come è poco probabile che un profilo pratico lo faccia solo qualche volta (residuo di cella negativo, -2,5).

Tab.4: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Quando mi va male qualcosa, cerco di capire i motivi per superare le difficoltà" - X Quadro = 72.72. Significatività = 0.

QPCS_4-> PROFILI_QSS	MAI - QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SEMPRE-QUASI SEMPRE	MARGINALE DI RIGA
EVASIVO - FORZATO - INDIFFERENZIATO	17 8 3.2	20 19.2 0.2	16 26.8 -2.1	54
SUPERFICIALE	29 11.8 5	30 28.4 0.3	21 39.7 -3	80
DI GRUPPO	3 9.8 -2.2	22 23.5 -0.3	41 32.8 1.4	66
MNEMONICO	3 3.6 -0.3	9 8.5 0.2	12 11.9 0	24
ORGANIZZATO	1 1 0	4 2.5 1	2 3.5 -0.8	7
PRATICO	13 32.6 -3.4	77 78.2 -0.1	130 109.2 2	220
RIFLESSIVO	16 15.2 0.2	35 36.6 -0.3	53 51.1 0.3	103
MARGINALE DI COLONNA	82	197	275	554

Tab.5: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono" - X quadro = 39.69. Significatività = 0.001.

QPCS_21-> PROFILI_QSS	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE - QUASI SEMPRE	Marginale di riga
EVASIVO	0 2.5 -1.6	6 5.9 0	5 3.6 0.8	12
FORZATO	15 6.9 3.1	13 16.3 -0.8	5 9.8 -1.5	33
INDIFFERENZIATO	3 1.1 1.9	1 2.5 -0.9	1 1.5 -0.4	5
SUPERFICIALE	27 15.8 2.8	31 36.9 -1	17 22.3 -1.1	75
DI GRUPPO	14 13.4 0.2	31 31.5 -0.1	19 19 0	64
MNEMONICO	5 4.8 0.1	12 11.3 0.2	6 6.8 -0.3	23

ORGANIZZATO	1 1.5 -0.4	5 3.4 0.8	1 2.1 -0.7	7
PRATICO	30 45.4 -2.3	114 106.4 0.7	72 64.2 1	216
RIFLESSIVO	18 21.6 -0.8	52 50.7 0.2	34 30.6 0.6	103
Marginale di colonna	113	265	160	538

Tab.6: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o un'attività alla quale si possa applicare" X quadro = 44.2. significatività = 0.

QPCS_16-> PROFILI_QSS	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE – QUASI SEMPRE	Marginale di riga
EVASIVO	2 3.5 -0.8	5 5.5 -0.2	4 3 0.6	12
FORZATO	11 8.9 0.7	13 14.2 -0.3	7 7.8 -0.3	31
INDIFFERENZIATO	2 1.4 0.5	2 2.3 -0.2	1 1.3 -0.2	5
SUPERFICIALE	31 20.8 2.2	28 33.1 -0.9	13 18.1 -1.2	72
DI GRUPPO	11 19 -1.8	32 30.3 0.3	23 16.6 1.6	66
MNEMONICO	9 5.8 1.3	10 9.2 0.3	1 5 -1.8	20
ORGANIZZATO	1 1.7 -0.6	2 2.8 -0.5	3 1.5 1.2	6
PRATICO	43 62.6 -2.5	107 99.7 0.7	67 54.7 1.7	217
RIFLESSIVO	40 26.3 2.7	40 41.8 -0.3	12 22.9 -2.3	91
Marginale di colonna	150	239	131	520

Tab.7: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono" - X Quadro = 31.7. Significatività = 0.002.

QPCS_25-> PROFILI_QSS	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE – QUASI SEMPRE	Marginale di riga
EVASIVO	2	4	5	12
	1.3	4.2	6.6	
	0.7	-0.1	-0.6	
FORZATO	5	20	9	34
	3.6	11.8	18.6	
	0.8	2.4	-2.2	
INDIFFERENZIATO	16	31	31	78
	8.2	27.1	42.7	
	2.7	0.8	-1.8	
SUPERFICIALE	4	18	41	63
	6.6	21.9	34.5	
	-1	-0.8	1.1	
DI GRUPPO	2	9	13	24
	2.5	8.3	13.1	
	-0.3	0.2	0	
PRATICO	19	65	136	220
	23.1	76.4	120.5	
	-0.9	-1.3	1.4	
RIFLESSIVO	8	38	57	102
	10.7	35.4	55.9	
	-0.8	0.4	0.1	
Marginale di colonna	56	185	292	533

Conclusioni

La rilevazione dei profili di studio ha permesso di individuare circa un 27% di matricole che sembrano avere profili di studio fragili: profili ed abitudini nello studio che, se confermate e stabilizzate nel proseguo di carriera, potrebbero compromettere il successo accademico. Inoltre, la relazione tra profili di studio e competenze strategiche, sulle dimensioni controllate, risulta nella maggior parte dei casi statisticamente significativa, a supporto della tesi che un intervento di orientamento efficace debba necessariamente prendere in considerazione (e dunque in carico) non solo come si studia ma anche le disposizioni e le strategie sottese a tali abitudini di studio. La relazione tra profilo di studio e competenze strategiche è una relazione che può essere letta in entrambe le direzioni o in senso circolare: possiamo affermare che la mancanza o la fragilità di determinate competenze strategiche possa determinare l'adozione di profili di studio deboli; viceversa adottare con continuità profili di studio deboli, che non consentono di giungere ad un apprendimento significativo e quindi di rinforzare i processi cognitivi di ordine superiore, mina la possibilità di porsi certi interrogativi metacognitivi (Cornoldi, 1993) che potrebbero avviare una seria riflessione sulle proprie competenze strategiche. Se

gli esiti dello studio pilota venissero confermati anche in indagini con campionamento rappresentativo dell'intera popolazione, le università dovrebbero necessariamente ripensare alle azioni di orientamento in ingresso ed in itinere ma anche al tipo di didattica da erogare. Molti atenei, da diversi anni, hanno avviato delle azioni di supporto allo studio che vanno da azioni di tutoraggio (spesso prevalentemente di tipo organizzativo) a seminari o laboratori volti a migliorare le strategie di studio degli studenti, con taglio disciplinare o trasversale (Benvenuto, 2011; Galliani 2011, Giovannini, & Silva, 2014; Chiappetta Cajola, 2015).

Se tuttavia la relazione tra strategie di studio e competenze strategiche venisse ulteriormente confermata, bisognerebbe necessariamente progettare delle azioni di supporto che prendano in carico entrambe le dimensioni: non solo come si studia ma anche di quali competenze strategiche è necessario disporre per poter progettare con successo il proprio percorso di apprendimento (Zimmerman, 2001). Dal punto di vista della didattica erogata, inoltre, bisognerebbe avviare una seria riflessione sui profili di studenti che un docente accademico si trova di fronte, anche grazie ad un più ampio utilizzo di una valutazione formativa e contestualmente inclusiva. Una valutazione formativa è possibile: se si accetta che grazie a questa si dia forma all'intreccio tra insegnamento e apprendimento; inclusiva se si riconoscono e valorizzano le differenze, senza ricondurle a distanza da una norma, dando voce a diverse intelligenze e diverse abilità (Corsini, 2018)

La sfida di un serio impianto di autovalutazione e miglioramento dei sistemi formativi non sta solo nell'individuare attendibili modalità di individuazione precoce delle criticità ma soprattutto nell'autovalutarsi circa le azioni migliorative progettate e messe in atto e, purtroppo, ad oggi l'individuazione di azioni migliorative efficaci, per supportare il processo di apprendimento anche degli studenti più fragili, sembra ancora una meta distante.

Riferimenti bibliografici

- ALEAMONI, L.M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personal Evaluations in Education*, 13(2), 153-166.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York Holt: Rinehart and Winston, Inc.
- BENVENUTO, G. (2011). *Percorsi di studio universitari. L'ingresso, lo studio e gli esiti. Quaderni di Ricerca*. Roma: Nuova Cultura.
- BONAIUTI, CALVANI, & RANIERI (2007). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci Editore.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- COGGI, C. (a cura di) (2005). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- COGGI, C. (a cura di) (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- CORNOLDI, C., & DE BENI, R. (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- CORSINI, C. (2018). *Inclusione e culture valutative*. In Simonetta Polenghi, Massimiliano Fiorucci, Luca Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (p.85-94), Lecce, Pensa MultiMedia.
- CORSINI, C., & ZANAZZI S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2, 305-334.
- FONDAZIONE CRUI (2017). *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio Novità introdotte da AVA 2.0 e dal DM 987/2016*. Roma: Fondazione Crui.
- GALLIANI (a cura di) (2011). *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Atti della VIII Biennale internazionale sulla didattica universitaria: Padova, 2 e 3 dicembre 2010, Lecce, Pensa multimedia.
- GEMMA, E. (2017). Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano. *Rivista Scuola IaD*, 13-14, 29-52.
- GIOVANNINI, M.L., & SILVA, L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), 19-51.
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- RAHNEMA, S., & JENNINGS, F. (2003). Kroll Ph. Student perception of the "Student evaluation of Instruction" form as a tool for assessing instructor's teaching effectiveness. *NACTA Journal*, 47(3).

- RAHNEMA, S., KROLL, P., & JENNINGS, F. (2007). Faculty Perceptions of the “Student Evaluation of Instruction” Instrument as a Tool for assessing Teaching Effectiveness. *North American Colleges & Teachers of Agriculture. (NACTA) Journal*, 51(3), 10-14.
- REDFIELD, D.L., & ROUSSEAU, E.W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, 51, 237-245.
- ROBASTO, D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e innovazione didattica. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 3, 1, 38-58.
- ROBASTO, & TRINCHERO (2015). *Strategie per pensare. Attività evidence based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*. Milano: Franco Angeli.
- SCHÖN (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Bari, Dedalo (ed. or. 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano Franco Angeli, 2006 (ed. or. 1987).
- SCHUNK, D.H. (1998). An educational psychologist's perspective on cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10, 411-417.
- SELDIN, J.E., & MILLER (2009). *The academic portfolio. A practical guide to documenting teaching, research and service*. San Francisco: Jossey Bass.
- SEMERARO R. (a cura di) (2005). *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*.
- STEFANI, E. (a cura di) (2003). *La valutazione della qualità: uno strumento al servizio del sistema universitario*, www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3_1_Stefani.pdf
- STEFANI E., & ZARA, V. (2017). *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di studio*. Roma: Fondazione CRUI.
- WALSH, J.A., & SATTES, B.D. (2003). *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.). Charleston, WV, AEL.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2000). *Understanding by design*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- ZIMMERMAN B.J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*.

Apprendo: una possibile alleanza educativa.
Learning: a possible educational alliance.

Daniele Maria Ardito
IISS C.A. Dalla Chiesa di Montefiascone

Abstract

Il lavoro presenta il progetto “Apprendo”, un intervento formativo che ha come fine generale quello di rafforzare le competenze trasversali degli studenti, con particolare attenzione alla competenza chiave di cittadinanza “imparare ad imparare”. Il progetto prevede un lavoro con studenti di scuola secondaria di secondo grado finalizzato a potenziare i fattori cognitivi, affettivi, motivazionali e relazionali, che intervengono nell’attività di studio (che un giorno sarà attività lavorativa), influenzando in modo significativo i risultati di apprendimento.

Parole chiave: imparare a imparare, alleanza educativa.

Abstract

The work presents the project “Apprendo”, a training project that has as the general aim to strengthen the transversal skills of students, with particular attention to the key competences of citizenship “learning to learn”. The project involves a job with secondary school students aimed at strengthening cognitive, emotional, motivational and relational factors, which intervene in the study activity (that one day will be job) significantly affecting learning results.

Key words: learning to learn, educational alliance.

Introduzione

Il progetto “Apprendo” è un intervento formativo che ha come fine generale quello di rafforzare le competenze trasversali degli studenti, con particolare attenzione alla competenza chiave di cittadinanza *imparare ad imparare*. L’obiettivo, quindi, è quello di formare dei giovani che saranno capaci, da adulti, di imparare in modo autonomo e permanente.

In questo quadro programmatico, il progetto prevede un lavoro con gli studenti finalizzato a potenziare i fattori cognitivi, affettivi, motivazionali e relazionali, che intervengono nell'attività di studio (che un giorno sarà attività lavorativa), influenzando in modo significativo i risultati.

L'obiettivo minimo dell'azione formativa è rappresentato dal compito richiesto agli alunni di riflettere su loro stessi, sulle loro strategie cognitive e sui loro punti di debolezza all'interno della sfera degli apprendimenti.

Il progetto "Apprendo" in una scuola secondaria di secondo grado

Il progetto "Apprendo" fa parte della programmazione didattico-formativa dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore *C. A. Dalla Chiesa* di Montefiascone da sei anni. Oggi l'implementazione degli interventi previsti sono giunti ad un regime organizzativo apprezzabile. Ciò che ha reso il progetto una pratica consolidata dell'Istituto e un'attività didattico-formativa integrata nei percorsi di studio è stato senza dubbio l'approccio sistemico voluto dalla Dirigenza: il progetto "Apprendo" non è un aspetto accidentale della programmazione annuale, bensì un'attività obbligatoria per tutto il biennio ed inoltre un'azione strategica fondamentale dell'Offerta Formativa dell'Istituto.

Nel P.T.O.F. d'Istituto il progetto è indicato come un'attività prioritaria per favorire l'inclusione degli alunni del biennio e fornire loro un'opportunità formativa finalizzata allo sviluppo e al potenziamento delle competenze trasversali. Naturalmente, il lavoro si propone anche di avere delle ricadute positive sul rendimento scolastico, così come peraltro auspicato dal RAV (Rapporto di autovalutazione di Istituto), nell'ottica di un miglioramento degli interventi formativi svolti nei diversi indirizzi di studio.

Una pratica consolidata

L'approccio sistemico e integrato caratterizza la modalità di realizzazione del progetto "Apprendo". In questo modo, infatti, si ottimizza l'efficacia dell'intervento didattico-formativo e si attua un'organizzazione delle attività funzionale alla buona riuscita dell'azione progettuale.

Dal punto di vista didattico, gli studenti lavorano sullo sviluppo e sul potenziamento delle competenze trasversali in modo non separato dagli insegnamenti disciplinari e cioè dalla necessaria acquisizione di conoscenze.

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, il progetto si struttura secondo una rete di funzioni ben definite:

- il Dirigente scolastico promuove e integra il progetto nell'Offerta Formativa dell'Istituto;
- il referente del progetto d'Istituto si occupa di monitorare i lavori nelle classi e di dare supporto ai colleghi che lavorano al progetto;

- i tutor di classe sono i docenti responsabili della realizzazione del progetto nelle singole classi e si relazionano costantemente col referente d'Istituto;
- i docenti collaboratori di classe aiutano i tutor di classe nei lavori;
- l'esperto esterno si occupa della formazione dei docenti, delinea le basi scientifiche del progetto, raccoglie e interpreta, in collaborazione col referente d'Istituto, i dati relativi alla efficacia e al gradimento da parte degli studenti del lavoro svolto.

Gli obiettivi

La comunità scolastica deve essere intesa come una comunità di ricerca-azione-formazione nella quale gli strumenti, le conoscenze e le competenze dei docenti vengano ad integrarsi con gli stili cognitivi degli alunni, al fine di rimuovere gli ostacoli al dialogo educativo che naturalmente portano ad un dispendio eccessivo di energie sia da parte del corpo docente che da parte di quello discente.

A scuola gli alunni devono certamente acquisire conoscenze, ma al contempo devono avere l'opportunità di crescere come persone, facendo propri cioè gli strumenti metacognitivi necessari per sviluppare la capacità di gestire le dinamiche dell'apprendimento in modo autonomo.

Allora, sulla base inderogabile della conoscenza dei contenuti disciplinari, gli studenti sono chiamati ad acquisire quelle competenze trasversali che saranno utili per gestire i compiti futuri. Nello stesso tempo, il corpo docente è tenuto a sperimentare modi sempre più efficaci per gestire l'insegnamento curricolare, in funzione della formazione di un profilo in uscita dal biennio che non tenga conto soltanto dei contenuti disciplinari, ma anche dell'accrescimento della consapevolezza da parte degli alunni dei fattori cognitivi ed affettivi che determinano la buona o la cattiva qualità dell'apprendimento.

L'intervento compiuto sulle classi del biennio del ciclo di studi ha quindi l'obiettivo di potenziare negli alunni la capacità di una riflessione metacognitiva, funzionale all'ottimizzazione dei tempi e della qualità delle attività di studio che diventeranno in futuro compiti di lavoro.

In tale prospettiva, il profilo in uscita degli alunni dal biennio, prevede l'acquisizione dei seguenti obiettivi trasversali:

- acquisire un metodo di studio e di lavoro autonomo;
- acquisire la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza nell'attività di apprendimento;
- accrescere la fiducia in se stessi;
- darsi obiettivi realistici;
- individuare le priorità e definire strategie di azione;
- saper verificare i propri risultati.

Approccio educativo

Le attività annuali del progetto, che vedono al centro gli alunni e la loro formazione, riguardano uno specifico lavoro sui fattori cognitivi, affettivi, motivazionali e relazionali che influenzano l'apprendimento. L'azione didattico-formativa mira a sollecitare la riflessione sull'atto dell'imparare, visto come esercizio cognitivo complesso, nel quale intervengono diversi fattori tra loro connessi, che determinano in modo significativo la qualità dell'apprendimento e i conseguenti risultati.

Nel corso delle ore dedicate al progetto, gli alunni sono sollecitati a riflettere sull'aspetto metacognitivo dell'apprendimento, al fine di sviluppare una maggiore consapevolezza di se stessi, secondo una visione educativa che favorisca la crescita di persone pronte ad apprendere in modo permanente.

In una prospettiva di sapere per competenze, di una capacità cioè da parte degli alunni di utilizzare al meglio le proprie risorse interne, l'Istituto, col progetto "Apprendo", punta in particolare a favorire l'acquisizione della competenza *imparare ad imparare*.

L'intervento

Le azioni dell'intervento sugli alunni svolte nel corso dell'anno hanno delle precise tappe realizzative, che cominciano dopo circa due settimane dall'inizio dell'anno scolastico e terminano intorno al mese di maggio.

Inizialmente vengono scelti dalla Dirigente, in accordo col referente d'Istituto del progetto, i docenti che svolgeranno il ruolo di tutor di classe. Quindi vengono spiegate agli alunni delle prime classi (le seconde classi procedono col lavoro iniziato l'anno precedente) le basi teoriche del progetto (tale spiegazione viene effettuata dai tutor di classe). Gli insegnanti che per la prima volta partecipano al progetto vengono coadiuvati dal referente d'Istituto, il quale si prende cura di spiegare loro i fondamenti teorici del progetto, le finalità del medesimo e il lavoro che dovrà essere svolto in classe. Le fasi che seguono sono le seguenti:

- somministrazione del Questionario di autovalutazione QSA classe per classe nell'aula di informatica dell'Istituto;
- restituzione agli alunni del profilo personale e spiegazione dei risultati in termini di punti di forza e di debolezza delle strategie di apprendimento;
- divisione di ogni classe in gruppi omogenei (ognuno dei quali affidato ad un docente), che lavorano sul medesimo fattore o su fattori affini.

Occorre sottolineare che le attività relative al progetto vengono svolte in orario curriculare, nelle ore dei docenti che collaborano. I tempi dell'intervento sono abbastanza elastici; un docente collaboratore può portare fuori dall'aula gruppi di alunni per farli lavorare oppure lavorare durante le sue ore di lezione.

I profili generali delle classi, emersi dal QSA, sono inseriti nel P.A.C. (Piano Annuale della Classe) e discussi nel corso del primo Consiglio di Classe dell'anno scolastico.

Gli strumenti e i materiali

Gli strumenti fondamentali dai quali vengono reperiti i materiali per lavorare con gli alunni sono il testo *Apprendo* di Enrica Ottone (2014) e il questionario QSA di Michele Pellerrey (Pellerrey & Orio, 1996), disponibile nella piattaforma *competenzestrategie.it* (Pellerrey et al., 2013).

Dal testo *Apprendo* vengono utilizzate le schede per i docenti sui fattori del QSA, le griglie di osservazione degli studenti, le schede con obiettivi e strategie per ogni fattore, il Libretto dello Studente e le schede di lavoro per ogni fattore.

In particolare, il Libretto dello Studente, risulta uno strumento molto importante, poiché è il documento nel quale vengono registrate le attività di ogni singolo alunno (compresa la riflessione sul lavoro che si sta facendo) e al quale vengono allegati tutti i lavori svolti nel corso dell'anno.

Il profilo personale di ogni alunno, definito sulla base del QSA, così come profili generali di ogni classe sono scaricati dalla piattaforma *competenzestrategie.it*, alla quale l'Istituto è registrato.

I numeri del progetto "Apprendo"

Come già sottolineato, al progetto partecipano tutte le classi del biennio di tutti gli indirizzi presenti nell'Istituto: Liceo Classico, Liceo Scientifico tradizionale, Liceo Scientifico delle scienze applicate, Liceo Linguistico, Istituto Economico, Istituto Tecnologico.

Nell'anno scolastico 2018/2019, quarto anno di implementazione del progetto, le classi del biennio erano 21, per un totale di circa 300 studenti. I docenti coinvolti nel progetto erano 49 (circa il 50% del totale), di cui 18 docenti tutor responsabili di classe.

Oltre a coloro che partecipano attivamente al progetto, occorre evidenziare che, nel corso delle varie fasi del medesimo, sono coinvolte, a fini organizzativi, alcune funzioni strumentali dell'Istituto per motivi di pianificazione annuale delle attività ed anche i tecnici deputati alla gestione dell'aula informatica, ove si svolgono le diverse sessioni del Questionario di autovalutazione sulle strategie di apprendimento (QSA).

Il dato sul gradimento

Il gradimento da parte degli studenti del progetto "Apprendo" è rilevato

annualmente per mezzo di questionari intermedi e questionari finali. Tali questionari sono elaborati sia con lo scopo di rilevare dati quantitativi, sia con la finalità di reperire informazioni qualitative circa le attività maggiormente gradite agli alunni.

Tra le domande del questionario di verifica intermedia dell'anno scolastico 2017/2018 vi erano le seguenti: "sei soddisfatto dell'esperienza?"; "desideri continuare l'esperienza?". Su 237 studenti, alla prima domanda ha risposto "sì" l'84%, "no" il 10%, mentre il 6% non ha risposto. Alla seconda domanda ha risposto "sì" l'86%, "no" il 14%.

Da un punto di vista qualitativo, sempre nell'anno scolastico 2017/2018, alla domanda "cosa ti ha aiutato maggiormente?", le risposte più frequenti sono risultate:

- l'insegnante che mi segue;
- i consigli scritti sulle schede e il lavoro svolto con l'insegnante;
- il confronto con chi aveva il mio stesso problema;
- vedere che non sono l'unica ad avere certi disagi;
- definire degli obiettivi e impegnarmi per raggiungerli.

Per quanto riguarda l'anno scolastico 2018/2019, su 166 alunni, il questionario finale di gradimento ha fatto registrare i seguenti risultati: all'affermazione "sono soddisfatto dell'esperienza", il 60% ha risposto "abbastanza", il 31% ha risposto "molto", il 7% ha risposto "poco" e il 2% ha risposto "per niente"; all'affermazione "mi è piaciuto parlare con il mio insegnante", il 57% ha risposto "abbastanza", il 34% ha risposto "molto", l'8% ha risposto "poco", l'1% ha risposto "per niente"; all'affermazione "il QSA mi è servito per conoscere meglio le mie strategie di apprendimento", l'87% ha risposto "molto"/"abbastanza", il 13% ha risposto "poco"/"per niente".

Sempre nell'anno 2018/2019, nel questionario finale di gradimento, alla domanda "cosa ti è piaciuto maggiormente del progetto *Apprendo?*", gli alunni hanno con maggiore frequenza messo in risalto i seguenti aspetti del lavoro svolto:

- mi è piaciuto conoscermi meglio;
- il fatto che i professori hanno cercato di capirmi;
- le discussioni in classe e il confronto con i miei compagni;
- fare gli schemi e descrivere le esperienze riguardanti l'ansia;
- la soddisfazione di raggiungere un obiettivo.

Riferimenti bibliografici

- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- PELLEREY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- 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.

Mi autovaluto a conclusione del primo ciclo. *Myself evaluation at the end of the first cycle.*

Graziella Marrone, Lorella Romano
I.C. di Loreto Aprutino

Abstract

Il presente contributo si propone di riflettere e comprendere i processi e le strategie elaborative, cognitive, affettive usate dagli studenti delle classi quinte comparandole in terza secondaria utilizzando il QSAr in modo autonomo e il QSA con il contributo di un genitore a conclusione dell'Esame del Primo Ciclo. I profili emersi sono stati oggetti di riflessione tra gli studenti, i docenti, i genitori e con la docente psicologa al fine di indirizzare gli studi e la scelta della scuola superiore con il percorso del PON Orientamento e la convenzione con le scuole superiori di Penne (PE).

Parole chiave: Orientamento, Miglioramento, Apprendimento, Progettualità, Competenze strategiche.

Abstract

This paper aims to reflect and understand the elaborative, cognitive and affective processes and strategies used by students of the fifth grade by comparing them in the third grade using the QSAr and the QSA. The profiles emerged were objects of reflection among the students, teachers, parents and with the psychologist teacher in order to direct the studies and the choice of high school with the path of the PON Orientation and the agreement with the high schools of Penne.

Key words: Orientation, Improvement, Learning, Planning, Strategic skills.

Introduzione

Nello scenario di cambiamenti continui della società si impone un ripensamento sul ruolo dell'istruzione, della formazione e della loro interazione. La complessità di una società in continua evoluzione e trasformazione richiede

alle persone di coniugare i saperi specialistici alle competenze trasversali, utilizzando l'insieme delle risorse personali che si costruiscono man mano e quelle acquisite in ambienti formali. Le competenze, se acquisite il più precocemente possibile, permettono di salvaguardare il benessere personale ed evitano i rischi di dispersione scolastica, di uscita dal sistema formativo e di collocazioni fortuite nel mondo del lavoro.

La scuola costituisce una delle esperienze centrali nella vita degli apprendenti: un luogo privilegiato di inserimento sociale, di confronto e partecipazione; un banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie per fronteggiare la realtà, fondare l'autostima, essere consapevoli delle proprie aspettative, rilevare il senso di autoefficacia, essere in grado di immaginare il proprio futuro e costruire un coerente progetto di vita. Non è più sufficiente insegnare particolari nozioni, contenuti, ma è importante avere chiaro le *soft skills* ed un apprendimento che consenta al ragazzo di muoversi con sicurezza, flessibilità e resilienza in un contesto assai mobile, flessibile ed incerto. Questo significa ripensare al ruolo della scuola anche in termini di orientamento e prevedere nuove competenze per l'insegnante che si trova a gestire situazioni molto più complesse e mutevoli rispetto al passato.

Se per orientare si intende "Guidare, dirigere in un senso o per una via determinata [...]. Ritrovarsi, raccapezzarsi, avere le idee chiare in una situazione, di fronte a problemi da risolvere, ecc., e quindi anche stabilire la via giusta da seguire [...]"³⁶ bisogna dunque sostenere la persona nel prendere coscienza di se stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento e dei propri soggettivi modi di relazionarsi ad essa per porsi degli obiettivi di vita aderenti al contesto e sviluppare le azioni che sostengano le scelte attuate. In tal modo la funzione dell'orientamento nella scuola si arricchisce di concetti quali la progettualità, l'autonomia, la soggettività, la capacità di compiere scelte proiettandosi nel futuro.

Ciò premesso per indicare, in linea generale, l'idea di scuola individuata per gli studenti dell'istituto comprensivo di Loreto Aprutino dalla Dirigente e dallo staff, nei sei anni (2013-2019), nello specifico l'idea di orientamento strategico, pedagogico in un periodo di grandi cambiamenti. La scuola ha infatti avviato l'autovalutazione dell'istituto attraverso il Rapporto di Autovalutazione (R.A.V.), il Piano di Miglioramento (P.d.M) e la nuova modalità di pensare il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.). I cambiamenti che hanno coinvolto l'istituto hanno portato evidenti risultati positivi raggiunti dagli studenti, a termine di un percorso iniziato in quinta primaria e conclusosi con l'Esame di terza media.

Nel presente contributo si metterà in rilievo la situazione di partenza, le scelte prodotte e sostenute, gli strumenti utilizzati, i risultati raggiunti ponendo a confronto i dati ottenuti dalle valutazioni effettuate.

³⁶ <http://www.treccani.it/vocabolario/orientare/>

La situazione di partenza: luci ed ombre

L'istituto comprensivo di Loreto Aprutino è collocato in un paese a circa 20 Km dal mare e a 25 Km dalla montagna, massiccio del Gran Sasso, in una zona collinare, a vocazione agricola, con coltivazione di vigneti ed uliveti e produzione di olio e vino conosciuti nel mondo. Dopo il sisma del 2009, che ha colpito la città de L'Aquila e tutti i paesi dell'Abruzzo intorno al cratere, anche nel nostro paese molte strutture sono state dichiarate inagibili come la sede municipale, il teatro comunale, i musei ed altri ancora. Anche le scuole, apparentemente stabili, hanno necessità di interventi per migliorare lo stato di vulnerabilità sismica. In tale contesto di privazione di centri di aggregazione la scuola è stata un punto di riferimento molto forte per gli studenti e per le famiglie. In questi anni l'obiettivo prioritario dell'istituto comprensivo è stato quello di proporre agli studenti un'offerta formativa ed una scuola di qualità, non autoreferenziale e pronta al confronto critico e costruttivo con il territorio, le famiglie, le agenzie di formazione ed i centri di ricerca, compresi quelli universitari.

Per fare ciò è stato necessario: ripensare gli ambienti di apprendimento; il curriculum verticale, dall'infanzia alla scuola secondaria di primo grado; le modalità di orientamento e di scelta della futura scuola superiore, coinvolgendo le scuole del territorio dell'area Vestina che, a seguito del terremoto, ha subito un forte calo demografico; avviare la formazione dei docenti per l'utilizzo delle nuove tecnologie e la didattica innovativa.

L'istituto comprensivo nell'anno scolastico 2013/2014 presentava una situazione di grande difficoltà con molti aspetti di criticità: gli esiti delle prove INVALSI in relazione al *background* socio culturale di riferimento, alla media regione Abruzzo, macro area Sud e Nazionale, con un alto *cheating* registrato negli anni precedenti; il livello degli apprendimenti in matematica ed in italiano, nelle rilevazioni delle classi quinte, registrava un punteggio di -13 e di -16 in relazione alle scuole con medesimo background socio-culturale. Nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado il punteggio segnava, rispettivamente, -14,3 in italiano e -6,9 in matematica. Inoltre vi erano: un numero elevato di studenti ripetenti nella scuola secondaria; una differenza sostanziale dei livelli di apprendimento tra le classi, che ha portato nelle classi gli osservatori esterni durante le rilevazioni INVALSI.

A partire dall'anno scolastico 2014/2015 e per gli anni successivi l'istituto comprensivo ha avviato azioni molteplici su più livelli: il monitoraggio della formazione delle classi e della progettualità curricolare introducendo le prove per classi parallele, potenziando l'insegnamento per *problem solving* e per metacognizione, utilizzando la *peer education*; lo sviluppo dei contenuti digitali e dei laboratori ad integrazione della didattica e dei libri di testo introducendo la biblioteca scolastica multimediale; un coinvolgimento maggiore degli studenti nell'elaborazione delle conoscenze matematico-scientifiche e in lingua italiana; la riflessione da parte degli studenti sui processi di autovalutazione attraverso la comprensione

dei comportamenti e degli atteggiamenti da assumere durante le prove Nazionali dell'INVALSI e prove d'istituto per classi parallele; la personalizzazione dell'insegnamento con l'introduzione di attività pomeridiane per il recupero e il potenziamento degli apprendimenti; il supporto dei docenti all'interno dei dipartimenti e dei gruppi operativi coordinati da una funzione strumentale; la cura del passaggio tra i diversi ordini di scuola; la partecipazione da parte dei docenti a corsi di formazione sulla valutazione; un coinvolgimento maggiore delle famiglie nella valutazione degli apprendimenti. Considerate le criticità si è posta la domanda sul come procedere per migliorare i livelli di apprendimento degli alunni.

Le azioni messe in atto

È stato necessario procedere verso la progettazione e la realizzazione di molteplici percorsi che hanno coinvolto gli alunni dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di primo grado. Una prima azione è stata avviata da una docente immessa in ruolo nell'anno scolastico 2014/2015, con un laboratorio, della durata di 5 mesi. Attraverso questo intervento è stato possibile indagare le strategie, gli stili cognitivi, la metacognizione, l'approccio al metodo di studio degli alunni di tre classi prime della scuola secondaria. Gli strumenti utilizzati sono stati il questionario sul Metodo di studio (Cornoldi, 2015) e le strategie come il lavoro individuale, il *problem solving*, il *brainstorming*, il confronto collettivo, il *tutoring* per alunni BES.

Lo studio effettuato ha favorito una maggiore conoscenza degli alunni e del loro metodo di studio. Lo strumento utilizzato, essendo su carta e matita, ha comportato un notevole dispendio di energie per la docente e per la scuola.

Nello stesso anno scolastico, in linea con quanto indagato negli alunni delle classi prime, anche le classi terze secondaria sono state oggetto di osservazioni e di azioni mirate nella fase di passaggio da un ordine all'altro. In particolare, per indirizzare gli studenti verso la scelta della futura scuola superiore ed aiutarli nella gestione dello studio, dei tempi e degli impegni con una maggiore consapevolezza è stato individuato il Questionario ridotto sulle Strategie di Apprendimento (QSAr) (Pellerey, 1996) nella versione *online*. Il questionario è stato somministrato anche alle tre classi quinte della scuola primaria, nel mese di gennaio 2015.

Il questionario si è rivelato molto utile per entrambe le annualità in quanto ha favorito la comprensione dei profili di ogni singolo alunno e delle classi ed ha offerto spunti di riflessione tra i docenti per avviare un percorso di continuità e di orientamento. La docente funzione strumentale per l'orientamento, i docenti del consiglio di classe e la docente psicologa hanno analizzato i profili emersi e incontrato gli studenti a piccoli gruppi o individualmente e le rispettive famiglie per una restituzione dei dati emersi. Il momento di condivisione con le famiglie e con gli studenti è stato molto apprezzato dagli stessi in quanto hanno avuto l'opportunità di riflettere sul proprio profilo e su quella della classe, sul proprio stile di apprendimento, sulla conoscenza di sé e sulla moda-

lità di porsi di fronte allo studio e alla scelta della futura scuola. A conclusione dell'anno scolastico 2014/2015 gli organi collegiali hanno deciso di rendere continuativa quanto svolto per avere dati sempre più fondati, validi, attendibili a sostegno della riprogettazione dei docenti.

Nel triennio 2016-2019, tutti gli studenti dai primi anni della scuola primaria fino alla terza secondaria, hanno partecipato a numerose gare di matematica: Giochi matematici del Mediterraneo, Matematica senza frontiere, Giochi matematici della Bocconi e Scienze sperimentali, qualificandosi alle finali regionali e partecipando alle finali nazionali del 2018 e del 2019 a Milano e a Palermo.

Per migliorare e innalzare i livelli di apprendimento degli studenti, l'istituto comprensivo si è attivato con la progettazione e con la realizzazione dei progetti PON 2014/2020 sensibilizzando gli studenti e invitandoli ad una fattiva partecipazione. Gli studenti dei tre ordini di scuola hanno partecipato ai laboratori attivati con il PON Competenze di base e PON Inclusione, lotta al disagio sociale. Gli studenti delle classi seconde e terze secondaria hanno partecipato anche ad un progetto di laboratorio pomeridiano di Service Learning che ha coinvolto gli adulti stranieri, richiedenti asilo, ospitati nella casa di riposo del paese.

Nell'anno scolastico 2018/2019 il percorso di orientamento rivolto agli studenti delle classi terze è stato strutturato in due moduli che hanno coinvolto le scuole superiori (Licei ed Istituto Tecnico) del paese di Penne ed hanno posto come fulcro del progetto l'interesse dello studente e la sua personalità in formazione. Sono stati ideati, articolati e realizzati percorsi di inserimento, per ogni singolo studente, nelle scuole superiori dei vari indirizzi: scientifico, letterario, tecnico e artistico. L'esperienza è stata pensata anche per uno scambio tra gli studenti delle classi terze secondaria con quelli dei primi anni di scuola superiore, in situazione di tutoraggio.

La vera sfida è stata quella di realizzare una pratica di orientamento che potesse essere gestita dagli insegnanti dei due ordini di scuola, secondaria di primo e di secondo grado, con un'azione tesa a favorire la consapevolezza di sé e lo sviluppo delle competenze che consentono allo studente di costruire autonomamente il proprio processo di scelta.

A conclusione dei due laboratori entrambe le esperienze sono state condivise dagli alunni, dai docenti, dai tutor, dagli esperti, dai professori della scuola superiore con il coinvolgimento delle famiglie.

I risultati ottenuti suggeriscono di continuare ad operare per facilitare il passaggio, mettendo a sistema quanto sperimentato, sottolineando la necessità di cominciare quanto prima, già a settembre, con l'inserimento degli studenti delle classi terze secondaria di primo grado nelle classi prime delle scuole superiori; in seguito e, prima del periodo delle iscrizioni, porre particolare attenzione alle esplorazioni delle dimensioni come l'autoefficacia, le motivazioni, le strategie di *coping*, i valori, gli stili decisionali e di apprendimento in un'ottica di interazione tra sistema scolastico e lavoro.

I risultati ottenuti

Nel mese di giugno 2019, durante l'Esame di Stato di terza media, gli alunni sono stati invitati a compilare il questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) alla presenza di un genitore. L'obiettivo era quello di comprendere quale scostamento ci potesse essere in termini di miglioramento, negli alunni, tra il profilo emerso in quinta primaria, nell'anno scolastico 2015/2016, attraverso la somministrazione del questionario QSAr e quello elaborato al termine di un ciclo triennale di studi nella scuola secondaria, comparando le otto dimensioni presenti in entrambi i questionari: C1 Strategie elaborative, C2 Autoregolazione, C3 Organizzatori semantici, C4 Difficoltà di concentrazione, A1 ansietà di base, A2 Volizione, A3 Attribuzione causali, A4 Percezione di competenza.

Dalla situazione generale dei profili emerge che molti studenti in classe quinta della scuola primaria avevano un basso punteggio nei fattori cognitivi e in particolare: organizzatori semantici, concentrazione, autoregolazione. Si sono invece riscontrati alti punteggi nei fattori affettivi e nello specifico: nelle attribuzioni causali, nell'ansia di base e nella volizione.

Durante la restituzione del Documento di valutazione, i docenti e la docente psicologa, hanno condiviso e riflettuto individualmente con lo studente e la famiglia, le dimensioni emerse dal profilo ottenuto dal QSA e il possibile percorso di miglioramento delle strategie di apprendimento. Inoltre, la Dirigente Scolastica e lo staff, hanno analizzato e confrontato i dati INVALSI restituiti nel mese di giugno 2019, e li hanno successivamente condivisi con le famiglie degli alunni e con l'intero collegio.

Dall'analisi dei dati si evidenzia un netto miglioramento degli apprendimenti degli alunni a conclusione del ciclo di studi sia in italiano, in matematica che in inglese rispetto ai dati restituiti dall'INVALSI in quinta primaria in italiano e matematica.

Tab.1: I dati INVALSI-classi 3^a secondaria di 1° grado-a.s.2018/2019.

	Percentuale di chi raggiunge il livello 3 o superiore ITALIA	Percentuale di chi raggiunge il livello 3 o superiore SECONDARIA LORETO APRUTINO
ITALIANO	65,60%	67,23%
MATEMATICA	61,33%	74,13%
INGLESE READING	77,58%	75,86%
INGLESE LISTENING	59,94 %	55,17%

Conclusioni

La riflessione sui percorsi qui esposti è partita con alcuni importanti obiettivi che riteniamo di aver raggiunto:

- sollecitare i docenti ad una riflessione sui principali fattori che possono – trasformare in senso orientativo il rapporto con gli studenti;
- promuovere nei docenti la consapevolezza che la scuola può creare valore aggiunto e avere un'incidenza significativa nel percorso di orientamento in termini di sviluppo e accrescimento delle risorse personali dello studente al fine di imparare a conoscersi e compiere autonomamente le proprie scelte;
- evidenziare che l'attenzione al processo maturativo dello studente e l'investimento su di esso, determini anche una riduzione della dispersione scolastica.

Infine, è stato certamente utile avviare una riflessione sul funzionamento delle diverse attività proposte, per considerarne le criticità, l'impatto sugli studenti, sulle famiglie e sul territorio.

La lettura trasversale dei dati emersi, da parte dei diversi attori coinvolti nel progetto, ha rilevato soddisfacenti risultati anche in termini di gradimento mostrato dagli studenti, dalle famiglie e dai docenti e la marcata partecipazione di tutti i partecipanti.

Riferimenti bibliografici

CORNOLDI, C., DE BENI R., & GRUPPO MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erikson.

ISFOL (2006). *A scuola mi oriento. La sperimentazione di un percorso di orientamento. Temi e Strumenti. Percorsi; 2'*. Roma: I.G.E.R. srl.

PELLEREY, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.

<https://www.competenzestrategiche.it/>

<http://www.treccani.it>

Facciamo un patto e fissiamo un piano. Per alunni attivi e responsabili del proprio percorso di apprendimento.
Let's make a deal and decide a plan. For active students who are responsible for their learning path.

Jessica Colizza
I.C. Cassino 2

Abstract

Si propone la compilazione di un documento per monitorare i percorsi formativi di alunni che abbiano fatto registrare criticità nella direzione/regolazione di sé stessi nello studio. Un ibrido tra un PDP e un Progetto Formativo di quelli utilizzati negli istituti professionali: un piano di studi completo che focalizzi l'attenzione sulle competenze strategiche dello studente e che accompagni l'intera esperienza scolastica dell'alunno, in un'ottica di flessibilità e di individualizzazione.

Parole chiave: progettazione, individualizzazione, consapevolezza, apprendimento significativo, motivazione.

Abstract

It's proposed to compile a document to oversee the training courses of students who have registered critical issues in their self-direction and regulation during the studying process. A hybrid between a PDP and a Progetto Formativo, like those used in professional institutes: a complete study plan that focuses on the strategic skills of the student and accompanies his entire school experience, in a perspective of flexibility and of individualization.

Key words: planning, individualization, awareness, significant learning, motivation.

Premessa

«Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non

sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno. In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (I.N., 2012: 8).

Questa citazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 viene ribadita nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, alla luce anche di un'analisi sui cinque-sei anni intercorsi tra la stesura e la pubblicazione dei due documenti. Analisi che ha restituito, sì, un panorama di dibattito-ricerca-innovazione, ma anche una realtà in cui perdurano le resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di natura prevalentemente trasmissiva (cfr. I.N., 2018: 3-4). Il passo citato, di fatto, sconfessa questi modelli e sollecita il mondo della scuola a considerare come ogni persona si confronti (e lo farà sempre più in futuro) con scenari inediti per i quali non possono esistere risposte prevedibili, ma solo competenze strategiche, laddove per "strategia" si può intendere la capacità di apprendere in tempo reale, di fronte al contesto problematico che si prospetta in un dato momento della vita (cfr. Margottini, 2017: 27). Il mondo fuori dalla scuola è sempre più instabile: i ritmi dell'esistenza umana sono più veloci; le professioni compaiono e scompaiono; le informazioni sono molto più diffuse che in passato e spesso la loro acquisizione non passa attraverso la scuola; le competenze specifiche sfumano e diventano rapidamente obsolete, tant'è che si rende necessario rivederle costantemente nel corso della vita (Fiorin *et al.*, 2013: 25).

Tutto questo comporta delle sfide enormi per la scuola: una sfida di cambiamento e di rivalutazione di sé stessa nel suo ruolo sociale e culturale. In quest'ottica, è importante lavorare sui legami (non sulle fratture) tra scuola e vita, puntando a un apprendimento profondo, significativo, permanente, capace di trasferirsi alle situazioni reali. La didattica per competenze è la strada individuata dalle normative e dagli indirizzi di ricerca per accogliere queste sfide³⁷. Tentare di implementarla significa dotarsi di modalità e strumenti che

³⁷ «L'informazione non è più risorsa scarsa come in passato [...]. La scuola deve abbandonare l'idea di avere come missione il dispensare saperi e utilizzare le energie innate dei giovani in favore della missione del regolare i saperi e costruire le capacità degli allievi. Questo significa preparare i ragazzi ad apprendere per tutta la vita [...]. La scuola delle competenze non è solo una scuola che insegna le cose, ma una scuola che insegna a ragionare sulle cose, [...] agire per cambiare la realtà, [...] valorizzando anche gli

consentano di esplorare non solo le componenti esplicite dell'apprendimento, ovvero il patrimonio di conoscenze e abilità osservabili nelle prestazioni di un alunno, ma soprattutto quelle latenti e implicite, afferenti all'interiorità del soggetto che apprende: i processi motivazionali, volitivi e socio-emotivi messi in gioco dall'esercizio della competenza. È la famosa immagine dell'iceberg della competenza del prof. Mario Castoldi (ibidem 42-43).

Il ruolo di ente certificatore di competenze attribuito alla scuola è una responsabilità che, operativamente parlando, si traduce da un lato nella predisposizione di ambienti di apprendimento orientati allo sviluppo delle competenze, dall'altro in una valutazione costante che accompagna il processo di apprendimento dell'allievo prima, durante e dopo l'azione educativa predisposta dal docente (Da Re, 2018: 102-111). Com'è noto, la valutazione che siamo chiamati a operare deve avere sempre valore formativo: deve, cioè, poter orientare la didattica, a partire da esigenze e specificità degli alunni, e orientare gli alunni nel loro progetto di vita, a partire dalla conoscenza di sé stessi e delle proprie peculiarità, passando per il potenziamento dei punti di forza e il miglioramento dei punti di criticità (ibidem 59-61). Serve, perciò, una costante e consapevole raccolta dati tramite una mole di strumenti adatti alla loro rilevazione.

LI.C. Cassino 2 e le competenze strategiche

L'Istituto che rappresento si è dotato, ormai da qualche anno, di numerosi strumenti di valutazione, funzionali alla rilevazione di dati qualitativi inerenti alle cosiddette competenze "trasversali", ossia quelle metodologiche, metacognitive, strategiche e sociali. Le U.d.A. e le verifiche comuni sono dotate di una o più griglie e rubriche di valutazione. I lavori di gruppo sono progettati e corredati di griglie di osservazione per il docente e di schede di autovalutazione per lo studente, in modo da valutare e quindi valorizzare, sempre in ottica formativa, il processo oltre che il prodotto. Alla certificazione delle competenze e al giudizio di ammissione per le classi terze si arriva tramite un fascicolo personale dell'alunno, che contiene uno storico di tutte le rilevazioni delle otto competenze chiave, sia attraverso le rubriche intermedie (quelle relative alle singole U.d.A. o ai singoli compiti di realtà) sia tramite ulteriori rubriche "di fine anno", costruite coerentemente con il profilo in uscita dello studente, con i modelli di certificazione delle competenze e con la rubrica per la valutazione del percorso triennale che serve ad attribuire il voto di ammissione all'esame di Stato.

Negli ultimi due anni, inoltre, si è riflettuto e lavorato molto sull'inclusività

apprendimenti diffusi che avvengono fuori dalle mura scolastiche, nell'interazione con famiglie, coetanei, universo mediale. L'obiettivo finale è formare cittadini e la vera sfida è farlo con tutti, con i ragazzi dotati ma anche con quelli in difficoltà» (Trincherò, 2018: 12).

del curricolo e delle metodologie didattiche, nell'ottica dell'inclusione come opportunità di contrasto alla povertà educativa, approdando anche a un modello per il monitoraggio delle pratiche inclusive, che – lungi dall'essere applicato solo a posteriori, come strumento di «controllo» dell'operato del docente – costituirà una guida alla progettazione a monte delle attività didattiche.

In tutto questo percorso di riflessione, di crescita e di sperimentazione, l'uso del QSAr ha rappresentato una scoperta, un ulteriore strumento di raccolta dati – da incrociare con tutti gli altri già in uso o in costruzione – per tracciare un profilo coerente dei nostri studenti, con punti di forza e di criticità ben delineati, sui quali agire didatticamente per potenziare, compensare o sviluppare. Dall'analisi dei dati del QSAr, a livello di istituto non sono emerse particolari criticità; più interessante, invece, è stata la riflessione nelle singole classi: sia per un dialogo metacognitivo con gli alunni, che portasse a livello di consapevolezza alcuni aspetti della persona che prima “non avevano un nome” per i ragazzi e che, quindi, risultavano sconosciuti e difficili da affrontare; sia per il dibattito tra docenti del Consiglio di classe, che hanno tratto conferme, scoperto cause, interpretato feedback e, nel migliore dei casi, individuato possibili aree di intervento.

Lo strumento, a parer nostro, è tanto più efficace quanto più inserito in una struttura progettuale di ampio respiro o messo a sistema nella pratica didattica dell'intero corpo docenti e usato come ulteriore opportunità auto-valutativa per tutti gli alunni dell'istituto. Pertanto, la presente proposta progettuale prevede la compilazione di un documento che includa la sintesi di quanto rilevato nella fase di raccolta dati e che rappresenti lo strumento di progettazione e, insieme, di monitoraggio di percorsi formativi individualizzati per gli alunni o i gruppi di alunni che abbiano fatto registrare delle criticità nell'auto-direzione o nell'auto-regolazione di sé stessi nello studio. Questo documento potrebbe essere un ibrido, una via di mezzo tra un PDP (ma non è detto che gli alunni in questione abbiano un disturbo o uno svantaggio socio-culturale) e un PFI, un progetto formativo individuale di quelli che si utilizzano negli istituti professionali: un piano di studi completo, dunque, che non focalizzi l'attenzione solo sulle competenze strategiche o sulle eventuali criticità dello studente, ma che riassume e accompagna l'intera esperienza formativa dell'alunno, in un'ottica di flessibilità e individualizzazione.

Il documento, che potrà chiamarsi “Piano formativo” (individuale o di gruppo), ambisce alla messa a punto di percorsi più motivanti e più significativi per gli alunni con difficoltà emotive o strategiche³⁸. Se ne prevede l'articolazione nelle seguenti macro-sezioni:

1. Dati relativi alla scuola e dati anagrafici dell'/degli alunno/i

³⁸ Sulle implicazioni delle dinamiche emotivo-motivazionali nei processi di apprendimento, si veda ad esempio Margottini, 2017: 14-23. Per un esempio di queste dinamiche, delle loro implicazioni e del ruolo-guida del docente, si veda invece Ottone, 2014: 30-39.

2. Bilancio in ingresso degli apprendimenti formali (percorso scolastico pregresso documentato), non formali (dati raccolti dai docenti della classe nel primo periodo dell'A.S.), informali (esperienze personali significative esterne all'ambito scolastico)
3. Bilancio personale a cura dell'/degli alunno/i (attività sportive, passioni, pregi, difetti, punti di forza, fragilità, aree disciplinari di interesse...)
4. Profilo emerso dal QSAr confrontato con le osservazioni dei docenti
5. Obiettivi formativi e azioni di personalizzazione per il miglioramento, fissati in riferimento all'offerta formativa della scuola: U.d.A., laboratori per gruppi di interesse o per classi parallele, attività extracurricolari, PON, iniziative promosse dal territorio, ecc.

La compilazione di un documento così concepito, dalla classe prima e per tutto il triennio della SSI°, presupporrebbe una debita concertazione tra alunni, docenti, famiglie ed eventuali altri attori della comunità educativa; richiederebbe, inoltre, una condivisione approfondita con gli alunni del ventaglio di offerte didattiche promosse dall'istituto, con l'obiettivo di educarli alla scelta ragionata e consapevole.

Conclusioni

La proposta progettuale ci sembra coerente con alcuni principi ispiratori, ormai considerati fondanti per la scuola contemporanea:

- *La condivisione dei progetti formativi con gli allievi.* All'alunno si attribuisce un ruolo attivo, di protagonista del proprio apprendimento, di co-costruttore di conoscenza, da cui scaturisce un'attribuzione di senso che si riverbera positivamente sulla disponibilità ad apprendere dell'alunno stesso; l'insegnante diventa facilitatore, guida esperta, consapevole dei traguardi da perseguire, ma disponibile a elaborare l'itinerario insieme ai propri allievi (Fiorin *et al.*, 2013: 44).
- *La flessibilità della pianificazione didattica.* Docenti e alunni hanno la possibilità di adattare e calibrare le linee d'azione durante tutto lo sviluppo del percorso formativo (ibidem).
- *L'approccio esplorativo e di ricerca di fronte a situazioni problematiche.* L'allievo è sollecitato, sotto la guida istruttiva dell'insegnante, a scegliere e ad agire in una dialettica costante tra azione e riflessione, tra vissuto e rielaborazione, tra esperienza e concettualizzazione, tra teoria e pratica³⁹.

³⁹ «L'apprendimento è un processo autoriflessivo [...]. Il superamento della formazione scolastica come "trasmissione di soluzioni", in favore di una formazione come "ausilio alla costruzione personale di soluzioni", prevede che il momento formativo punti allo sviluppo delle capacità di autoriflessione sulla propria azione e di autoregolazione di essa» (Trincherò, 2012: 45).

- *L'approccio ai saperi come risorse da mobilitare*. Gli apprendimenti – sia quelli formali che quelli informali e non formali – non possono essere considerati materia inerte incapsulata nelle discipline scolastiche, altrimenti non si promuove lo sviluppo di competenze⁴⁰. Questo presuppone anche una didattica perlomeno pluri o interdisciplinare.
- *La valenza formativa e orientativa* di tutte le azioni didattico-educative e, in particolare, del momento valutativo. Grazie a un feedback continuo su cosa manchi per raggiungere il livello di competenza atteso, tutto può e deve concorrere a far maturare nello studente la capacità di elaborare progetti di lavoro e di vita, di scegliere e di decidere autonomamente e coerentemente con l'analisi dei propri interessi e attitudini (Trincherò, 2012: 22-23).
- *La pratica dell'ascolto attivo*. Si tratta di valorizzare l'allievo come interlocutore e di comunicargli accettazione e rispetto, in modo da rafforzare il suo rapporto di fiducia con l'insegnante; si tratta altresì di rendere più flessibile la relazione docente-discente, generalmente asimmetrica, sforzandosi di comprendere il punto di vista dell'alunno, non solo nei suoi interessi e nelle sue istanze, ma anche nelle sue emozioni: se l'alunno "sta bene" ci saranno effetti positivi sulla sua esperienza di apprendimento (Fiorin *et al.*, 2013: 48-53).

⁴⁰ «Non è [...] competente chi possiede un grosso "stock" di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione contingente, da cui il termine "competenza situata"» (Trincherò, 2012: 35).

Riferimenti bibliografici

- DA RE, F. (2018) *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze*, Pearson Academy.
- FIORIN, I., CASTOLDI, M., & PREVITALI, D. (2013). *Dalle indicazioni al curriculum scolastico*. La scuola.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MIUR (2012) *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier.
- MIUR (2018) *Indicazioni Nazionali E Nuovi Scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018, consultabile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenar/>
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo: strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Anicia.
- TRINCHERO, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*.
- TRINCHERO, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo* (pp. 1-143). Rizzoli Education.

Competenze strategiche e *learning outcomes*. *Strategic skills and learning outcomes.*

Andrea Giacomantonio
Università degli Studi di Parma

Abstract

La letteratura mostra che la relazione tra competenze strategiche e risultati d'apprendimento è d'intensità bassa o media. Tuttavia le tecniche d'analisi utilizzate assumono che la forma della stessa relazione sia lineare. L'obiettivo di questo lavoro è di studiare in che modo la padronanza delle competenze strategiche si associa alla capacità di comprensione della lettura in 1721 studenti della scuola secondaria di I grado senza formulare alcuna ipotesi *a priori* sulla forma della relazione.

Parole chiave: competenze strategiche, risultati d'apprendimento, forma della relazione, QSAr.

Abstract

According to relevant research literature based on Pellerey's research program, the relation between strategic competences and learning outcomes shows a low or medium strength, and the methods of analysis assume the relation to be linear. This paper, based on research conducted on 1721 middle school students, aims to analyse how the mastery of strategic competences connects with reading comprehension, without making assumptions whether the relation is linear or not.

Key words: strategic skills, learning outcomes, form of the relationship, QSAr.

Competenze strategiche e risultati d'apprendimento

Un'ipotesi che appare largamente accreditata sostiene che sia opportuno sviluppare precocemente disposizioni interiori come l'imparare a imparare, le *character skills* e la capacità di auto-direzione (Carr, 2012; Heckman & Kautz,

2013; Pellerey, 2017). Sembra, infatti, che queste disposizioni permettano a un individuo di avere successo negli studi, nel lavoro e nella vita.

Ci si aspetta, quindi, che esista una relazione d'intensità apprezzabile tra questi abiti cognitivi, emotivi e comportamentali e i risultati di apprendimento. Tuttavia, quando la loro padronanza viene stimata per mezzo di questionari autodescrittivi che gli studenti compilano autonomamente, il potere di queste capacità metacognitive di predire i risultati scolastici appare relativo (Winne & Perry, 2000; Çetin B., 2015).

Tab. 1: Intensità della relazione tra competenze strategiche e risultati d'apprendimento: valore maggiore assunto dal coefficiente di correlazione di Bravais-Pearson e dai parametri β dei modelli di regressione.

Fonte	Campione	Strumento	Prova/Voto	Competenza strategica	r/β
Pellerey, 1996: 58	3179 FP	QSA	Prova italiano	C3. Disorientamento	$r = -0,30$
Pellerey, 1996: 58	3179 FP	QSA	Prova matem.	C3. Disorientamento	$r = -0,19$
Pellerey, 1996: 59	3121 super.	QSA	Prova italiano	C3. Disorientamento	$r = -0,31$
Pellerey, 1996: 60	3121 super.	QSA	Prova matem.	C3. Disorientamento	$r = -0,26$
Laghi <i>et alii</i> , 2009: 107	378 super.	QSA	Voto medio	C3. Disorientamento (uomini) A1. Ansia di base (donne)	$\beta = -0,30$ $\beta = -0,35$
Allulli, Tramontano, 2010: 145	829 IeFP	QPCS	Prova italiano	Gestire i propri stati motivazionali	$r = 0,17$
Allulli, Tramontano, 2010: 146	825 IeFP	QPCS	Prova matem.	Gestire l'ansia	$r = -0,22$
Margottini, 2017: 86	255 univ.	QSA	Voto Didattica generale	C3. Disorientamento	$r = -0,27$
Margottini, Rossi, 2019: 237	384 super.	QSA	Voto medio	C2. Autoregolazione e A2. Volizione	$r = 0,34$

La stessa relazione di intensità medio-bassa sembra esistere tra le competenze strategiche – quando la loro padronanza è rilevata attraverso il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) (Pellerey, 1996) o il *Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche* (QPCS) (Bay *et alii*, 2010)⁴¹ – e i risultati d'apprendimento stimati attraverso prove strutturate, la media dei voti scolastici o il voto conseguito in un determinato esame universitario. I valori più alti che assumono i coefficienti di correlazione lineare di Bravais-Pearson o i parametri β , quando sono stati utilizzati modelli di regressione lineare multivariati, non superano infatti i 0,35 punti in valore assoluto (tab. 1).

Nell'attribuzione di un significato a questi dati occorre grande cautela. Se si interpretano su di un piano puramente strumentale, allora si potrebbe dubitare dell'opportunità di sviluppare le competenze strategiche in ambito scolastico o formativo perché esse esercitano un effetto modesto sui risultati degli studenti. *Mutatis mutandis*, valgono in merito le considerazioni critiche proposte da Massimo Marcuccio nell'esame della capacità dell'imparare a imparare (Marcuccio, 2016: 246). L'interpretazione strumentale sottostima, in primo

⁴¹ In vero i risultati riportati nella tab. 1 si riferiscono alla prima formulazione del QPCS (Allulli & Tramontano, 2010), non a quella definitiva appena citata.

luogo, la complessità dei processi di apprendimento, in vero, influenzati dall'azione di numerose variabili. In secondo luogo, non coglie il valore intrinseco delle capacità di auto-direzione: accrescere il controllo dei processi di auto-determinazione e di auto-regolazione significa probabilmente aumentare, da un lato, la sensazione di benessere che gli studenti provano quando devono svolgere compiti impegnativi all'interno degli ambienti scolastici o al loro esterno; dall'altro, favorire lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti delle sfide – d'apprendimento o d'altro genere – che pone la vita scolastica, quella professionale e quella personale. È inoltre importante sottolineare il valore che possono avere le informazioni raccolte, per esempio, con il QSA, nella relazione educativa e, più in generale, in ambito didattico (Pellerey, 2013: 653). *Last but not least*, questi strumenti si basano sull'autopercezione; essi rilevano, quindi, da una parte, l'immagine che l'allievo ha di se stesso, dall'altra, quella che desidera trasmettere all'esterno (Marcuccio, 2016: 247), per esempio, per compiacere il valutatore. La valutazione viene, quindi, influenzata da un fattore "soggettivo" che, pur di rilievo sul piano didattico, ne diminuisce la validità e l'attendibilità. È una delle ragioni, non l'unica, per cui Pellerey raccomanda il ricorso al metodo della triangolazione (Pellerey & Grządziel, 2013: 34-38).

Il disegno della ricerca: obiettivi dell'indagine

L'intensità dell'associazione tra competenze strategiche e risultati scolastici è anche influenzata dalle tecniche di analisi usate per stimarla (Allulli & Trantomano, 2010: 147). Sia il coefficiente di correlazione sia i modelli di regressione assumono, infatti, che la relazione tra le variabili sia lineare. In realtà, possiamo immaginare che due studenti con prestazioni scolastiche appena accettabili abbiano una diversa padronanza delle competenze strategiche. L'uno potrebbe averla bassa e investire molto tempo nello studio; l'altra potrebbe averla alta, studiare meno e coltivare i propri interessi extra-scolastici (Giacomantonio & Testa, 2016: 318-319). In altre parole, è ipotizzabile che la relazione tra le competenze strategiche e i risultati scolastici non sia lineare.

Per studiarla abbiamo utilizzato l'analisi delle corrispondenze multiple (ACM), una tecnica multidimensionale, descrittiva o, meglio, esplorativa (Di Franco, 2006: 25), non parametrica, che consente di sintetizzare ampi insiemi di dati in un numero ridotto di componenti o gruppi senza alcun assunto sulla relazione esistente tra le variabili (Amaturo, 1989: 6-7). A differenza della maggior parte delle tecniche usate per l'analisi fattoriale, l'ACM è utilizzabile con variabili categoriali. Ridotto, come diremo, il livello di misurazione delle nostre variabili cardinali, diviene possibile esaminare il modo con cui ogni singola categoria delle variabili inserite nel modello si associa alle altre. Coerentemente con gli obiettivi della ricerca, questa tecnica consente, dunque, di esplorare la relazione tra la padronanza percepita delle competenze strategiche e il successo scolastico senza supporre che l'esistenza di una relazione lineare.

Gli strumenti

La padronanza delle competenze strategiche è stata stimata per mezzo del *Questionario sulle Strategie d'Apprendimento Ridotto* di Pellerey (QSAr). Nato dal QSA, è uno strumento autodescrittivo destinato agli studenti della scuola secondaria di I grado e costituito da 46 quesiti ai quali si risponde per mezzo di una scala tipo *Lickert*. Sulla base di un esame della sua struttura latente condotta per mezzo di un'analisi fattoriale esplorativa e di una confermativa su dati riguardanti 3091 studenti del primo anno delle scuole secondarie di I grado di Parma, Piacenza, Roma e Frosinone, è possibile ipotizzare che lo strumento stimi la padronanza percepita di 6 competenze strategiche (Giacomantonio, 2019): C1 - Strategie elaborative, C2 - Uso degli organizzatori semantici, A1 - Gestione dell'ansia, A2 - Volizione e autoregolazione, A3 - Percezione di competenza e A4 - Attribuzione a cause incontrollabili.

Il successo scolastico è stato operazionalizzato per mezzo di una prova di comprensione della lettura. Essa rappresenta una riduzione di quella validata da Maria Lucia Giovannini e Margherita Ghetti (2015), integrata con nuovi quesiti per avere minimo quattro scelte multiple per ogni *abilità*⁴². Nella tabella seguente presentiamo la distribuzione dei quesiti per *abilità* e tipo di testo.

Tab. 2: Distribuzione dei quesiti della prova di comprensione della lettura per dominio di contenuto (tipo di testo) e dominio cognitivo (abilità).

Abilità	Testo narrativo	Testo espositivo	Testo non continuo (grafico)	Lessico fuori contesto	Totale
Localizzare informazioni	1	2	4		7
Riconoscere una parafrasi	2	3			5
Compiere operazioni			4		4
Compiere inferenze	1	2	2		5
Ricostruire la coesione	2	2			4
Individuare l'idea principale	3	1			4
Padroneggiare il lessico	2	1		4	7
Totale	11	11	10	4	36

L'indice di facilità medio dei quesiti della prova, stimato sul campione al quale è stata somministrata all'interno di questo studio, è pari a 58,0%, mentre l'indice di discriminatività medio al 37%.

Ai due strumenti è stato affiancato un brevissimo *Questionario studente* che raccoglie informazioni su: genere, età, eventuale frequenza della scuola dell'infanzia, Paese di nascita del rispondente e dei suoi genitori, frequenza con cui si parla italiano tra le mura domestiche e numero di libri posseduti.

⁴² Per la definizione delle abilità costitutive del dominio cognitivo della prova cfr. Giovannini, Ghetti, 2015: 33.

Il campione

I tre strumenti sono stati somministrati – in formato cartaceo, nello stesso ordine in cui sono stati presentati e in sessioni di lavoro di 2 ore – a un campione di convenienza composto da 1894 studenti del primo anno delle scuole secondarie di I grado di Parma e Piacenza⁴³ tra ottobre e dicembre del 2016. Le elaborazioni sono state svolte su 1721 studenti: sono stati eliminati gli allievi con disabilità certificata, quelli con un disturbo specifico dell'apprendimento, i “nuovi arrivati in Italia”, quelli che hanno omesso un numero di risposte pari o superiore al 10% di quelle attese al QSAr e i casi anomali che facevano deviare dalla normalità la distribuzione delle risposte di almeno un quesito dello stesso strumento.

Al netto di 51 omissioni, il 52,5% dei rispondenti è di genere maschile e il 47,5% di genere femminile. L'anno di nascita – variabile per cui si registrano 63 omissioni – varia tra il 2002 e il 2007 con il 2005 che rappresenta il valore modale: è l'anno, infatti, in cui sono nati 1477 rispondenti, pari all'85,7% del campione.

Analisi dei dati

Nel modello di analisi abbiamo inserito come variabili attive – ovvero concorrenti alla determinazione dei fattori – le 6 competenze strategiche e il punteggio complessivo conseguito dagli studenti nella prova di comprensione della lettura. A queste abbiamo aggiunto alcune variabili che sembrano associate alla padronanza percepita di almeno una competenza strategica e/o alla capacità di comprendere ciò che si legge: il genere (Mullis *et alii*, 2017: 35-37; Pellerey, 2018: 158), la lingua prevalentemente parlata a casa (Lucisano, 1994: 49-50; Mullis *et alii*, 2017: 153-155) e il numero dei libri posseduti, un indicatore grezzo sia delle risorse presenti nell'abitazione dell'intervistato che dovrebbero facilitare lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura sia del capitale culturale familiare (Lucisano, 1994: 65-68; Mullis *et alii*, 2017: 147-150).

Le prime variabili – quelle riguardanti le competenze strategiche e il risultato alla prova – sono cardinali. Le abbiamo trasformate in ordinali assumendo come punto di divisione della distribuzione il valore dei quartili (Corbetta, 1999: 531). Le categorie delle ultime tre – il genere, la lingua parlata a casa e i libri posseduti – sono state aggregate in modo che la loro distribuzione non fosse eccessivamente squilibrata (Di Franco, 2006: 50).

La tabella seguente presenta alcuni valori essenziali associati a ogni fattore

⁴³ Le scuole partecipanti sono state l'Istituto Comprensivo (da ora IC) *D'Acquisto*, l'IC *Ferrari*, IC di Fiorenzuola D'Arda, l'IC *Guatelli*, l'IC *Malaguzzi*, l'IC *Pallavicini-Bachelet*, l'IC *Parini*, l'IC *Puccini*, IC di Salsomaggiore Terme, l'IC *San Vitale*, l'IC *Toscanini*, IC di Traversetolo, l'IC *Zani*, le Scuole Secondarie di I grado *Frank-Nicolini-Mazzini-Alberoni* e *Dante-Carducci*. Ringraziamo gli studenti, i docenti e i dirigenti per aver accettato di prendere parte all'indagine.

estratto dall'ACM⁴⁴: autovalori, percentuale di inerzia e di varianza spiegata. Per individuare il numero dei fattori da interpretare utilizziamo il criterio dello *scree test* e prendiamo in analisi i fattori i cui autovalori precedono il punto di flesso (Di Franco, 2006: 38-39): nel nostro caso, i primi due che spiegano circa il 44% dell'inerzia.

Tab. 3: Distribuzione per ogni fattore individuato dall'ACM dei relativi valori assunti dall'autovalore, dalla proporzione d'inerzia e dalla percentuale di varianza spiegate, dalla caduta degli autovalori.

Fattori	Autovalore	Inerzia	% di varianza	Caduta autovalori
1	2,70	0,27	27,0	1,03
2	1,67	0,17	16,7	0,40
3	1,27	0,13	12,7	0,10
4	1,18	0,12	11,8	0,01
5	1,17	0,12	11,7	0,03
...
25	0,44	0,04	4,4	0,10

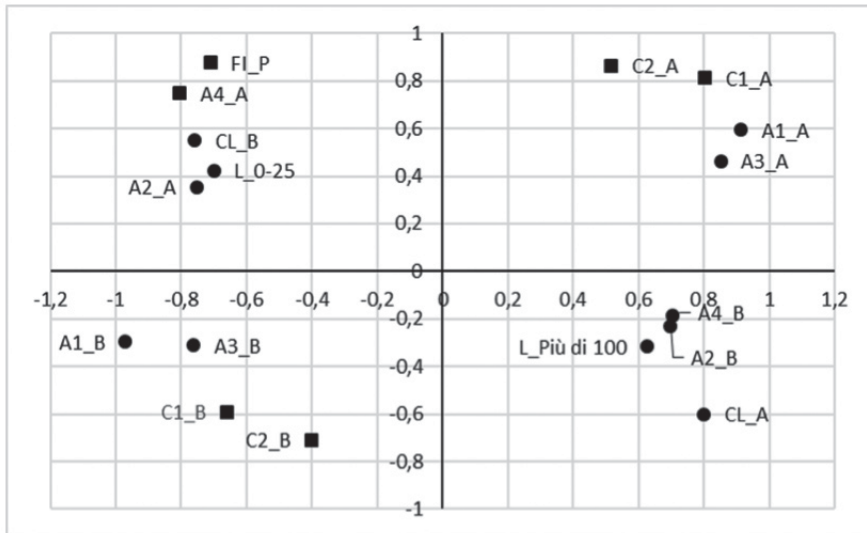
Non ci sembra opportuno in questa sede soffermarsi sull'interpretazione dei fattori. Per gli obiettivi dello studio è funzionale esaminare la figura 1. Le variabili-modalità rappresentate sul piano cartesiano generato dai primi due fattori identificati dall'ACM sono quelle che concorrono alla formazione degli stessi fattori. Quelle rappresentate con un cerchio saturano sul primo, quelle rappresentate con un quadrato sul secondo. Esse, le variabili-modalità, sono state identificate dall'esame simultaneo delle misure di discriminazione, dei contributi assoluti e dei contributi relativi⁴⁵.

Una proprietà importante dell'ACM, fondamentale per l'esame della figura, è che la prossimità tra due variabili-modalità è indice della loro associazione. Sembra conseguentemente di poter individuare quattro insiemi di variabili-modalità associate tra loro: uno per ogni quadrante.

⁴⁴ Le analisi sono state eseguite con SPSS@IBM 20.

⁴⁵ Le tabelle non commentate che presentano questi valori, le coordinate fattoriali, lo *scree test* e anche abilità che costituiscono il dominio di contenuto della prova di comprensione della lettura e la distribuzione dei quesiti in classi di valori degli indici di facilità e discriminatività possono essere richieste scrivendo a andrea.giacomantonio@unipr.it

Fig. 1: Proiezione delle variabili-modalità attive sui primi due fattori estratti dall'ACM.



Nel primo quadrante – quello in alto a destra – appaiono associate le variabili-modalità corrispondenti al quarto quartile (quello di valore più elevato) di C1 - Strategie elaborative, C2 - Uso degli organizzatori semantici, A1 - Volizione e autoregolazione e A3 - Percezione di competenza. Nel quadrante opposto, il terzo, sembrano associate con un'intensità leggermente inferiore le stesse variabili quando assumono i valori più bassi (quelli inclusi nel primo quartile).

Nel quarto quadrante – in basso a destra –, il quarto quartile della comprensione della lettura appare prossimo al primo di A2 - Ansia scolastica e di A4 - Attribuzione cause incontrollabili e alla variabile-modalità che indica la presenza nell'abitazione dell'intervistato di più di 100 libri. Analogamente a quanto rilevato per il terzo quadrante, nel secondo sembrano associate le categorie di valore più basso delle stesse variabili che appaiono nel quarto alle quali si aggiunge la variabile modalità che indica che nell'abitazione del rispondente si parla poco l'italiano.

Discussione

Il primo elemento che emerge dall'analisi dei risultati dell'ACM che ci sembra opportuno sottolineare – anche per il contributo che può fornire nell'orientare le decisioni didattiche – riguarda la relazione tra i punteggi conseguiti nella prova di comprensione della lettura, la tendenza ad attribuire il proprio suc-

cesso a cause incontrollabili e l'ansia scolastica: negli studenti del primo anno della scuola secondaria di I grado che hanno preso parte all'indagine sembra che, quando queste due ultime variabili assumono valori elevati, la prestazione nella prova è poco brillante; mentre è probabile che divenga apprezzabile quando il valore delle due stesse variabili è basso.

Sembra, quindi, che le competenze strategiche sulle quali si investe in misura maggiore nei processi scolastici d'istruzione e d'educazione – ci riferiamo soprattutto alle strategie elaborative e all'uso degli organizzatori semantici e in misura minore alla volizione e all'autoregolazione – siano meno intensamente associate con la capacità di comprendere ciò che si legge.

La conclusione non è ovviamente che bisogna profondere meno energie nell'accrescere la padronanza degli studenti di queste competenze strategiche, ma che è opportuno intervenire in modo sistematico sul piano educativo per migliorare la capacità degli allievi di gestire l'ansia scolastica e di identificare le cause del proprio successo o del proprio fallimento.

Nel nostro Paese, inoltre, sembra che l'effetto dell'origine sociale sui risultati scolastici degli studenti sia diminuito dai tempi di *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). Tuttavia, afferma Norberto Bottani, tale effetto è di intensità medio-bassa, ma apprezzabile (Bottani, 2002: 296). Una relazione che emerge anche dall'ACM. Sembra esistere, infatti, un'associazione tra i risultati conseguiti nella prova di comprensione e il numero di libri posseduti. Una relazione – è opportuno sottolineare – che appare di intensità medio-alta anche con lo stile attributivo e con la capacità di gestire l'ansia. Un risultato apparentemente di rilievo. Indica con ogni probabilità la necessità di approfondire gli studi sul modo in cui covariano la padronanza percepita delle competenze strategiche – almeno delle due in esame – e il capitale culturale familiare degli allievi.

Un altro risultato di rilievo ci sembra riguardi le “assenze”. Il genere non appare contribuire alla determinazione dei due primi fattori e concorre molto parzialmente la frequenza con cui si parla l'italiano a casa dell'intervistato. In relazione al nostro obiettivo è di maggior rilievo l'“assenza” delle categorie intermedie delle variabili prese in esame – quelle corrispondenti al secondo e al terzo quartile. In altre parole, possiamo formulare congetture su cosa accade quando la capacità di comprensione della lettura e la padronanza percepita delle competenze strategiche sono elevate o basse, ma non abbiamo ancora elementi per ipotizzare cosa avviene quando queste variabili assumono un valore intermedio tra i due estremi. L'obiettivo del nostro studio, quindi, è solo parzialmente raggiunto: occorre svolgere altre analisi per poter formulare ipotesi più precise sulla forma che assume la relazione tra la padronanza percepita delle competenze strategiche e la comprensione della lettura. Queste ricerche dovrebbero concentrarsi in particolare sulle relazioni che esistono tra queste variabili quando esse assumono un valore medio-alto o medio-basso.

Riferimenti bibliografici

- ALLULLI, G., & TRAMONTANO, I. (Eds.) (2010). *Apprendimenti e competenze strategiche nei percorsi formativi triennali: i risultati della valutazione*. Roma: Unione Europea - FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ISFOL.
- AMATURO, E. (1989). *Analyse des donnés e analisi dei dati nelle scienze sociali*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- BAY, M., GRZĄDZIEL, D., & PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CnoS-FAP.
- BOTTANI, N. (2002). Le competenze scolastiche dei quindicenni. *Il Mulino*, 51(2), 293-301.
- CARR, M. (2012). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Parma: Junior – Spaggiari.
- ÇETIN, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research*, 1(2), 95-106.
- CORBETTA, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- DI FRANCO, G. (2006). *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*. Milano: Franco Angeli.
- GIACOMANTONIO, A. (2019). Valutare le soft skills: la struttura fattoriale del QSA-R. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 9(2), 56-70.
- GIACOMANTONIO, A., & TESTA V. (2017). Il servizio Su misura e il suo contributo all'autovalutazione di istituto. In Lastrucci E. (ed.), *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto*. Roma: Anicia, 289-325.
- GIOVANNINI, M. L., & GHETTI, M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*. Milano: Led.
- HECKMAN, J.J., & KAUTZ T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character And Cognition*. NBER Working Paper 19656. Cambridge (MA): National Bureau Of Economic Research.
- LAGHI, F., LONIGRO, A., BAIOCOCCO, R., & D'ALESSIO, M. (2009). Prospettiva temporale e strategie d'apprendimento in adolescenza. *Ricerche di psicologia*, 2, 95-115.
- LUCISANO, P. (Ed.) (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*. Napoli: Tecnodid.
- MARCUCCIO, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. LED: Milano.

- MARGOTTINI, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel 'Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile'. In Domenici G. (ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Vol. I. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando, 310-311.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12(special issue), 223-240.
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., FOY, P., & HOOPER, M. (2017). *PIRLS 2016. International Results in Reading*. Chestnut Hill (MA): TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- PELLERAY, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- PELLERAY, 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), 651-673.
- PELLERAY, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CnoS-FAP.
- PELLERAY, M. (Ed.) (2018). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CnoS-FAP.
- PELLERAY M., & GRZĄDZIEL D. (2013). Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona. In Epifani E., Grządziel D., Margottini M., Ottone E., Pelleray M., *Imparare a dirigere se stessi. [...]*. Roma: CnoS-FAP, pp. 55-100
- SCUOLA DI BARBIANA (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- WINNE, P.H., & PERRY N.E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. In Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Burlington (MA), San Diego (CA), London: Elsevier Academic Press, 531-566.

Drop in - un'esperienza di auto-orientamento
presso l'IIS "Patrizi-Baldelli-Cavallotti".

*Drop in - a self-orientation experience
at IIS "Patrizi-Baldelli-Cavallotti".*

David Pecorari

Formatore ed orientatore presso agenzie formative accreditate

Abstract

Il progetto, finanziato dal Fondo Sociale Europeo attraverso un bando della Provincia di Perugia, aveva come obiettivo la riduzione della dispersione scolastica attraverso più interventi. Quello riguardante l'Orientamento prevedeva un'azione di 22 h per ogni classe, durante le quali ho deciso di somministrare il QSA per la valutazione delle capacità di autoregolazione e autodeterminazione dei giovani coinvolti.

Parole chiave: drop out, drop in, auto-orientamento, scuola, QSA.

Abstract

The project, financed by the European Social Fund through a call from the Province of Perugia, had as its objective the reduction of School Dropout through multiple interventions. The one concerning Orientation called for an activity of 22 h for each class, during which I decided to administer the QSA for the assessment of the Self-Regulation and Self-Determination skills of the young people involved.

Key words: drop out, drop in, self-orientation, school, QSA.

L'importanza dell'orientamento

Il tema dell'orientamento è quanto mai attuale nella società post-industriale, poiché è sempre più pressante la necessità di orientarsi, molto complesse e articolate sono le strategie da mettere in pratica e imprevedibili le conseguenze per la persona e la collettività.

I progressivi cambiamenti socioeconomici rendono necessario un ripensamento delle pratiche finora consolidate: le traiettorie di carriera individuale, sempre più spesso frammentate e ricorsive, presuppongono infatti la capacità di pensare al proprio progetto professionale non più come a un percorso lineare in ascesa, bensì nella veste di un sistema di microscelte che richiede una forte

capacità adattiva al contesto. Di conseguenza, alle azioni di orientamento si richiede di sostenere la persona nella maturazione di competenze che la rendano autonoma nella gestione del processo di orientamento lungo tutto l'arco di vita.

Negli ultimi vent'anni le più importanti leggi di riforma degli ordinamenti didattici scolastici e universitari hanno previsto lo svolgimento di attività di orientamento e tutorato sempre più legate ai processi di formazione. Si assiste, quindi, a un aumento di iniziative in tal senso, sia nel sistema dell'istruzione sia da parte di altri soggetti istituzionali o privati.

L'obiettivo è quello di consentire ad adolescenti e giovani, ma non solo, di appropriarsi degli strumenti o, meglio, "delle armi necessarie a combattere vittoriosamente la battaglia per la conquista di un ruolo sociale prestigioso o, perlomeno, soddisfacente in un futuro percepito come minaccioso" (M. Pollo, 2010: p.9).

"Il processo non può essere effettuato attraverso interventi sincronico-finali che avvengono per lo più al passaggio da un grado formativo a un altro, ma deve aver luogo durante tutta la vita formativa e lavorativa di ogni persona, attraverso un orientamento di tipo diacronico-formativo" (Marcarini, 2012: p.153): per mettere in atto questo tipo di processo è necessaria un'organizzazione della didattica molto flessibile, ancora lontana dall'organizzazione di molte scuole.

Molte sono le definizioni che gli studiosi hanno dato di 'orientamento'; tra esse, una delle più rappresentative è quella data dal Prof. S. Soresi, tra i massimi studiosi a livello nazionale in tema di orientamento: "L'orientamento si interessa a come le persone vivono il proprio presente e si rappresentano e programmano, nel limite del possibile, il proprio futuro. Sia la soddisfazione nei confronti della situazione che si vive che le previsioni a proposito del futuro implicano, almeno nella società occidentale, il riuscire a percepire di avere numerose possibilità e opzioni: alcune di queste saranno più facilmente praticabili e consentiranno il raggiungimento di vantaggi e rinforzi immediati, altre risulteranno più impegnative e richiederanno sforzi notevoli per essere praticate e realizzate e la disponibilità a dilazionare nel tempo (anche dopo numerosi anni) la fruibilità di rinforzi e gratificazioni. Alcune persone fortunate si trovano queste possibilità a portata di mano, senza che esse si siano in alcun modo date da fare, grazie al fatto che altri ne hanno predisposto la fruibilità. Vi sono alcune persone che non riescono a 'vederle', ed altre, e queste sono quelle che ci preoccupano di più, che hanno poche possibilità o opzioni, spesso scarsamente attraenti" (Soresi & Nota, 2007: 306).

L'orientamento a scuola

Quando si fa riferimento all'orientamento, è sempre necessario chiarire quale tipo di prospettiva si intende abbracciare: orientamento praticato nella scuola, al termine di un ciclo di studi, per soggetti disabili, svantaggiati, o *drop out*, riorientamento o reinserimento di giovani ed adulti nei percorsi formativi

e lavorativi, poiché il termine ‘orientamento’, facendo riferimento a tante complessità, rischia di perdere la attuale connotazione e il significato.

Per sostenere effettivamente le persone nell’effettuazione di scelte che conducano ad una progettazione professionale, l’orientamento deve essere in grado di personalizzare interventi affinché possano risultare congruenti con le necessità e le caratteristiche manifestate. Parlando di diversità, tema molto caro a Soresi, si può far riferimento a differenze evidenti, come quelle di genere, oppure causate da disabilità fisiche o dovute a difficoltà di apprendimento, ma anche generate da diversità linguistiche, etniche, culturali o religiose. Pertanto, un legame può essere trovato in una definizione di orientamento che, come ricordano S. Soresi e L. Nota, consenta alla persona “di porsi ed agire consapevolmente nelle situazioni di scelte formative e lavorative che si presenteranno nel corso della sua vita” (Ivi, p. 70).

Tali prospettive presentano sicuramente un carattere innovativo, perché costringono ad abbandonare l’idea, ormai obsoleta, di un soggetto portatore di specifiche e determinate caratteristiche e attitudini, “a favore di una concezione che punta su interventi volti ad articolare e consolidare capacità che fanno da presupposto ad atteggiamenti mentali di responsabilità, di autonomia, di flessibilità e di sensibilità ai contesti nei quali ci si trova ad operare”; e l’istruzione, la formazione e l’orientamento lungo tutto l’arco della vita (*lifelong learning e lifelong guidance*) rappresentano una modalità strategica per affrontare la sfida del continuo cambiamento.

La premessa iniziale è una formazione che dovrà consentire a tutti i giovani di acquisire sempre nuove competenze, ma soprattutto “dovrà insegnare ad apprendere” (*Commissione delle Comunità Europee*, 2000: 8). In sostanza, la scuola deve rivestire un ruolo importante nelle pratiche orientative, soprattutto per prevenire e contrastare il disagio giovanile, l’abbandono scolastico e i fenomeni di disadattamento; obiettivi principali, in cui negli ultimi anni si è delineato l’orientamento in qualità di processo attraverso il quale promuovere il successo formativo e il pieno sviluppo della persona.

L’avviso pubblico

La provincia di Perugia, per contrastare l’abbandono scolastico precoce dei giovani studenti del territorio, ha indetto per l’anno scolastico 2016/17 un “Avviso pubblico per la realizzazione del 1^o anno dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale negli Istituti professionali di Stato in integrazione con gli Organismi di formazione” (Provincia di Perugia, 2015: 1).

L’Avviso, sfruttando il canale dei fondi Europei (FSE), si proponeva pertanto:

- di sostenere l’innalzamento generalizzato dei livelli di istruzione dei giovani e favorire il successo scolastico e formativo attivando azioni anche

- parallele e complementari all'offerta di istruzione, volte a prevenire e contrastare l'abbandono scolastico;
- di confermare la pari dignità fra le discipline e attività attinenti la formazione generale e culturale e le discipline professionalizzanti;
 - di realizzare misure di accompagnamento per sostenere il passaggio tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale e viceversa, anche attraverso procedure di riconoscimento dei crediti acquisiti, ai fini del raggiungimento di più alti livelli di istruzione e formazione;
 - di favorire l'attivazione di esperienze professionalizzanti finalizzate a favorire la transizione e l'inserimento nel mondo del lavoro;
 - di far conseguire una qualifica triennale.

Finalità generali dell'Avviso sono state quelle di: prevenire e contrastare, attraverso raccordi tra l'istruzione e la formazione professionale, la dispersione scolastica e formativa, assicurando anche la reversibilità delle scelte degli studenti; facilitare i passaggi tra i sistemi formativi ed il reciproco riconoscimento di crediti e titoli; sostenere forme di organizzazione territoriale dell'offerta del secondo ciclo di istruzione e formazione; favorire l'acquisizione di una qualifica professionale.

Obiettivo specifico dell'Avviso è stato, quindi, il finanziamento di progetti destinati agli allievi iscritti al 1^a anno degli IPS della provincia di Perugia, caratterizzati da un'integrazione con la formazione professionale. L'Avviso ha promosso la realizzazione di progetti integrati caratterizzati dalle due tipologie d'intervento di seguito descritte:

- Intervento 1: Azioni mirate al sostegno motivazionale, all'orientamento e al riorientamento. Durata: 26 ore. Destinatari: tutti gli iscritti al 1^a anno dei percorsi in regime di sussidiarietà integrativa.
- Intervento 2: Azioni di personalizzazione mirate alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica e formativa, all'inserimento lavorativo nonché all'agevolazione dei passaggi degli alunni tra i sistemi. Durata: 238 ore. Destinatari: gli allievi che, in base agli esiti dell'Intervento 1 fossero risultati a rischio di insuccesso formativo, in modo da favorire la loro permanenza all'interno del sistema scolastico o formativo, garantire la loro frequenza e agevolarne il passaggio nel canale della formazione professionale.

Le finalità dell'intervento 1 hanno riguardato azioni volte al sostegno motivazionale, all'orientamento e al riorientamento degli allievi della prima classe: interventi di personalizzazione mirati alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica e formativa, all'inserimento lavorativo e all'agevolazione dei passaggi degli alunni tra i sistemi per gli allievi a rischio di insuccesso formativo.

In particolare:

- l'Intervento 1 ha previsto attività tese alla descrizione di caratteristiche e

- tipologie degli allievi, consentendo di individuare tra essi quelli a maggior rischio di dispersione e di stabilire interventi personalizzati. Tali attività sono a cura degli Organismi di formazione in stretta collaborazione con gli IPS;
- l'Intervento 2 ha sviluppato azioni formative personalizzate volte al recupero e all'acquisizione delle competenze tecnico-professionali. Per queste si è dovuto far riferimento agli standard formativi declinati in abilità minime e conoscenze essenziali.

Per partecipare al suddetto avviso si è venuta a creare una ATI (Associazione Temporanea di Imprese) tra il Centro di Formazione Professionale "Giovani Ottavio Bufalini" e l'Ente Formativo "Università dei Sapori", i quali hanno sfruttato i loro know-how in ambito di progettazione, ricevendo i finanziamenti necessari per poter coinvolgere nelle due azioni cinque classi prime dell'Istituto di Istruzione Superiore "Patrizi-Baldelli-Cavallotti" di Città di Castello (PG).

La somministrazione del QSA

A dicembre 2016 sono stato coinvolto nel progetto battezzato *Drop In*. In particolare mi sono state assegnate tre classi prime dell'Istituto "Patrizi-Baldelli-Cavallotti" a indirizzo ristorativo. Il periodo di svolgimento dell'attività è stato 1-13/03/2017. Hanno partecipato all'intervento 1 le classi: 1C con 11 studenti; 1D con 21 studenti; 1E con 18 studenti.

L'attività si è svolta in orario scolastico poiché sarebbe stato complicato trattenere i ragazzi durante il pomeriggio per progetti extrascolastici; da qui la necessità di utilizzare degli strumenti e dei modus operandi veloci, non invasivi e soprattutto efficaci. È inoltre opportuno sottolineare che l'attività si è tenuta quando l'anno scolastico era già avviato da mesi ed era pertanto improbabile proporre un'idea di orientamento 'classico', ossia da intendersi finalizzato alla scelta relativa alla scuola secondaria superiore di secondo grado, che gli allievi avevano in realtà già compiuta.

L'esigenza è stata quella di rintracciare uno strumento utile per la valutazione dei bisogni orientativi individuali dei ragazzi:

- il bisogno di sviluppare competenze orientative di monitoraggio rispetto all'esperienza formativa, ovvero la capacità di controllo critico della propria prestazione scolastica, specie nelle fasi di passaggio tra un ciclo di studi e l'altro, che richiede l'esplorazione di contesti e situazioni differenti al fine di cogliere nuove istanze e sapervi rispondere;
- il bisogno di maturare competenze orientative di sviluppo che sostengano la progettualità personale, intesa come quadro valoriale di riferimento all'interno del quale collocare le scelte formative e poi lavorative.

Ho scelto quindi di utilizzare il QSA dal sito *competenzestrategiche.it*, ritenendo possedere il test tutte quelle caratteristiche per poter svolgere l'azione di orientamento nel modo più professionale possibile. Complessivamente si è trattato di un percorso della durata di 22 ore, realizzato con logiche organizzative e di pianificazione che hanno dovuto integrarsi con le attività già in essere presso le sedi scolastiche. Le prime due ore sono state dedicate ad una sommaria presentazione dell'orientamento scolastico e dell'importanza di una auto-valutazione rispetto a specifiche caratteristiche di apprendimento; le ore rimanenti sono servite alla presentazione e alla somministrazione del QSA.

La somministrazione, avvenuta in forma individuale, ha richiesto circa 45 minuti per ciascuno studente, che ha compilato il test in autonomia con l'ausilio del computer. Solo nei casi di difficoltà conclamata rispetto alla comprensione degli item, o in supporto a studenti aventi diritto al sostegno scolastico, sono intervenuto per facilitare la compilazione.

Ogni allievo, dopo aver completato la sessione personale, ha avuto l'opportunità di consultare immediatamente i risultati del test. È seguita una breve discussione sui punti di forza e, soprattutto, sulle aree carenti emerse, di cui prendere atto per poterle potenziare già durante la prosecuzione dell'anno scolastico.

Risultati dell'attività

L'immediatezza della compilazione del test e la restituzione subitanea di un profilo individuale riportato in forma grafica hanno reso possibile consultare in tempo reale l'elaborazione del questionario, consentendo in tal modo un'interpretazione immediata di un risultato facilmente leggibile da parte dell'alunno. La rappresentazione grafica del profilo si è presentata oltretutto integrata da un commento testuale degli esiti che ne ha ulteriormente agevolato la lettura. Per ciascuno dei fattori, il commento ha esplicitato il posizionamento rispetto alla scala e ne ha fornito un'interpretazione del significato, corredato anche di eventuali suggerimenti di carattere compensativo, qualora il punteggio avesse rivelato un indice di criticità.

Nell'aggregazione di dati per classe sono emerse criticità in due fattori:

- C6: con una media di 7 punti in tutte le tre classi coinvolte, questo fattore ha evidenziato la marcata e generale difficoltà a mantenere il livello di attenzione elevato e di concentrarsi nel compito da svolgere per portarlo a termine con efficacia;
- C2: il valore medio generale di 4 punti è risultato indicativo di una scarsa capacità di autoregolazione nei processi di studio e apprendimento, che lascia supporre una non ancora completa assimilazione di un metodo idoneo al carico di studio tipico di una scuola secondaria di secondo grado così come una difficoltà nella gestione autonoma del lavoro e una non elevata capacità di controllo delle azioni di apprendimento.

Operando una differenziazione per classi, brevemente, si è osservato quanto segue:

- Classe 1 D. È stato riscontrato un punteggio medio-elevato a proposito del fattore A5, riguardante la mancanza di perseveranza. Buona invece, a parte qualche rara eccezione, la media relativa al fattore A3, sulla capacità di attribuire i propri successi o fallimenti a cause controllabili, riguardante una chiara percezione dei fattori, interni o esterni, favorevoli al proprio apprendimento.
- Classe 1 C. Un punteggio elevato nel fattore A4 può essere ritenuto indice di un senso di responsabilità non ancora del tutto sviluppato verso gli impegni scolastici (locus of control esterno, in caso di fallimenti o insuccessi); da notare un valore medio elevato nel fattore A5, indicante la fragilità della capacità di perseverare nel lavoro e di portare a termine un impegno di studio. Discreti valori sono emersi nel fattore C1, riguardante la conoscenza, sensibilità e capacità di usare strategie di natura elaborativa al fine di comprendere e ricordare quanto studiato.
- Classe 1 E. Otto ragazzi hanno ottenuto un punteggio medio-basso sulla tendenza alla collaborazione e al lavoro di gruppo, affermando la preferenza a studiare e svolgere compiti in un contesto autonomo e indipendente. Da tenere in considerazione anche un punteggio relativamente basso nel fattore A2, concernente la forza di volontà e la capacità di costanza rispetto a un determinato impegno (da leggersi in relazione al fattore A5). Buono invece il fattore C5, che mira a identificare la capacità di utilizzazione di organizzatori semantici (diagrammi, schemi, mappe...).

Se per alcuni elementi critici emersi si possono collegare i risultati a peculiarità tipiche dell'adolescenza e automaticamente risolvibili con il processo di crescita, senza dubbio esiste un ampio margine di miglioramento e potenziamento di altri fattori cruciali per l'apprendimento, soprattutto in ambito cognitivo.

Emerge con chiarezza l'utilità d'uso di un dispositivo di questo genere in un contesto scolastico. Esso è, infatti, in grado di fornire numerose informazioni che si rivelano un prezioso supporto di cui il singolo insegnante e i consigli di classe possono tener conto nell'impostazione dell'azione formativa, e si prestano inoltre a un confronto con le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell'attività didattica e le osservazioni sistematiche sviluppate dai docenti. L'integrazione tra un'ottica soggettiva e una oggettiva è garantita dal coinvolgimento dei differenti attori coinvolti nel processo di valutazione: gli utenti a cui il percorso è rivolto e gli insegnanti/operatori che lo sviluppano. Diviene quindi chiaro come l'uso di uno strumento di questo tipo sia fortemente legato alla condivisione di un'impostazione della didattica di tipo meta-cognitivo, che pone al centro e stimola la capacità degli allievi di conoscere se stessi.

La fase 2 del *Drop In* ha impegnato gli studenti in specifiche attività tec-

nico-laboratoriali ed è stato quindi fondamentale “preparare il terreno”, ossia rendere i ragazzi maggiormente consapevoli rispetto:

- agli aspetti positivi/negativi del proprio metodo di lavoro, stimolando la valutazione critica di atteggiamenti e comportamenti acquisiti nel corso della carriera scolastica e favorendo l'emergere delle criticità più comuni, come ad esempio la difficoltà di mantenere a lungo la concentrazione sul compito, il controllo dell'emotività durante le interrogazioni orali, la partecipazione attiva a un gruppo di lavoro ecc., per poi procedere a individuare le possibili strategie di recupero;
- alla possibilità di rinforzare la capacità degli studenti di affrontare situazioni complesse e/o imprevedute senza perdere il controllo, quindi gestendo comportamenti ed emozioni;
- al personale livello di *locus of control*, ovvero l'attribuzione causale al determinarsi degli eventi, con influenze positive e negative, con il fine di ridurre sentimenti di fallimento individuale nel caso di eventuali insuccessi;
- all'insieme di risorse da spendere per continuare positivamente il proprio percorso formativo, dopo aver fatto il punto sulla situazione ed -eventualmente- aver verificato l'esistenza di alcune criticità.

Oltre ad sollecitamento di una adeguata riflessione da parte degli studenti, utile ad accrescere il livello di consapevolezza, è stata altrettanto importante la promozione ad opera dei docenti di un uso delle informazioni ottenute dal questionario per lo sviluppo di interventi educativi e didattici volti al potenziamento dei punti di forza di ciascun allievo e alla realizzazione di interventi di carattere compensativo negli ambiti risultati carenti. È opportuno a questo punto sottolineare che il test si fonda sulla auto-percezione da parte dell'allievo, ossia restituisce un profilo corrispondente a come egli si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto, un'efficace integrazione di tali strumenti con la didattica curricolare permette di procedere con una raccolta sistematica di informazioni che consentono di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

Conclusioni

I risultati dell'intervento sono stati restituiti in forma di dati aggregati all'intero gruppo delle classi in plenaria durante una presentazione della durata di circa 3 ore. I ragazzi si sono dimostrati curiosi rispetto all'attività; gli insegnanti hanno manifestato interesse anche riguardo allo strumento utilizzato, ritenendolo un valido supporto per la programmazione dell'attività didattica e per il monitoraggio di alcune competenze fondamentali per l'apprendimento e la crescita dell'allievo: l'attività, nel suo complesso, ha avuto l'effetto di consentire agli insegnanti e agli operatori di svolgere un'analisi più approfondita,

consentendo letture più articolate e complesse delle problematiche e delle risorse.

Tuttavia, se da una parte il QSA si dimostra un test veloce, semplice da leggere e dall'utilizzo gratuito, rimane imprescindibile un'*expertise* da parte di chi lo somministra e lo interpreta: non tutti i docenti possono avere familiarità con alcuni costrutti psicologici che il questionario sussume; pertanto, onde evitarne un uso improprio, è imprescindibile l'impiego da parte di professionisti.

Infine, come detto nei paragrafi iniziali, la risposta positiva di docenti e discenti rispetto al progetto evidenzia la necessità di un orientamento realmente portatore di un valore formativo: non è più sufficiente l'approccio, ancora in auge in molti istituti scolastici, che lo considera secondo un'ottica esclusivamente informativa. Scuole, enti di formazione professionale ma anche servizi pubblici territoriali, che devono fare i conti con bilanci sempre più magri e organici ridotti al minimo, hanno sottolineato in più occasioni che le azioni di orientamento, pur rientrando in generale nella *mission* dell'organizzazione, necessitano di un sostegno economico *ad hoc*, soprattutto per quanto riguarda le spese inerenti agli interventi di sistema e di collaborazione con le altre istituzioni.

La continuità richiesta dalle azioni di orientamento e monitoraggio delle competenze extra-scolastiche esula dalla singolarità ed esclusività di progetti finanziati dal FSE e male si intreccia con le tempistiche standard della scuola pubblica: serve dunque una riflessione sia da parte dei singoli istituti che ad opera del Ministero nella definizione di buone prassi e della calendarizzazione annuale per attività di questo genere che, sicuramente, sono foriere di una ricaduta nell'immediato ma anche e soprattutto nel futuro, in grado di rendere giovani e adulti forse più capaci di scegliere e delineare il proprio personale percorso lavorativo e di vita.

La progettazione e l'implementazione dei servizi per l'orientamento devono focalizzarsi sull'obiettivo di aumentare la consapevolezza e la competenza della persona rispetto al processo permanente di progettazione della propria carriera e di gestione degli eventi che contraddistinguono la propria storia formativa e lavorativa. La capacità di governo attivo di questo processo si fonda sullo sviluppo dell'autonomia individuale, la quale progredisce sia attraverso la maturazione personale che con il contributo di azioni orientative intenzionali.

Riferimenti bibliografici

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30/10/2000, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf>
- MARCARINI, M., (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, Università di Bergamo, II, 5, 153-171
- POLLO, M., (2010), Prefazione. In V. Caggiano, *Qualità e quantità nell'orientamento. Tensioni Esperienze Prospettive*, Roma, Anicia.
- PROVINCIA DI PERUGIA, *Avviso pubblico per la realizzazione del 1^o anno dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale negli Istituti professionali di Stato in integrazione con gli Organismi di formazione, portale della provincia di Perugia*, 07/08/2015 <<http://www.provincia.perugia.it/guidetematiche/lavoroimpresaformazioneeuropa/formazioneprofessionale/avvisiavvisipubbliciperlapresentazioneidpr/avvisipubbliciinatto/percossiistruzione2015-2016>>
- SORESI, S., & NOTA, L., (2007), L'orientamento come risorsa di prevenzione. In S. Soresi (Ed.), *Orientamento alle scelte: rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali, 306-313.

Competenze strategiche e prospettive temporali
in una ricerca dottorale sul pensiero critico dei “nativi digitali”.
*Strategic skills and time perspectives in a doctoral research
on critical thinking of “digital natives”.*

Maria Caterina De Blasis
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

La quarta rivoluzione industriale e la *digital disruption* stanno determinando importanti sfide per il mondo dell'educazione. Sfide che si intrecciano anche con i temi legati alle competenze fondamentali nei nuovi scenari lavorativi e non solo. Nel contributo vengono presentati alcuni temi di un progetto dottorale in corso, in cui sono stati utilizzati il QPCS e lo ZTPI per indagare gli abiti del pensiero critico, definiti in una tassonomia realizzata *ad hoc* per questa ricerca.

Parole chiave: pensiero critico, nativi digitali, competenze strategiche, prospettive temporali.

Abstract

The fourth industrial revolution and the digital disruption have been creating important challenges for the world of education. Challenges also intertwined with issues related to the skills critical in the new work scenarios and beyond. This paper aim to present some issues of an ongoing doctoral project, in which the QPCS and the ZTPI were used to investigate the habits of critical thinking, defined in a taxonomy created *ad hoc* for this research.

Key words: critical thinking, digital natives, strategic skills, time perspectives.

Introduzione. Quali competenze per i nuovi scenari

I mutamenti introdotti dalla rivoluzione digitale e tecnologica, in atto già da qualche anno, hanno portato alla necessità di (ri)definire quali siano le competenze necessarie per affrontare e abitare un futuro sempre più complesso e, per certi versi, incerto e imprevedibile. Accanto all'indispensabile potenziamento di abilità legate alla tecnologia e ai sistemi informatici, appare fonda-

mentale anche l'investimento su competenze trasversali e *soft skill*, al cui valore vengono associati nuovi "universi semantici" (Alessandrini, 2019).

In un recente *white paper*, intitolato "Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution", il World Economic Forum, in riferimento ad un' "Education 4.0", ha individuato un set di otto caratteristiche fondamentali per i contenuti e le esperienze di apprendimento di alta qualità negli scenari del prossimo futuro. Non descrive esclusivamente "*technology skills*", ma estende l'attenzione anche a capacità inerenti alla cittadinanza globale, in termini di costruzione di consapevolezza e di partecipazione attiva nella comunità "mondiale"; all'innovazione e alla creatività; all'apprendimento personalizzato anziché standardizzato; continuo per tutto l'arco della vita e non legato ai soli contesti formali; collaborativo e orientato alla risoluzione dei problemi; accessibile e inclusivo. Non mancano, poi, indicazioni alle competenze interpersonali che comprendono contenuti riguardanti l'intelligenza emotiva quali l'empatia, la cooperazione, la negoziazione, la leadership e la consapevolezza sociale (WEF, 2020).

È importante sottolineare che il tipo di formazione che risulta dalle linee tracciate dal World Economic Forum non tende solo a garantire conoscenze e competenze indispensabili nei futuri contesti lavorativi, ma fa luce anche sulla necessità di educare studenti che sappiano abitare consapevolmente e pienamente la complessità del reale.

I percorsi educativi devono pertanto favorire processi di apprendimento che sappiano dare alle giovani generazioni una serie di strumenti – personali, sociali e conoscitivi – che li rendano in grado non solo di affrontare le sfide della "seconda età delle macchine" (Brynjolfsson & McAfee, 2015), ma anche di coglierne le opportunità.

Le competenze trasversali diventano pertanto "strategiche" in una combinazione dinamica di capacità cognitive e metacognitive, emotive, sociali, interpersonali e relazionali, intellettuali e pratiche che aiutino ad accettare, vivere e decifrare eventuali ambiguità, consentano di gestire dilemmi e risolvere problemi e incertezze, rendano capaci di tradurre i pensieri in azioni tramite processi riflessivi e ragionati. Sono competenze *soft* che, lungi da ogni contrapposizione manichea rispetto alle *hard skill*, oggi consentono agli studenti di migliorare le performance nello studio e, successivamente, permetteranno di affrontare in maniera efficace le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca & Longo, 2019).

Anche l'Unione Europea ricorda come, nell'economia della conoscenza, non sia sufficiente la memorizzazione di fatti e procedure, ma, per raggiungere successi e progressi, siano necessarie anche "abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione [...]. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze" (Consiglio Europeo, 2018: 2).

Lo sviluppo di tali competenze rende chi le possiede capace di risolvere problemi complessi, lavorare in gruppo in maniera proficua, prendere decisioni importanti, anche sotto pressione, gestire lo stress, organizzare autonomamente e in maniera efficiente il lavoro, essere flessibili, creativi e critici (Ricchiardi & Emanuel, 2018).

Spetta alle agenzie educative e formative il compito fondamentale di incentivare, nelle giovani generazioni, quelle competenze, conoscenze e attitudini indispensabili nei nuovi scenari scolastici, sociali e lavorativi. Come ricorda anche l'OECD: "Education has a vital role to play in developing the knowledge, skills, attitudes and values that enable people to contribute to and benefit from an inclusive and sustainable future. Learning to form clear and purposeful goals, work with others with different perspectives, find untapped opportunities and identify multiple solutions to big problems will be essential in the coming years. Education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens" (OECD, 2018: 4).

Per un pensiero "strategicamente" critico

Le "pressioni" esercitate dalla "quarta rivoluzione industriale" (WEF, 2019) non interessano solo il mercato del lavoro o i modelli organizzativi, ma inducono a un'attenta riflessione anche di carattere socio-culturale. Il valore generato dalle competenze strategiche, infatti, non può essere considerato esclusivamente in termini di occupabilità e "monetizzazione". Al contrario, va inserito in una cornice di sviluppo personale, autonomo e responsabile. Cornice che deve essere tracciata anche e soprattutto in termini pedagogici poiché "al cuore dei processi educativi sta la promozione della capacità di dirigere se stessi nella vita, nello studio e nel lavoro" (Pellerey et al., 2010: 11).

L'accompagnamento degli studenti verso una crescita umana e culturale dovrebbe pertanto passare attraverso sistemi formativi in cui siano valorizzate la libertà, l'autonomia e la responsabilità, soprattutto verso processi di ragionamento consapevole e critico. Esercitando il pensiero critico, infatti, si diviene pensatori "autosufficienti" e, di conseguenza, individui "emancipati" e liberi da controlli ingiustificati e indesiderati o da convinzioni infondate (Siegel, 1988).

Già nel 1995 l'Unesco, nella "Declaration of Principles on Tolerance", aveva inserito il pensiero critico tra gli esiti di un'indispensabile educazione alla tolleranza, considerandolo essenziale, insieme al giudizio indipendente e al ragionamento etico, anche per la pace e per il progresso economico e sociale di tutti i popoli (Unesco, 1995). A distanza di venti anni, e in concomitanza con la pubblicazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, la stessa Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura ha ribadito la sua importanza nell'"Incheon Declaration and Framework for Action

for the implementation of Sustainable Development Goal 4”. Al pensiero critico viene infatti attribuito un ruolo strategico nello sviluppo di una conoscenza che sappia non solo adattarsi alla rapida evoluzione del mondo del lavoro, ma che sia anche capace di creare sviluppo sociale, culturale, ecologico ed economico (Unesco, 2015).

Pensare criticamente equivale a intraprendere un processo intellettualmente disciplinato che conduce a concettualizzare in maniera attiva e abile e ad applicare, analizzare, sintetizzare e valutare informazioni raccolte o generate dall’osservazione, dall’esperienza, dalla riflessione, dal ragionamento o dalla comunicazione. Il pensiero critico diventa dunque strategico in quanto rappresenta una “guida” per comprendere, credere e agire, e può essere identificato con una sorta di risveglio del pensiero allo studio di se stesso (Scriven & Paul, 1987).

Ragionare su concetti e contenuti in modo critico significa agire adeguatamente in contesti in rapida evoluzione. Significa allenare il pensiero ad un apprendimento attivo che coinvolge il dialogo, l’analisi, la valutazione, ma anche l’immaginazione e la risoluzione di problemi.

Con lo sviluppo del pensiero critico si possono esaminare le radici di un problema e trovarne soluzioni ragionevoli, si hanno maggiori possibilità di raggiungere pienamente il proprio potenziale e di far sentire efficacemente la propria voce (Živković, 2016).

Il pensiero critico è una “responsabilità cognitiva” che consente agli studenti di essere “abili al ragionamento”, a cui devono essere incoraggiati anzitutto per il loro bene, come un passo verso la loro autonomia, e non solo per il bene della società (Lipman, 1988: 8). Dirigere strategicamente se stessi – nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006) –, assumersi la responsabilità del proprio pensiero indica, in senso più ampio, anche assumersi la responsabilità della propria educazione (Lipman, 1988).

Pensiero critico, competenze strategiche e prospettive temporali

Se un pensiero “acritico” suggerisce l’idea di un processo debole, amorfo, arbitrario, disordinato, casuale e non strutturato (*Ivi*: 6), quando ci riferiamo al pensiero critico indichiamo invece un ragionamento fondato su solide basi che comprendono diverse competenze, abilità e pratiche. Dal ragionamento alla formazione dei concetti, dall’intelligenza emotiva alla riflessività, dal dialogo alle scelte procedurali, dalla consapevolezza di sé e delle proprie esperienze alla scelta di orizzonti di senso e valori: sono queste alcune delle aree del pensiero critico che possono essere lette come una sorta di sistema di interdipendenza in cui ogni dimensione rimanda e richiama le altre.

In letteratura non si incontra una definizione univoca e condivisa di pensiero critico, per tale ragione, all’interno di una ricerca di dottorato dedicata alle dimensioni pedagogiche ed educative del pensiero critico dei “nativi digi-

tali” (Prensky, 2001) e condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre, abbiamo deciso di elaborare una tassonomia delle aree di maggiore rilevanza del pensiero critico. La tassonomia, risultato originale di una ricerca teorica e di un’indagine critica intorno agli interventi dedicati a questi temi, si riferisce agli scenari della “quarta rivoluzione industriale” in ambito scolastico, lavorativo e della società civile rispetto al pensiero critico.

Al suo interno abbiamo individuato dieci “abiti mentali” – per tale ragione è stata denominata TAbPC (*Tassonomia degli “Abiti” del Pensiero Critico*, De Blasis & Alessandrini, n.p.⁴⁶) – intesi come modi di essere e di agire, disposizioni e valori, che stanno a rappresentare una visione di insieme del pensiero critico: analisi; approccio dialettico; attenzione alle fonti; auto-correzione; auto-regolazione cognitiva ed emotiva; curiosità; empatia; immaginazione e mente aperta; riflessività; rispetto.

Per la fase empirica della ricerca abbiamo deciso di utilizzare due degli strumenti presenti sulla piattaforma “www.competenzestrategiche.it”: il “Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche” (Pellerey et al., 2010) e lo “Zimbardo Time Perspective Inventory” (Zimbardo & Boyd, 2008). Ai due questionari è stato affiancato un terzo strumento realizzato *ad hoc* per il progetto dottorale, con il quale abbiamo indagato le abitudini in rete dei “nativi digitali”, il tempo dedicato alla navigazione, le loro dotazioni tecnologiche e l’uso critico o acritico che ne fanno.

Gli strumenti sono stati somministrati a un campione non probabilistico di 180 studenti del quarto e quinto anno delle Scuole secondarie di secondo grado di Avezzano (AQ) e si sta ora procedendo (febbraio 2020) all’analisi dei dati, nel corso della quale le aree della tassonomia saranno correlate agli item dei tre questionari con lo scopo di dar conto e registrare quanto avviene in maniera “spontanea” (Baldacci, 2001) negli studenti e le percezioni di questi ultimi di fronte a domande che vogliono descrivere l’articolato “intreccio” del pensiero critico nei suoi caratteri conoscitivi, esistenziali, comunicativi, motivazionali e valoriali.

Il concetto di percezione si rivela fondamentale poiché, come riferiscono efficacemente gli autori del QPCS “la concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità a impegnarsi in un’attività o in un compito da svolgere e sul livello e continuità di sforzo esplicito [...]. La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni” (Pellerey et al., 2010: 36).

Allo stesso modo, anche le prospettive temporali sono essenziali nel “controllare” e guidare le decisioni di ciascuno, anche se non sempre in maniera consapevole. Avere una prospettiva temporale “equilibrata”, spiegano gli autori

⁴⁶ L’acronimo scelto per la tassonomia è per ora provvisorio e verrà validato nel corso della stesura definitiva della tesi di dottorato.

dello ZTPI, favorisce l'autorealizzazione in ambito lavorativo, ma anche in termini di relazioni interpersonali, vivendo positivamente il presente, imparando ad apprendere dal proprio passato e con una visione chiara del futuro (Zimbardo & Boyd, 2008).

Essere in grado di dare senso e prospettiva, anche temporale, alle proprie scelte e alle proprie azioni, è dunque collegato alla capacità di dirigere se stessi, non solo in ambito scolastico e formativo, ma anche nelle diverse situazioni di vita e lavoro (Margottini & Rossi, 2017) che risentono oggi della complessità e dell'incertezza.

In fase di analisi dei dati, le aree della tassonomia verranno messe in relazione con i fattori e le prospettive dei due questionari (QPCS e ZTPI), così come sintetizzato nel prospetto seguente (Tab. 1).

Le abbreviazioni proposte nello schema indicano i fattori del primo strumento (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) e le prospettive del secondo (PN: Passato-negativa; PP: Passato-positiva; PF: Presente-fatalistica; PE: Presente-edonistica; F: Futuro).

Tab. 1: Ipotesi di corrispondenze tra le aree della Tassonomia degli "Abiti" del Pensiero Critico (De Blasis & Alessandrini, n.p.), i fattori del Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche (Pellerey et al., 2010) e le prospettive dello Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 2008). Fonte: elaborazione personale

AREE DELLA TASSONOMIA	QPCS						ZTPI				
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	PN	PP	PF	PE	F
Analisi	●		●			●	●	●	●	●	●
Approccio dialettico	●			●	●		●		●		●
Attenzione alle fonti			●								
Autocorrezione	●		●						●	●	●
Autoregolazione cognitiva ed emotiva	●	●	●			●	●	●	●	●	
Curiosità	●				●				●	●	●
Empatia	●	●					●			●	
Immaginazione (mente aperta)					●				●	●	●
Riflessività			●	●			●	●	●	●	●
Rispetto	●	●	●								

Le corrispondenze schematizzate nella tabella rappresentano, al momento, un'ipotesi di lavoro e una possibile applicabilità dei due strumenti presenti sulla piattaforma "Competenze Strategiche". I fattori del QPCS e le prospettive dello ZTPI, infatti, sono stati associati a ogni area della tassonomia, secondo un'elaborazione personale che tiene conto di come gli item e i fattori dei questionari potrebbero applicarsi agli "abiti" del pensiero critico, indicati nella TAbPC, e descriverli.

Qualora tale "dispositivo pedagogico" si rivelasse utile, con una significativa rispondenza tra le dimensioni indagate, le relative implicazioni potrebbero essere convertite in orientamenti didattici che investano sulle competenze strategiche anche nei processi di sviluppo del pensiero critico, in ambienti di apprendimento mirati ad un'azione trasformativa (Mezirow, 2003) dei discenti. Questi ultimi, infatti, devono essere in grado di scegliere e apprendere nuove prospettive di significato (Marcone, 2018) in contesti generativi e capacitanti che non prescrivano scelte di vita, ma organizzino "esperienze/opportunità attraverso le quali operare con una pluralità di occasioni per formarsi a "funzionare bene" in vista delle proprie scelte a cui dare valore" (Ellerani, 2014: 139).

Conclusioni

Come in un'orchestra in cui suonano insieme strumenti diversi, con ruoli e parti differenti, ma ugualmente necessari all'esecuzione finale di un brano, così, quando si pensa criticamente, vengono "orchestrate" una serie di abilità, competenze e attitudini che descrivono ambiti strategici, necessari a elaborare e a tenere sotto controllo il proprio progetto di studio e di lavoro (Pellerey, 2013), ma anche di vita, facendo appello a dimensioni (meta)cognitive, affettive, relazionali, motivazionali e volitive.

I "nativi digitali" devono essere pronti e preparati ad affrontare i problemi del mondo – reale e virtuale – che abitano, con dinamiche orientate non solo al ragionamento, ma anche all'azione, e mosse dal pensiero critico quale "*higher-order thinking skill*". Un pensiero riflessivo e ragionato, diretto a decidere cosa credere, ma anche attività pratica indispensabile per stabilire cosa fare (Ennis, 1985, 1991).

Lo studente, indirizzato a un esame sulla percezione delle proprie competenze strategiche e a un'attenta "lettura" delle sue prospettive temporali, può essere avviato lungo un cammino riflessivo e auto riflessivo in cui sia in grado di potenziare capacità di analisi, valutazione e interpretazione. Un cammino che, anche attraverso la collaborazione, il confronto e il dialogo aperto e senza pregiudizi né preconcetti, possa condurre a conoscenze e comprensioni nuove o rinnovate, ma indubbiamente significative.

Gli stessi educatori dovrebbero incoraggiare comportamenti e "abiti" di pensiero critico che facciano luce sulle competenze necessarie per gli scenari del futuro e siano applicabili anche alla quotidianità. Il pensiero critico per-

mette, infatti, di aumentare la partecipazione, acquisire capacità di comunicazione interpersonale, sviluppare una comprensione più profonda delle diverse questioni presenti in campo. Aiutando gli studenti a riflettere criticamente su come un concetto appreso si applichi a una situazione di vita reale, si permette loro di formare un *habitus* che potenzi la comprensione e la capacità di applicare conoscenze pregresse a situazioni nuove, incrementando anche fiducia e controllo di sé (Zivković, 2016: 103-107).

Per orientare gli studenti e prepararli alle condizioni e alle incertezze della complessità, è importante “predisporre dei percorsi formativi [che] promuovano lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza” (La Marca, 2015: 115).

Un giovane in grado di dirigere se stesso, in una logica integrata di pensiero critico e azione orientata, sarà uno studente capace di prevedere cosa potrebbe essere necessario in futuro o quali saranno le possibili conseguenze delle sue attuali scelte e decisioni, poiché riflessione e anticipazione sono precursori di azioni responsabili (OECD, 2018).

Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI, G. (a cura di) (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando Editore.
- BALDACCI, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori Editori.
- BRYNJOLFSSON, E. & MCAFEE, A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli.
- CONSIGLIO EUROPEO (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 4 giugno 2018.
- ELLERANI, P. (2014). Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum. In Alessandrini, G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli, pp. 123-155.
- ENNIS, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43, pp. 44-48.
- ENNIS, R.H. (1991). *Critical thinking: a streamlined conception*. Charlottesville (VA).
- LA MARCA, A. & LONGO, L. (2019). L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti. In Elia, G., Polenghi, S. & Rossini, V. (a cura di). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, pp.203-218.
- LA MARCA, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia oggi*, 1, pp.115-137
- LIPMAN, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be?. *Institute for Critical Thinking Resource Publication*, Series 1 No. 1, NJ: Institute for Critical Thinking, Montclair State College.
- MARCONI, V.M. (2018). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- MARGOTTINI, M. & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, XV - 2 - 2017, pp. 499-511.
- MEZIROV, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Parigi.
- PELLERAY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLERAY, M., BAY, M. & GRZĄDZIEL, D. (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.

- PELLERAY, 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.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, (6), pp. 15-24.
- RICCHIARDI, P. & EMANUEL, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *ECPS Journal*, 18/2018, pp. 21-53.
- SCRIVEN, M. & PAUL, R. (1987). *Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. A statement presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987*. www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766.
- SIEGEL, H. (1988). Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education. In Burbules, N.C. & Berk, R. (1999). *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*. New York: Routledge.
- UNESCO (1995). *Declaration of Principles on Tolerance*. Parigi.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Parigi.
- WEF (2019). *Globalization 4.0. Shaping a New Global Architecture in the Age of the Fourth Industrial Revolution*. Ginevra.
- WEF (2020). *Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. Ginevra.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Simon and Schuster.
- ŽIVKOVIĆ, S. (2016). A Model of Critical Thinking as an Important Attribute for Success in the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232 (2016), Elsevier Ltd, pp. 102-108.

Le competenze per l'occupabilità come risorsa strategica
per il proprio progetto di vita.
Employability: from conceptual paradigm to training practice.

Anna Grimaldi
Istituto Nazionale di Analisi delle Politiche Pubbliche

Abstract

La dimensione dell'occupabilità costituisce un obiettivo delle raccomandazioni europee in materia di formazione. La definizione di un sistema di analisi dell'occupabilità è premessa essenziale per l'innovazione dei sistemi educativi. Il paper, passando in rassegna le dimensioni che declinano l'occupabilità secondo il modello dell'Inapp, intende offrire spunti di riflessione per ri-pensare l'*education* in un'ottica *lifelong* per una partecipazione e un'inclusione attiva alla vita sociale del Paese.

Parole chiave: occupabilità, competenze, politiche per l'education, soft skills.

Abstract

The dimension of employability constitutes one goal of the European recommendations on training. The definition of a system of analysis of employability is an essential premise for the innovation of training systems. The paper, reviewing the dimensions that describe the employability, in Inapp model, intends to offer food for thought to re-think the world of education in a perspective *lifelong* for an active participation and inclusion in the social life of Country.

Key words: employability, skills, educational policies, soft skills.

Introduzione

Di occupabilità si comincia a parlare dagli anni 50-60 con un'accezione per lo più *fisiologica* che vedeva nello stato di salute fisica e mentale la distinzione tra soggetti "occupabili" e "non occupabili". Con l'aumentare dei livelli di disoccupazione negli anni '70 il termine si arricchisce di significati più personali e soggettivi che vedono nelle competenze la chiave di volta del processo. A se-

guire, negli anni '80, ma soprattutto negli anni 90, il termine occupabilità cambia completamente accezione e si introducono concetti come flessibilità, adattabilità, motivazione, attivazione, ecc. L'occupabilità diventa così un costrutto multidimensionale nel quale confluiscono sia variabili interne all'individuo sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro (Forrier & Sels, 2003; Fugate, Kinicki, & Ashforth 2004; Fugate e Kinicki, 2008). Col passare del tempo e nell'evoluzione del paradigma scientifico la dimensione dell'occupabilità, anche in considerazione dei mutamenti nella domanda di lavoro, sposta l'accento dalle competenze tecnico-specialiste o *hard skill*, alle competenze trasversali o *soft skill* (De Fillippi & Arthur, 1994; Mc Ardle, Waters, Briscoe & Hall., 2007; Cavenago, Magrin, Martini & Monticelli, 2013; Mäkikangas, De Cuyper, Mauno & Kinnunen, 2013; Vuori, Blonk & Price, 2015; Williams, Dodd, Steele & Randall, 2015). In altri termini se le competenze tecnico professionali consentono di svolgere con "perizia" un'attività specifica in una determinata professione e generalmente si acquisiscono in luoghi formali, le *soft skill* rappresentano quel bagaglio di conoscenze, abilità e qualità che portiamo con noi nelle varie esperienze di vita e si acquisiscono nella maggior parte dei casi in luoghi informali e non-formali. Sono suddivise in 5 gruppi: *skill* di efficacia personale; *skill* relazionali e di servizio; *skill* relative a impatto e influenza; *skill* orientate alla realizzazione; *skill* cognitive (Pellerey, 2017). Con la diffusione delle tecnologie digitali e la conseguente flessibilità e complessità del mercato la domanda di lavoro cerca personale capace di gestire informazioni complesse, di pensare in maniera autonoma, di essere creativo e di comunicare efficacemente. Molto richieste quindi dal mondo del lavoro, le *soft skill* sono, invece, ancora troppo poco considerate negli ambienti dell'education. Di contro, si avverte la necessità di allestire servizi formativi volti a favorire lo sviluppo delle *soft skill* per sostenere l'occupabilità delle persone, prevedendo azioni educative per fondare capacità e competenze di "intraprendenza progettuale e personale" e per promuovere la maturazione di un atteggiamento e di uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale e professionale. Partendo da tali evidenze abbiamo definito l'occupabilità come "*l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto*" (Grimaldi, Porcelli, & Rossi, 2014). È quindi un potenziale individuale che dipende da alcune risorse e competenze personali che interagiscono con le variabili di contesto e si sostanziano in modalità comportamentali utili allo sviluppo di una partecipazione sociale attiva e consapevole.

A seguire la definizione di occupabilità e di un conseguente modello di riferimento entro cui collocare il costrutto, il progetto di cui in questa sede si tracciano alcuni contenuti, è proseguito con uno studio di validazione di uno strumento psicometrico -AVO- in grado di calcolare un indice personale di occupabilità (Grimaldi, 2016; Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi & Bosca, 2015) e la messa a punto di alcune pratiche operative tra cui un modello educativo,

Pe.S.C.O.⁴⁷ (Grimaldi, 2017), volto a implementare le competenze per l'occupabilità in un'ottica di apprendimento permanente.

Occupabilità: dal paradigma concettuale al modello Inapp

Favorire lo sviluppo dell'occupabilità è un obiettivo prioritario per le politiche del lavoro e dell'istruzione. In un mondo in cui il lavoro è in continua evoluzione il sistema *education* si trova sia nella necessità di ri-pensare i propri curricula per renderli più aderenti ai fabbisogni della domanda di lavoro sia nell'urgenza di allestire servizi orientativi e formativi volti a favorire lo sviluppo delle *soft skill* per sostenere l'occupabilità degli studenti, per diminuire la dissipazione di risorse ed energie che derivano dagli abbandoni, per fondare capacità e competenze necessarie nell'attuale mercato del lavoro. A tale proposito l'agenda europea 2030 pone enfasi al binomio giovani-competenze come sfida per la competitività e per la crescita dei Paesi e individua nell'educazione il luogo ideale per favorire lo sviluppo di un'occupabilità sostenibile. Il progetto di ricerca dell'Inapp ha formulato un modello di occupabilità che si può definire "sostenibile", volto a riconoscere il potenziale di risorse interne del soggetto nell'intreccio con variabili contestuali, curriculari e biografiche in modo da esaltare il rapporto tra individuo e ambiente come legame imprescindibile per studiare e mettere in valore le competenze delle persone. Gli studi sull'occupabilità ci confermano quanto lavorare su questa dimensione promuova sentimenti di controllo sul proprio progetto professionale (Salveti, La Rosa & Bertagni, 2015). Nel tentativo di poter avere un indice dell'occupabilità individuale è stato messo a punto e validato il questionario AVO - Potenziale interno di occupabilità che esplora le dimensioni che nel modello costituiscono le risorse personali che determinano il potenziale interno di occupabilità: l'adattabilità professionale, il coping, l'autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, la percezione del mercato del lavoro, le reti sociali e il sostegno percepito. Senza voler fare qui una disamina dei costrutti teorici, per la quale si rimanda il lettore interessato a precedenti pubblicazioni (Grimaldi, Bosca, Porcelli & Rossi, 2015) si vuole però richiamare l'attenzione su alcune definizioni e su alcuni paradigmi culturali relativi alle dimensioni che il modello esplora.

La dimensione dell'adattabilità professionale è definita come la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, in modo attivo (Savickas, 1997; Savickas, & Porfeli, 2012). L'adattabilità alla carriera comprende sia la capacità di orientarsi nel contesto attuale sia la propensione verso il futuro e, quindi, la capacità di valutare le differenti opzioni di carriera (Savickas, 2002). La definizione di Savickas è stata declinata sulla base degli studi che abbiamo condotto sul tema dell'occupabilità, in quattro sotto-dimensioni:

⁴⁷ Percorso educativo per lo Sviluppo delle Competenze per l'Occupabilità.

1. Orientamento al futuro: inteso come propensione a essere orientati positivamente e attivamente verso di esso, a proiettarsi in avanti in modo concreto e reale mediante la pianificazione di azioni funzionali a obiettivi da perseguire.
2. Orientamento all'apprendimento: fa riferimento alla curiosità professionale ed esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo.
3. Flessibilità e apertura al cambiamento: esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo contesti mutevoli e incerti.
4. Orientamento alla pianificazione: esprime la disposizione alla pianificazione delle attività, per raggiungere gli obiettivi prefissati entro i tempi previsti.

La dimensione del coping è definita come: “uno sforzo cognitivo e comportamentale in costante cambiamento per gestire specifiche richieste esterne o interne che il soggetto valuta possano mettere alla prova o eccedere le risorse della persona” (Lazarus & Folkman, 1987 p. 141). È possibile distinguere due macro categorie di fronteggiamento delle situazioni (Grimaldi & Ghislieri, 2004):

1. Analisi e valutazione della situazione: tipica delle persone che tendono a impegnarsi attivamente per affrontare un imprevisto o per risolvere un problema. Questi soggetti sono caratterizzati da motivazione alla riuscita e capacità di attivare le proprie risorse cognitive e comportamentali per far fronte agli eventi che si presentano.
2. Evasione/evitamento: sta a indicare la strategia che implica un consapevole rifiuto del problema che appare impossibile da risolvere. Talvolta il rifiuto non è esplicito, ma si innesca un'azione sostitutiva e piacevole per la persona.

La dimensione dell'autoefficacia è definita (Bandura, 1997) come la fiducia che una persona ha di padroneggiare con successo determinate situazioni. Il sentimento di autoefficacia percepito è connesso allo sviluppo di maggiori interessi, all'efficacia nella scelta e nel successo lavorativo, a migliori performance in tutti gli ambiti della vita. In AVO prendiamo in considerazione il sentimento di autoefficacia nella ricerca del lavoro e lo decliniamo nelle seguenti sotto-dimensioni (Grimaldi, 2007):

1. Tolleranza della frustrazione: fa riferimento alla percezione del soggetto di essere capace di gestire i momenti difficili nella ricerca del lavoro.
2. Esplorazione intraprendente: si riferisce alla percezione di essere capaci di impegnarsi attivamente nella ricerca del lavoro.
3. Tensione propositiva: fa riferimento alla percezione della propria capacità di pianificare attivamente il proprio futuro professionale.

4. Integrazione relazionale: fa riferimento alla percezione di sentirsi capaci di stringere e mantenere funzionali relazionali nei contesti lavorativi.

Le rappresentazioni del mercato del lavoro: è del tutto intuitivo, che percepire il mercato del lavoro come accogliente o come ostile, come supportivo o discriminatorio può influenzare le strategie di scelta di ogni singolo soggetto e le complesse strategie di azione e di fronteggiamento delle situazioni critiche. La dimensione è stata declinata in (Grimaldi, 2007):

1. Staticità/Dinamicità: il riferimento è alla percezione o meno delle caratteristiche di velocità e di dinamismo del mercato del lavoro.
2. Confusione/Chiarezza: il riferimento è al livello di intelligibilità o meno di quanto accade nel mercato del lavoro con particolare riguardo alla chiarezza e alla ricchezza delle informazioni.
3. Insicurezza/Sicurezza: il riferimento, in questo caso, concerne la dimensione della sicurezza/insicurezza e della stabilità/instabilità del mercato del lavoro.
4. Stress/rilassamento: il riferimento, in questo caso, riguarda la percezione o meno del mercato del lavoro come fonte di stress o di frustrazioni.

Le reti sociali: sono definite come quella cerchia di persone che fornisce o è percepita come disponibile a fornire sostegno, collaborazione attiva, consigli o assistenza in maniera regolare. I concetti di rete e sostegno sociale descrivono la struttura delle relazioni interpersonali. Esistono due sistemi supportivi: sistemi informali che coinvolgono i gruppi primari di parenti, amici e persone con le quali si condividono affetti, interessi e obiettivi sociali e sistemi formali che riguardano strutture istituzionali e professionali che si occupano dell'accompagnamento, della cura, della riabilitazione e della prevenzione psicosociale. L'azione congiunta di questi due sistemi promuove il sano sviluppo individuale e rafforza le capacità di reagire allo stress.

Per ognuna delle cinque dimensioni individuate e riconducibili al costrutto multidimensionale dell'occupabilità, è stata messa a punto una scala di misura, per la costruzione della quale sono stati seguiti due passaggi:

- generazione degli item attraverso un processo creativo e di discussione tra esperti, per definire la validità di contenuto (quali e quanti item, quali e quante categorie di risposta per ciascun item);
- scelta di item con difficoltà calibrata: a questo proposito si fa presente che il questionario è stato somministrato a un campione di typical respondents per identificare gli item che non discriminavano.

Il questionario Isfol AVO è stato somministrato a un campione occasionale di 5229 soggetti di età compresa tra i 15 e i 29 anni, con un'età media di 21 anni (± 4 DS). Lo studio di validazione (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi &

Bosca, 2015) ci ha visto impegnati nella verifica sia del modello dell'occupabilità sia nella verifica della attendibilità delle singole scale e sotto-scale⁴⁸. I risultati ottenuti ci confermano l'attendibilità dello strumento e la validità del modello di occupabilità ipotizzata.

Occupabilità: il ruolo dell'education in un'ottica life learning

Da quanto detto è evidente il ruolo positivo che possono avere gli ambienti dell'*education* e le politiche formative nel garantire la capitalizzazione delle competenze, la biografia individuale e l'occupabilità della persona. È urgente che gli ambienti dell'*education*, oltre a sviluppare competenze tecnico-professionali, assicurino anche lo sviluppo delle *soft skill*. Anche il premio Nobel per l'economia James J. Heckman, noto per i suoi studi sul capitale umano, ha sottolineato l'importanza sia per il successo personale sia per promuovere l'economia degli Stati, di sviluppare e di implementare quelle che lui definisce "competenze del carattere" (*character skills*). In una serie di studi (Heckman, Humphries, & Kautz, 2014; Heckman & Kautz, 2016) sostiene che l'istruzione e i programmi educativi debbano soffermarsi non solo sullo sviluppo delle competenze cognitive ma anche su quelle che descrivono il carattere delle persone e che sono, alla stregua di tutte le altre competenze, insegnabili attraverso processi formativi adeguati. La valorizzazione precoce di tali competenze (come la stabilità emotiva, l'affidabilità, la perseveranza l'apertura al cambiamento) è predittiva della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Nella società contemporanea assistiamo a una rivisitazione di molteplici fenomeni, personali e sociali, caratterizzata sempre più dall'assenza di confini definiti che incide sulla formazione dell'identità personale e professionale, soprattutto in riferimento all'età giovanile. Questo stato di cose incide sul processo di maturazione del sé, sulla pensabilità del futuro, sul diffondersi di un orientamento ancorato al presente, sull'identificazione e sulla definizione di obiettivi di vita consapevoli e aderenti al contesto. Se guardiamo ai dati Eurostat (Eurostat, 2017a; 2017b; 2017c) nel 2017 in Italia, emerge che i livelli di istruzione, seppur migliorati, sono ancora bassi, basti pensare che l'Italia ha ancora un'alta percentuale di persone con al massimo la licenza media: 41,1% tra i 15 e i 64 anni contro il 26,2% europeo. Analogamente uno sguardo ai dati relativi alle competenze (OECD, 2016, 2017) conferma per gli italiani un trend poco soddisfacente con punteggi sotto la media OCSE. Tutto ciò a dispetto di quanto si legge nelle indagini previsionali sui fabbisogni occupazionali dove si sottolinea che nei prossimi anni, in concomitanza con l'affermarsi di industria 4.0, molte

⁴⁸ Per i dettagli sui dati di validazione delle scale si rimanda all'articolo - Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E., Bosca M.A., (2015) Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione, *Osservatorio Isfol*, n. 4, pp.173-205.

mansioni saranno sostituite dalla robotica e assisteremo a una crescente domanda, da parte delle aziende, di personale altamente qualificato, capace di organizzare strategie di lavoro dinamiche che assicurino innovazione e competitività e dove quindi il vantaggio della formazione specialistica di alto livello farà la differenza. A fronte di tali evidenze è necessario che il mondo dell'education si attrezzi allestendo servizi per accompagnare le scelte delle persone verso una direzione di maggiore consapevolezza e di migliore aderenza ai fabbisogni occupazionali e di professionalità del mercato del lavoro e quindi in grado di potersi autonomamente prefigurare un progetto di vita. In tutte gli impianti educativi non manca mai un riferimento all'elaborazione di un proprio progetto di vita, tuttavia ben difficilmente ci si sofferma sulle esigenze che tale prospettiva educativa pone. La pratica operativa abitualmente si fonda su un approccio informativo che sostiene la persona in uno specifico momento di transizione, a scapito un approccio esistenziale (Guichard, 2010) e maturativo (Grimaldi, 2012) che insiste nella centralità dello sviluppo di quella che viene definita l'identità personale, dove coesistono le diverse esperienze di vita.

Conclusioni

A fronte delle evidenze sin qui rappresentate è stato concepito un modello formativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità Pe.S.C.O. (Grimaldi, 2017). Il modello è pensato per poter essere facilmente modulato in considerazione del contesto e della storia di vita della persona ma anche in risposta ai vincoli e alle opportunità organizzative dello specifico ambiente in cui esso si realizza. Sono state concepite 4 diverse (e inter-connesse) aree formative (Becciu & Colasanto, 2004) che corrispondono ad altrettante 4 aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità. Un primo cluster di azioni formative pone enfasi alla capacità di riflessione su se stessi, alla capacità di valutazione/auto-valutazione e alla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. In altri termini sono azioni centrate fondamentalmente su dimensioni personali che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di sé.

La seconda area formativa è concepita per facilitare l'integrazione e la comunicazione con gli altri significativi. Include pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che implementano le competenze comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento negli ambienti di vita (familiare, amicale, formativo, lavorativo, sociale, ecc).

La terza area formativa fa riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente nelle organizzazioni. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale.

La quarta e ultima area formativa, più centrata sulla operatività di un com-

pito, si riferisce alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli. Comprende, quindi, la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti. Il costrutto che sottende l'intero modello è di tipo costruttivista e maturativo. La concezione dell'imparare a cui il modello fa riferimento pone enfasi all'abilità di organizzare in maniera autonoma e consapevole il proprio apprendimento. In tale accezione imparare è una competenza che consente alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento nella prospettiva *lifelong* come processo socialmente connotato per rinnovare se stesso e le proprie conoscenze di fronte ad ogni transizione di vita. Greene (Greene J., 2018) ha evidenziato una generale carenza di attenzione nei percorsi scolastici, in tutti i Paesi, per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze empiriche riscontrate in letteratura sui benefici di tali interventi. L'aspetto positivo dell'ideologia costruttivista che sorregge e sostiene questo modello culturale è che si vuole trasformare il contesto dell'*education* da luogo di ricezione e ripetizione di nozioni a luogo di attivazione profonda delle risorse delle persone, dove la metodologia auspicata è partecipativa e collaborativa per favorire un'interdipendenza positiva che valorizzi le differenze. L'analisi di questi temi è condotta sia in chiave psicosociale-socioculturale sia in chiave "relazionale" ma l'aspetto trasversale che si vuole qui sottolineare è costituito dalla necessità che l'insegnamento abbandoni progressivamente la centratura sugli obiettivi di apprendimento e sulle procedure di verifica del conseguimento di tali obiettivi, per aprirsi anche a tematiche più costruttive di formazione del sé. Un cambio di prospettiva che vede quindi il passaggio da una visione di insegnamento come "trasmissione di saperi" e quindi "colmativa" di conoscenze e apprendimenti, ad una visione di insegnamento come "facilitatore di processi di crescita" con una finalità "maturativa di sviluppo del sé" (Grimaldi, 2014). In quest'ottica il sapere diventa proprio, provato, sperimentato e rinnovato rispetto al sapere dato e socialmente trasmesso.

Il percorso formativo Pe.S.C.O., nell'insieme delle sue quattro aree, è pensato per un ammontare complessivo di 40-48 ore (10 - 12 per ogni area), ma la modularità con cui è concepito consente di applicarlo in maniera differenziata nei diversi contesti dell'*education* adattandolo sia all'età e al livello dei partecipanti sia alle caratteristiche e alla *mission* dell'ente erogatore dell'intervento.

Le prime sperimentazioni del percorso hanno mostrato grande interesse e buona valutazione soprattutto per il fatto di consentire di riflettere su tutte quelle dimensioni su cui poco ci si sofferma nei percorsi tradizionali ma che sono rilevanti sia per aumentare il proprio livello di consapevolezza e di autonomia sia per affrontare le difficoltà con fiducia e con un'idea positiva del fu-

turo. In generale si può affermare che un percorso così concepito si può declinare su tre principali valenze:

1. una valenza orientativa, che tende alla definizione di un progetto professionale e/o formativo, con la definizione di obiettivi personali e lavorativi e le scelte a questi connesse
2. una valenza formativa, in quanto si connota come azione di cambiamento e di sviluppo del soggetto sia relativamente alla valorizzazione delle diverse esperienze di vita sia relativamente alla conoscenza di sé
3. una valenza di riconoscimento personale e sociale delle esperienze di vita della persona, con un conseguente rafforzamento della sua identità personale e professionale.

Riferimenti bibliografici

- BANDURA, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. Trad. It. (2000) Auto-efficacia. Teoria e applicazioni. Trento: Erickson.
- BECCIU, M., & COLASANTI A.R. (2004). *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*. Roma: Franco Angeli.
- CAVENAGO, D., MAGRIN, M., MARTINI, M., & MONTICELLI C. (2013). Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità. In Mezzanzanica M. (a cura di), *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Aracne Editrice, Ariccia.
- DE FILIPPI, R., & ARTHUR, M. (1994). The boundaryless career: A competency based perspective, *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- EUROSTAT (2017a). Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34. Tratto da http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1.
- EUROSTAT (2017b). Early leavers from education and training. Tratto da <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>.
- EUROSTAT (2017c). Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates). Tratto da http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?wai=true&dataset=yth_empl_150.
- FORRIER, A., & SELS, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 102-124.
- FUGATE, M., & KINICKI, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527.
- FUGATE, M., KINICKI, A.J., & ASHFORTH, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- GREENE, J. (2018). *Self-regulation in Education*. New York: Routledge.
- GRIMALDI, A., & GHISLIERI, C. (a cura di) (2004). *Io di fronte alle situazioni. Uno strumento Isfol per l'orientamento*. Isfol Strumenti e ricerche. Milano: FrancoAngeli.
- GRIMALDI, A. (a cura di) (2007). *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta e nella ricerca del lavoro*. Roma: Isfol Editore.
- GRIMALDI, A. (a cura di) (2012). *Rapporto Orientamento 2011: Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. Roma: Isfol Editore.
- GRIMALDI, A. (2014). La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità. *RICERCAZIONE- Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 231-238.

- GRIMALDI, A. (a cura di) (2016). Dall'AutoValutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico. *Isfol Research Paper*, 30, Roma, Isfol Editore.
- GRIMALDI, A. (2017). Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità. *Città Ciofs-FP*, XVII(1), 12-17.
- GRIMALDI, A., PORCELLI, R., & ROSSI A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, IV(1-2), 45-63.
- GRIMALDI, A., BOSCA, M.A., PORCELLI, R., & ROSSI A. (2015). AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservatorio Isfol*, V(1-2), 63-86.
- GRIMALDI, A., ROSSI, A., PORCELLI, R., SILVI, E., & BOSCA, M.A. (2015). Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione. *Osservatorio Isfol*, 4, 173-205.
- GUICHARD, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items*, 15, 1-4.
- HECKMAN, J.J., HUMPHRIES, J.E., & KAUTZ, T. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- HECKMAN, J.J., & KAUTZ, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- MÄKIKANGAS, A., DE CUYPER, N., MAUNO, S., & KINNUNEN, U. (2013). A longitudinal person-centred view on perceived employability: The role of job insecurity. *European Journal Of Work and Organizational Psychology*, 22, 4, 490-503.
- MCARDLE, S., WATERS, L., BRISCOE, J.P., & HALL, D.T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, pp. 247-264.
- OECD (2016). *Skill Matter: Further Results from the Survey of Adult Skill*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). "Italia", in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- PELLERAY, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- SALVETTI, F., LA ROSA, M., & BERTAGNI, B. (2015). Employability. Knowledge, Skills and Abilities for the «Glocal» World: Foreword. *Sociologia del lavoro*, 137, 7-13.
- SAVICKAS, M.L. (1997). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In Savickas M.L., *Career Adaptability: An Integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory*, "The Career Development Quarterly", Vol. 45, n. 3, pp. 247-259.
- SAVICKAS, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in D. Brown, & Associates a cura di, *Career choice and development*, 4° ed., Jossey-Bass, San Francisco, pp. 149-205.

- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661 -673.
- VUORI, J., BLONK, R., & PRICE, R.H. (2015). *Sustainable Working Lives. Managing Work Transitions and Health throughout the Life Course*. Paesi Bassi: Springer.
- WILLIAMS, S., DODD, L.J., STEELE, C., & RANDALL, R. (2015). A systematic review of current understandings of employability, *Journal of education and work*, 1-25 (pubblicazione on-line).

L'uso dei risultati del Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS) nell'ambito di un percorso di orientamento in ingresso con studenti universitari. L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche (PLS) - Chimica dell'Università di Bologna.

The results of the Perception of the Strategic Skills Questionnaire (QPCS) as part of an entry guidance with university students.

The experience of the Scientific Degree Plan (PLS) - Chemistry of the University of Bologna.

Massimo Marcuccio, Sergio Zappoli, Carla Boga,
Dora Melucci, Elena Strocchi
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Abstract

Uso del QPCS con matricole universitarie (PLS–Chimica Unibo) dall'a.a. 2018-19, con ipotesi di partenza: lo sviluppo dell'autodirezione nell'apprendimento favorisce la continuità negli studi. Il percorso è in tre fasi: a) somministrazione del QPCS a matricole chimiche (N=436); b) restituzione in presenza dei risultati; c) tutorato a 44 studenti. Riflessioni: modalità di restituzione, uso dei risultati QPCS, reazioni degli studenti. Obiettivo: costruire un quadro concettuale per futura ricerca.

Parole chiave: Chimica, Piano Lauree Scientifiche (PLS), QPCS, strategie di apprendimento, tutorato.

Abstract

Use of QPCS with first-year university students (PLS - Chemistry University of Bologna) from 2018-19. Starting hypothesis: the development of self-direction in learning promotes continuity in studies. Three-phases project: a) administration of QPCS to first-year students of chemistry (N = 436); b) in presence restitution of results; c) tutoring to 44 students. Reflections: restitution methods, use of QPCS results, student reactions. Goal: to construct a conceptual framework for future research.

Key words: Chemistry, Scientific Degrees Plan (PLS), QPCS, Learning strategies, tutoring.

Introduzione

Per anni si è osservata in Europa una crescente disaffezione dei giovani verso le materie scientifiche, con costante riduzione delle iscrizioni ai corsi di laurea (CdL) scientifici (Chimica, Fisica e Matematica) (DM 976/2014; DM 1047/2017). Per questo motivo in Italia, nel 2005, il MIUR ha lanciato un Progetto Nazionale chiamato “Progetto Lauree Scientifiche”, che ha coinvolto Università e Scuole Superiori italiane (<https://www.pianolaureescientifiche.it/>). L'obiettivo iniziale era aumentare le iscrizioni ad alcune lauree scientifiche: Matematica, Fisica, Chimica e Scienze dei Materiali. Le attività del progetto erano lezioni e attività pratiche di laboratorio, incontri divulgativi/informativi per avvicinare gli studenti alle discipline scientifiche e formare/aggiornare gli insegnanti. Il progetto ha avuto molto successo in termini di aumento del numero di immatricolati, ed ha creato una rete di università, scuole e insegnanti per condividere le pratiche didattiche migliori emerse dal progetto. Di conseguenza, il MIUR ha reso sistematico ed esteso il progetto, facendolo diventare «PIANO Lauree Scientifiche» (PLS). Ad oggi, alle discipline scientifiche iniziali si aggiungono: statistica, biologia e biotecnologia, geologia, scienze naturali e ambientali, informatica, e sono nate nuove azioni: autovalutazione degli studenti delle scuole superiori, contrasto-abbandoni al primo anno universitario, uguaglianza di genere nelle carriere universitarie, formazione di tutor.

Dal 2015 le linee d'azione e obiettivi del PLS (DM 976/2014 e DM 1047/2017) sono quelle di identificare, sperimentare, adottare iniziative per ridurre gli abbandoni nel primo anno dei CdL universitari oggetto del PLS. Come conseguenza ci si aspetta un miglioramento dell'apprendimento e dei risultati accademici.

I CdL dell'area chimica dell'Università di Bologna (UNIBO) hanno sofferto a lungo il problema degli abbandoni nel primo anno. L'introduzione del numero programmato ha migliorato questo aspetto, selezionando sulla base del punteggio in un test di ammissione online (TOLC-I - Test OnLine CISIA-Ingegneria⁴⁹). Tuttavia, è ancora necessaria una costante azione di controllo e monitoraggio.

Azione comune per contrastare gli abbandoni è spesso il *tutorato disciplinare* in matematica (disciplina che presenta difficoltà cognitive per numerosi studenti) e in chimica generale, svolto in modo esteso. Esso però non influisce sulla capacità dello studente di riflettere sullo stile di studio, e non intercetta chi avrebbe più bisogno di supporto.

Ne consegue l'esigenza di mettere a punto e verificare empiricamente un dispositivo didattico tutoriale che meglio soddisfi i seguenti bisogni: 1) inter-

⁴⁹ Il Test OnLine CISIA – Ingegneria è stato messo a punto per l'accesso ai corsi di Ingegneria e ad alcuni corsi di ambito tecnico e scientifico tra cui quelli di chimica (<<https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-cisia/home-tolc-generale/>>). È costituito da 20 quesiti di matematica, 10 di logica, 10 di scienze e 10 di comprensione verbale.

cettare tempestivamente gli studenti con debolezze «intrinseche» negli studi, per es. dovute a non precisa definizione del reale interesse per la chimica o adozione di strategie di apprendimento non adeguate al contesto universitario; 2) supportare gli studenti nell'adattarsi alla didattica universitaria.

La nostra ricerca è iniziata grazie alla collaborazione con chimici e pedagogisti dell'Università di Parma (UNIPR), che avevano avviato l'utilizzo di una serie di strumenti strutturati – tra cui il *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche* (QPCS) – per la rilevazione delle strategie di apprendimento delle matricole universitarie (Giacomantonio, 2013: 72-83; ID, 2013: 106-117; Trincherò & Robasto, 2015).

Il disegno della ricerca

Definizione del quadro concettuale e interrogativo di ricerca

La ricerca è stata guidata dall'integrazione delle seguenti cornici concettuali pedagogiche, ampiamente recepite all'interno di provvedimenti europei e nazionali (Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione europea del 2000, Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente adottata il 22/5/18 dal Consiglio dell'Unione Europea):

- a) intervento «orientativo» in una prospettiva di apprendimento permanente (Jarvis, 2004);
- b) dimensione strategica dei processi di apprendimento (Pellerey, 2006);
- c) strategia didattica tutoriale (Falchikov, 2001; Bourdeau e Grandbastien, 2010);
- d) *uso* «cognitivo» e «pragmatico» dei dati raccolti con indagini valutative (Johnson 1998: 93-110).

In particolare, abbiamo adottato una definizione di tutorato – “interazione educativa volta alla personalizzazione del processo di insegnamento / apprendimento” (Bourdeau & Grandbastien, 2010) – in grado di racchiudere la complessità delle sue diverse forme, tra cui l'interazione del soggetto in apprendimento con soli dispositivi informatizzati o in integrazione con persone.

Inoltre, si sono adottate le seguenti definizioni di “uso cognitivo” (*cognitive use*) e “uso pragmatico” (*behavioral use*) della valutazione presenti nel modello di Johnson (Johnson, 1998: 93-110): a) uso pragmatico indica il comportamento o l'azione che consegue “una volta venuti a conoscenza di una valutazione e di un programma”. Tale comportamento «include principalmente l'uso strumentale, ma può anche includere l'uso simbolico, l'uso per legittimare e l'uso nei processi orientati all'azione»; uso cognitivo indica: “la misura in cui le persone coinvolte o direttamente collegate al programma di valutazione sono con-

sapevoli della valutazione, riflettono sulle informazioni, si formano atteggiamenti, credenze, conoscenze, competenze e opinioni circa il programma in corso di valutazione. Include anche le modifiche non connesse ai risultati della valutazione, ma che scaturiscono dalla partecipazione alla valutazione. [...] L'uso cognitivo comprende l'uso di processi guidati cognitivamente, l'uso intuitivo e concettuale e l'apprendimento individuale” (Johnson, 1998, 93-110)⁵⁰.

L'interrogativo principale che ha guidato la ricerca è: l'uso cognitivo o pragmatico del processo di somministrazione di un questionario sulle strategie di apprendimento e dei suoi risultati nell'ambito di un'attività di tutorato può favorire l'avvio e lo sviluppo di strategie di apprendimento in studenti del primo anno di CdL chimici?

Partendo da questi presupposti, abbiamo adottato un approccio di ricerca con intervento di tipo esplorativo – e non confermativo – in quanto interessati a far emergere e definire le variabili che interagivano in una situazione relativamente nuova per il contesto universitario italiano.

Individuazione dello strumento per la misurazione delle strategie di apprendimento: il QPCS

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati sulle strategie di apprendimento degli studenti è stato il QPCS (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010)⁵¹, un questionario autosomministrato che valuta la percezione di possesso di alcune competenze strategiche, sia nell'apprendimento che nel lavoro. Il QPCS è uno strumento validato con un campione di studenti italiani e polacchi d'età tra i 16 e i 22 anni, frequentanti istituti tecnici e percorsi di formazione professionale. Per questo lo abbiamo ritenuto valido per l'utilizzo anche con matricole universitarie, come già fatto in altri contesti universitari (Margottini, 2017).

Il QPCS è composto da 55 item con scale di risposta a 4 livelli, suddivisi in 6 fattori corrispondenti ad altrettante aree d'uso di competenze strategiche (CS):

- CS1: collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento;
- CS2: gestire forme accentuate di ansia;
- CS3: gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione;
- CS4: gestire i processi riflessivi (competenze metacognitive);
- CS5: dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa;
- CS6: percepire la propria competenza (competenze motivazionali).

⁵⁰ Per una rielaborazione e integrazione del modello di uso della valutazione di Johnson (1998) con elementi del modello dell'influenza della valutazione di Mark & Henry (2004: 35-57) si rimanda a Marcuccio (2012: 27-56).

⁵¹ I riferimenti teorici principali a cui si sono richiamati gli autori per la costruzione dello strumento sono il costruttivismo radicale ispirato ai lavori di Jean Piaget, il socio-costruttivismo ispirato a una rilettura degli apporti di Lev S. Vygotskij e la teoria motivazionale di Julius Kuhn.

Per ciascun fattore si calcola un punteggio totale per ogni studente, che si può confrontare con la media della popolazione osservata.

L'articolazione dell'intervento

L'attività di ricerca si è sviluppata in un intervento progettato e "sperimentato" nel 18-19 e 19-20 in UNIBO, preceduto da un'attività svolta in collaborazione con UNIPR nel 16-17. Quest'ultima coinvolgeva studenti di area chimica di entrambi gli atenei nella compilazione e restituzione del QPCS. Dopo un anno di transizione (17-18) una serie di condizioni di contesto hanno portato ad avviare una sperimentazione autonoma solo in UNIBO (Melucci, 2019).

Anche la nuova sperimentazione è stata svolta nell'ambito del PLS-Chimica-UNIBO, con l'aggiunta della collaborazione con pedagogisti del Dipartimento EDU di UNIBO.

L'intervento tutoriale con valenza orientativa è stato articolato in 2 momenti sequenziali: 1) compilazione del QPCS e restituzione degli esiti; 2) attivazione del tutorato (Fig. 1).

Fig. 1: Fasi dell'attività: dalla raccolta ed elaborazione dei dati al tutorato.



1. Il questionario è disponibile sul sito del PLS-Chimica-UNIBO (www.pls.unibo.it/it/chimica/); è somministrato in presenza, in aula, con accesso online tramite smartphone o altro, dopo una breve presentazione a cura di uno dei referenti del progetto. La somministrazione è avvenuta rispettivamente nell'ottobre 2018 (18-19) e nell'ottobre 2019 (19-20), poco dopo l'ini-

zio delle lezioni dei CdL coinvolti. Il questionario prevedeva anche una sezione per la raccolta di dati socio-anagrafici di contesto: scuola frequentata, voto del diploma di maturità, città di residenza e punteggio del test di ammissione al corso (TOLC-I). Prima della somministrazione, a tutti gli studenti è stato garantito il trattamento riservato dei dati e l'invio personalizzato degli esiti. La durata della somministrazione è stata di circa 30 min.

Ad ogni studente, 1-2 giorni prima dell'incontro di restituzione, è stato inviato via e-mail, in maniera individuale e riservata, il proprio punteggio grezzo ottenuto per i 6 fattori di competenza strategica, il punteggio medio del gruppo di studenti coinvolti nella somministrazione e il punteggio massimo che poteva essere ottenuto in ciascun fattore.

La restituzione dei risultati QPCS si è svolta in presenza durante un incontro di un'ora dedicato alla contestualizzazione dei risultati e alla presentazione delle possibili interpretazioni degli esiti. Gli incontri si sono svolti rispettivamente nel novembre 2018 e novembre 2019. Particolare attenzione è stata prestata all'utilizzo di un linguaggio non "tecnicista" che favorisse la comprensibilità sia dell'impostazione dello strumento, sia del processo di somministrazione ed elaborazione dei dati. Inoltre è stata usata particolare cura nel sottolineare che il profilo personale ottenuto dalla rielaborazione delle risposte rappresenta la personale percezione delle proprie competenze strategiche e che, come tale, non necessariamente fotografa il grado e l'efficacia delle competenze strategiche effettive. Sono stati inoltre evidenziati il valore e i «campi di applicazione» di tali competenze, ed alcuni percorsi che possono favorire il loro miglioramento.

2. Successivamente all'incontro di restituzione si è avviata l'attività di tutorato, preceduto da specifica formazione pedagogica dei tutor chimici.

Dato il quadro teorico di riferimento della ricerca, l'attività di tutorato è stata indirizzata a tutti gli studenti e non solo a coloro che avevano avuto un risultato QPCS critico. Agli studenti è stata lasciata libera scelta sulla partecipazione al tutorato.

Le attività di tutorato sono state condotte in modo integrato dai tutor pedagogico e disciplinare (chimico) avendo sempre come riferimento l'interrogativo di ricerca circa l'*uso* dei risultati QPCS.

Il percorso di tutorato si è svolto tra fine novembre e metà dicembre sia nel 18-19 che nel 19-20.

Le attività sono state articolate in: 1) incontro individuale di circa 30 min, in cui si sono condotte interviste semi-strutturate individuali, alla presenza di entrambi i tutor; 2) due incontri in sottogruppo, ciascuno di 2 ore; 3) riunione conclusiva di 3 ore con tutti i partecipanti.

L'incontro individuale era progettato per raccogliere informazioni sull'interpretazione data dallo studente ai suoi risultati QPCS e per far emergere motivazioni e aspettative relative al tutorato.

Nel primo incontro in sottogruppo si è chiesto agli studenti di "studiare" un brano tratto da un manuale di chimica e, successivamente, di riflettere sulle strategie di comprensione utilizzate.

Il secondo incontro in sottogruppo prevedeva la simulazione mentale di un'esperienza d'esame accompagnata da una verbalizzazione scritta. Successivamente si è attivata una discussione sugli aspetti emotivi legati alle diverse attività in cui è coinvolto lo studente nel suo percorso di studio.

Sia dopo il primo che il secondo incontro in sottogruppo i temi emersi dalla riflessione guidata sono stati riorganizzati da entrambi i tutor e comunicati per e-mail ai partecipanti prima dell'incontro successivo.

Il terzo incontro era con tutti i partecipanti. Inizialmente, si è chiesto agli studenti di rileggere i risultati QPCS alla luce dell'esperienza di tutorato e di rispondere individualmente per iscritto alle stesse domande del colloquio iniziale. Successivamente è stato svolto un lavoro di gruppo in cui agli studenti è stato chiesto di elaborare in sottogruppi alcuni "stimoli" (domande o suggerimenti) da rivolgere ai colleghi che non avevano partecipato al tutorato, allo scopo di consentire loro di progettare e mettere in atto strategie di miglioramento partendo dai punteggi QPCS. L'incontro si è concluso con una condivisione in plenaria dei lavori svolti.

Dall'anno accademico 18-19 la calendarizzazione delle attività è stata anticipata (sia somministrazione del QPCS che svolgimento del tutorato) per adattarsi all'organizzazione oraria della didattica e favorire la partecipazione degli studenti.

La somministrazione del QPCS è stata quindi effettuata subito dopo l'inizio delle lezioni, la restituzione dei risultati entro metà novembre, il percorso di tutorato tra fine novembre e inizio vacanze natalizie.

Il campione

La ricerca si è svolta presso UNIBO e ha coinvolto studenti di CdL triennali chimici in 3 sedi dell'Ateneo: Bologna (Chimica Industriale, CHIMIND; Chimica e Chimica dei Materiali, CHIM), Faenza e Rimini (Chimica e tecnologie per l'ambiente e i materiali, CHIMIND), con una popolazione di 436 studenti coinvolta nei 2 a.a.

Gli studenti che hanno compilato il QPCS nel 18-19 e 19-20 erano così suddivisi: 250 matricole di CdL chimici per il 18-19) e 186 studenti immatricolati a CdL chimici per il 19-20. Il 49% della popolazione era femminile e il 51% maschile; l'età media dei partecipanti era 19.5 anni (18.3 - 26.2 anni). Gli studenti partecipanti avevano frequentato nel 50% dei casi Licei Scientifici (LS), nel 27% Istituti Tecnici (IT) e nel 23% altre scuole.

Gli studenti che hanno partecipato al tutorato sono stati 44 (20 nel 18-19 e 24 nel 19-20), corrispondenti al 10% circa degli studenti presenti a ciascuna restituzione e all'8% dei QPCS complessivi raccolti. Il 55% degli studenti partecipanti ai percorsi di tutorato erano femmine e il 45% maschi, l'età media era 19.8 anni (18.7 - 23.2); il 32% aveva frequentato LS, il 39% IT e il 29% altre scuole; il punteggio medio del TOLC-I era 15.2 (5.2 - 26.8).

Le procedure di raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti con il QPCS online hanno fornito subito i dati tabulati, poi sottoposti ad analisi statistica con Microsoft Excel®.

Dati qualitativi: durante l'intervista, condotta dal tutor pedagogico con gli studenti nel primo incontro di tutorato, il tutor chimico annotava i dati su carta fungendo da osservatore. Poi entrambi i tutor rielaboravano. È stato scelto di non audioregistrare l'intervista per non attivare negli studenti meccanismi distorsivi dell'attendibilità dei dati.

Durante l'incontro di restituzione e le riunioni di tutorato sono state raccolte note sul campo da entrambi i tutor. Dopo l'elaborazione, i due tutor hanno inviato tali note ai partecipanti.

Durante la terza riunione del tutorato sono stati raccolti dati di tipo valutativo sull'esperienza di tutorato, non strettamente attinenti allo scopo della ricerca qui presentata. Una matrice SWOT e la somministrazione di un questionario strutturato con domande a risposta aperta sono serviti a raccogliere le opinioni valutative dei partecipanti.

Le procedure per l'analisi dei dati raccolti con note cartacee, note sul campo, questionario e matrice SWOT sono state effettuate mediante un'analisi del contenuto di tipo qualitativo (analisi tematica) (Kuckartz, 2014).

Analisi e discussione dei dati

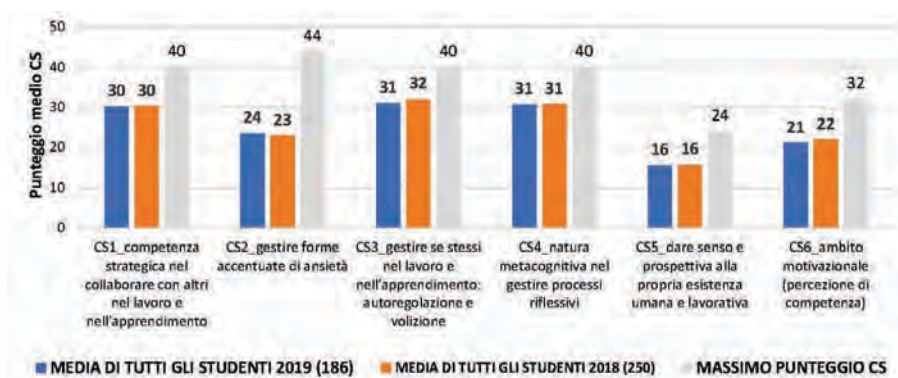
Presentiamo di seguito alcuni dei primi dati emersi dalle rielaborazioni effettuate, soprattutto per mostrare i percorsi di analisi che stiamo svolgendo in vista di una presentazione articolata della ricerca. Sono due filoni-base di analisi, guidati da: 1) *valore* dell'intervento di supporto agli studenti in "sperimentazione"; 2) *uso* dei risultati QPCS da parte degli studenti oggetto di indagine della ricerca. Va sottolineato che qui si focalizza l'attenzione soprattutto sul secondo interrogativo, consapevoli che tuttavia esso tocca un aspetto che rientra nel processo di valutazione del percorso di supporto allo studio⁵².

Una prima analisi riguarda i dati raccolti con il QPCS su tutto il campione degli immatricolati partecipanti alla "sperimentazione". La Fig. 2 riporta la media dei punteggi di tutti gli studenti nelle singole scale del QPCS nei 2 anni di ricerca; a prescindere dal valore medio di ciascuna scala, che sarà analizzato in altra sede, emerge un andamento costante nei 2 anni della percezione che gli studenti immatricolati hanno delle proprie competenze strategiche. L'uso di questo tipo di dati – ulteriormente scomposti e comparati – è già stato effettuato da parte dei Consigli dei CdL (CCdL) di Chimica e di Chimica Indu-

⁵² Ciò significa che l'uso o meno dei dati del QPCS da parte degli studenti – obiettivi della ricerca qui presentata – costituirà uno degli elementi che verranno presi in esame per esprimere un giudizio di valore sull'intervento di supporto allo studio sperimentato.

storiale per decidere l'attivazione e le modalità organizzative degli interventi di supporto allo studio delle matricole.

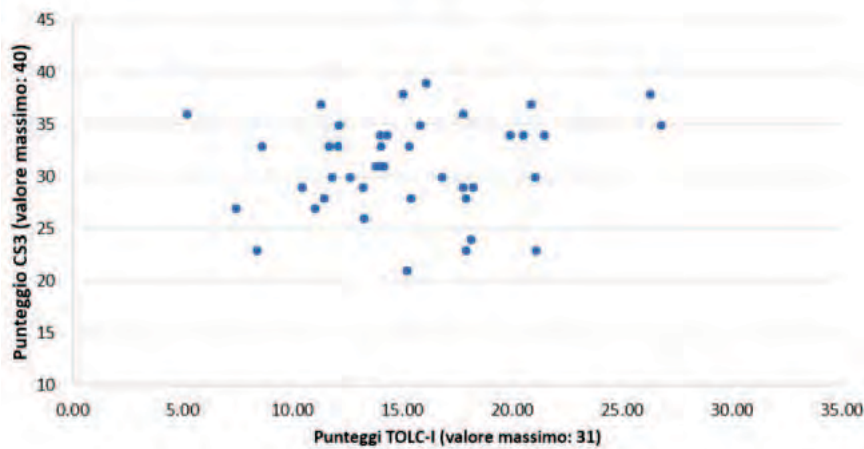
Fig. 2: Media dei punteggi dei fattori QPCS nei 2 anni della ricerca in matricole di CdL chimici UNIBO.



La Fig. 3 riporta un secondo possibile percorso di analisi finalizzato a descrivere le caratteristiche del campione dei soli studenti che hanno partecipato al tutorato nel 18-19 e 19-20: un'analisi bivariata tra il punteggio di un fattore QPCS (CS3 Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento) e il punteggio riportato nel TOLC-I. Risulta che 2 tra gli studenti che hanno partecipato al tutorato nei 2 anni di ricerca hanno avuto un punteggio TOLC-I vicino al massimo, altri erano in una condizione più critica pur essendosi autovalutati nella quasi totalità dei casi in possesso di un livello medio-alto della competenza strategica considerata.

Pur con le cautele dovute agli effetti di desiderabilità sociale insiti in tutte le rilevazioni in ambito scienze-sociali, questa analisi che intreccia dati di auto-percezione con dati etero valutativi *intersoggettivamente comparabili* ha consentito l'individuazione meramente ipotetica di sottogruppi di studenti, che ha supportato i componenti del gruppo di lavoro interno ai CCdL nelle loro attività di progettazione, attuazione e valutazione del percorso di tutorato (in particolare attività di laboratorio).

Fig 3: Punteggio TOLC-I vs. punteggio CS3 degli studenti che hanno svolto il tutorato nei 2 anni (eccetto 2 casi con punteggio TOLC ignoto).



Un terzo percorso di analisi è stato effettuato utilizzando i dati di tipo testuale (“qualitativi”) raccolti durante i vari momenti delle attività tutoriali.

In merito all’interrogativo base della ricerca – uso del QPCS (processo, strumento e risultati) da parte degli studenti per favorire lo sviluppo di competenze strategiche nello studio e nell’apprendimento – i comportamenti e le dichiarazioni degli studenti sembrano avvalorare l’ipotesi che l’esperienza del QPCS avvii tale sviluppo. Il dato principale che porta ad affermare questo è che, di fronte a un *uso cognitivo* e a un *uso pragmatico* del QPCS guidato e pilotato dalle attività proposte dai tutor, gli studenti hanno manifestato sempre – pur con diverse intensità – continuo interesse e partecipazione proattiva. Si tratta di due aspetti interpretabili come indicatori di una fase di avvio di un processo di sviluppo di competenze strategiche.

Infatti, circa la riflessione guidata (uso cognitivo) sui dati del QPCS in vari momenti del tutorato, gli studenti hanno dichiarato: 1) di essersi “riconosciuti” nei risultati QPCS pur con reazioni emotive diverse (sorpresa positiva o “spavento”⁵³); 2) di aver vissuto una “nuova esperienza”; 3) di avere difficoltà a ricondurre i risultati QPCS a situazioni concrete della propria esperienza, presente e passata; 4) di avere avuto la possibilità di interrogarsi su cose che spesso si danno per scontate o che non vengono neanche prese in considerazione, fino a che l’argomento non viene sollevato e la realtà delle cose svelata (“Se non c’è lo

⁵³ Rispetto all’ansia accentuata non tutti i pareri sono stati concordi nella valutazione del tutorato – e del suo uso all’interno del PLS – come mezzo efficace per contrastare sentimenti ansiosi che il contesto Università in generale o l’avvicinarsi di un esame in particolare modo possono suscitare. L’ansia infatti continua ad essere vista da alcuni nel suo senso “patologico”, come una cosa «personale che avrebbe bisogno di più tempo e percorsi specifici».

scatto del pensare a come pensi...vai avanti così”; “ha innescato interrogativi che non è detto che tutti si facciano”; “Ho avuto la possibilità di vedere cose in più che non ero in grado di vedere prima”; “È come se fossero state accese delle piccole fiamme che poi sta a noi far diventare incendio o spegnerle”).

Per quanto riguarda l’uso *pragmatico* del QPCS, gli studenti hanno dimostrato di essere in grado di realizzare autonomamente: 1) uno strumento per aiutare i colleghi a leggere e interpretare i dati restituiti; 2) una bozza di strumento per l’autovalutazione continua post-tutorato, da utilizzare in autonomia e con scopi autoregolativi (“Ci siamo dati degli strumenti, ora spero di saperli usare”). Anche questi elaborati possono essere assunti come indicatori della potenzialità di utilizzare i dati QPCS per avviare un proprio processo di sviluppo di competenze strategiche.

Per quanto riguarda invece le opinioni valutative degli studenti sul percorso formativo (matrice SWOT e questionario a domande a risposta aperta), i principali dati che emergono sono: 1) utilità dei seguenti aspetti: a) riflessione su aspetti metacognitivi (definita come esperienza “nuova”); b) condivisione e feedback tra pari; c) confronto con i tutor per migliorare l’autovalutazione; 2) è invece stata segnalata come criticità la brevità del percorso di tutorato.

Riflessioni conclusive

Il primo aspetto da sottolineare è il limite metodologico intrinseco all’impostazione *esplorativa* di questa ricerca. Porsi come obiettivo la rilevazione dell’avvio e sviluppo di un processo legato alle competenze strategiche di apprendimento a seguito dell’uso del QPCS con una rilevazione di dati *in itinere* e al termine del percorso stesso, non può che essere considerato che un primissimo contributo: solo uno stimolo per dare continuità all’indagine con un disegno di ricerca diverso. È quello che abbiamo già messo in atto con l’avvio di una ricerca sull’impatto dell’attività di tutorato, a distanza di un anno, con gli studenti che hanno partecipato al tutorato 18-19. Tale ricerca sarà integrata, dopo l’attività 19-20, da un’ulteriore ricerca che prevede un’analisi delle attività di tutorato in relazione alle carriere degli studenti.

In secondo luogo, sottolineiamo come trovano conferma alcune scelte organizzative che sembrano favorire una maggiore incidenza del QPCS, e forse di altri strumenti con le medesime caratteristiche, sull’avvio e sviluppo di competenze strategiche per l’apprendimento negli studenti. Eccole di seguito:

- formazione pedagogica e motivazione dei tutor e dei docenti coinvolti nel percorso;
- continuità nel tempo della presenza di tutor all’interno dei CCdL;
- tempestività della somministrazione del QPCS, della restituzione dei risultati e del tutorato (termine entro un paio di mesi dall’inizio delle lezioni);
- sostegno fattivo dei docenti del primo anno di corso e dei coordinatori dei CdL.

Resta aperto tuttavia il problema della modalità di accesso al percorso di tutorato in ragione dell'emergere del fenomeno dell'evitamento dell'offerta di un servizio di supporto. Andrà valutata la possibilità di far rientrare il percorso di tutorato entro uno dei moduli di competenze trasversali di ateneo, facoltativi ma con riconoscimento di CFU.

Infine, in prospettiva, auspichiamo che la sperimentazione sull'uso dei dati QPCS possa essere estesa anche ad altri settori disciplinari PLS nell'ambito di UNIBO soprattutto in ragione del fatto che l'Ateneo riconosce questo tipo di attività come buona pratica didattica, suggerendone l'istituzionalizzazione e l'estensione ad altri campi disciplinari e ad altri CdL.

Ringraziamenti

Gli autori desiderano ringraziare il MIUR (Progetto PLS) per il sostegno finanziario, il professor Ugo Cosentino (Università di Milano Bicocca) per il coordinamento e il supporto delle attività PLS-Chimica, il professor Andrea Giacomantonio e la professoressa Daniela Robasto di UNITO per la formazione pedagogica del gruppo di lavoro e per l'introduzione dello strumento QPCS; i dottori: Liliana Silva, Gabriele Micheletti, Tiziana Forleo, Francesco De Laurentis, Alessandro Zappi, Angelo Mullaliu e Sofia Torresani per il loro lavoro di tutor. Ringraziamo il professor Francesco Sansone, Coordinatore del PLS-Chimica di UNIPR (Dipartimento di Scienze Chimiche, Sostenibilità Vita e Ambiente), per averci coinvolto, permettendoci di iniziare il progetto in UNIBO.

Riferimenti bibliografici

- BAY, M., GRZADZIEL, D., PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS FAP.
- BOURDEAU, J., GRANDBASTIEN, M. (2010). Modeling tutoring knowledge. In Nkambou, R., Mizoguchi, R. & Bourdeau J. (eds). *Advances in intelligent tutoring systems*. Berlin and Heidelberg: Springer.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- GIACOMANTONIO, A. (2013). Hypoteses non fingo. I profili degli allievi: potenzialità e insidie. *Formazione & Lavoro*, 1, 72-83.
- GIACOMANTONIO, A. (2013). I talenti di Gianni. Presentazione di un dispositivo di valutazione diagnostica. *Formazione & Insegnamento*, 5, 106-117.
- JARVIS, P. (2004) *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- JOHNSON, R.B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 93-110.
- KUCKARTZ, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.
- MARCUCCIO, M. (2012). L'introduzione della Prova Nazionale nell'Esame di Stato al termine del I ciclo d'istruzione. I primi effetti sugli insegnanti di italiano. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(5), 27-56.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università: esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MARK, M.M., HENRY, G.T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57.
- MELUCCI, D., MARCUCCIO, M., ZAPPOLI, S., BOGA, C., SILVA, L., STROCCHI, E. (2019). *The results of QPCS as part of an entry guidance with university students. the experience of the Scientific Degrees Plan (PLS) - Chemistry of the University of Bologna* In: ICERI PROCEEDINGS. L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.). Valencia: IATED, International Association of Technology, Education and Development.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Decreto Ministeriale 29 dicembre 2014 n. 976: Fondo per il sostegno dei giovani e favorire la mobilità degli studenti, ai sensi dell'art. 1 del D.L-decreto-legge 9 maggio 2003 n. 105, convertito dalla legge 11 luglio 2003 n. 170.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), Decreto Ministeriale del 29 dicembre 2017, n. 1047 Interventi a favore degli studenti universitari (Fondo per il Sostegno dei Giovani e Piani per l'Orientamento).
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- TRINCHERO, R., ROBASTO, D. (a cura di). (2015). *Strategie per pensare. Attività*

evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula. Milano: FrancoAngeli.

<https://www.pianolaureescientifiche.it>

<http://www.pls.unibo.it/it/chimica/>

La consapevolezza della capacità di dirigere sé stessi nella costruzione del metodo di studio degli allievi della classe e con disturbi specifici di apprendimento. Alcuni dati sulla scuola primaria e secondaria di primo grado tratti dal QSAr. *The awareness to direct yourself for the construction of the study method of the students of the class and students with specific learning disorders. Some data from the QSAr about primary and secondary school.*

Marianna Traversetti
Università degli Studi dell'Aquila

Abstract

La capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento è la condizione indispensabile per acquisire un personale metodo di studio. Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) hanno difficoltà ad acquisire tale capacità, a causa delle deficitarie abilità strumentali e di base. Il contributo presenta un progetto di ricerca sulle percezioni, degli allievi di classi quinte di scuola primaria e prime di scuola secondaria di primo grado, compresi gli allievi con DSA, del proprio modo di dirigere sé stessi nell'apprendimento e nello studio.

Parole chiave: metodo di studio, disturbi specifici di apprendimento, apprendimento strategico.

Abstract

The ability to direct yourself in learning is the indispensable condition for acquiring a personal study method. Pupils with specific learning disabilities (SLD) don't easily acquire this ability due their poor skills. The paper presents a research project about the perceptions of pupils in fifth grade of primary school and in first grade of secondary school (including students with DSA), and about their way of directing themselves in learning and in studying.

Key words: study method, specific learning disorders, strategic learning.

La scuola e il metodo di studio

Tra i criteri metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa, le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (MIUR, 2012a) annoverano la promozione della "consapevolezza del proprio modo di apprendere al fine di imparare ad apprendere" (ivi: 35). Tale consapevolezza richiede, da parte dell'allievo, sia il riconoscimento delle eventuali difficoltà personali incontrate e delle strategie adottate per superarle, sia degli errori e della necessità di cogliere le motivazioni di un possibile insuccesso scolastico. Questa disposizione verso lo studio permette di migliorare la propria capacità di apprendimento e la propria autonomia, poiché sollecita ad un atteggiamento proattivo e metacognitivo di monitoraggio continuo dei propri punti di forza e di debolezza (Pressley et al. 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso et al., 2012; Pellerey, 2013).

Per accompagnare l'allievo in questo processo, occorre che egli "sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti" (MIUR, 2012a: 35).

È quindi chiamata in causa la scuola, attraverso la realizzazione di un ambiente di apprendimento (Bronfenbrenner, 1986; Dewey, 1984) in grado di porre l'allievo nelle condizioni di stimare le proprie capacità e le proprie carenze, e di trarne le giuste considerazioni per migliorare.

L'azione degli insegnanti va diretta, di conseguenza, a stimolare l'allievo a conoscersi e riconoscersi mentre studia, a ricavare informazioni sulle proprie potenzialità ed attitudini, sulle strategie di apprendimento che impiega, aiutandolo così a divenire più consapevole del suo impegno ed a controllare la propria attività. "E', questa, un'operazione educativa che non può non imprimere un segno notevole e, tutto positivo, sulla costruzione progressiva e responsabile della persona dell'alunno e dello studente" (Mondelli, 2013: 14).

In generale, infatti, tale operazione consente di orientare le attività di apprendimento e di studio all'acquisizione delle conoscenze e competenze, e al miglioramento della qualità dell'esperienza scolastica. In particolare, si tratta, "di uno degli obiettivi formativi più importanti da conseguire, che è quello di fornire a ciascun allievo un bagaglio di strumenti cognitivi, di convinzioni motivazionali e di interessi intrinseci indispensabili per avviarlo ad una molteplicità di esperienze, scolastiche e non. Essere posti nelle condizioni di attingere da questo bagaglio per trarre le risorse utili ad acquisire conoscenze, ad apprendere ed a coltivare abilità per sé stessi o per migliorare la propria vita (Bandura, 2000), è indubbiamente indispensabile per poter sviluppare e potenziare nel tempo un personale metodo per affrontare lo studio" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017: 15-16)

Lo sviluppo e il potenziamento del metodo di studio consente pertanto all'allievo di essere in grado di continuare ad apprendere lungo il corso della vita

(Consiglio dell'Unione europea, 2018), ciascuno “con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalle reti di relazioni che legano alla famiglia e agli ambiti sociali” (Miur, 2012a: 9).

In questa prospettiva, imparare a dirigere il proprio apprendimento e il proprio studio “significa estendere le proprie potenzialità di apprendimento e di formazione, nonché agire sulla propria vita e sugli oggetti di conoscenza attraverso un'azione trasformativa, accrescendo il proprio protagonismo e la propria autonomia. L'apprendimento si trasforma, infatti, lungo l'intero corso della vita (*lifelong*), situandosi nello spazio virtuale dei vari e differenti contesti (*lifewide*), e avvalendosi delle personali risorse affettivo-motivazionali ed emotivo-cognitive scaturite dall'interazione con gli altri (Dozza 2012)” (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017: 17).

È sulla base di tale sfondo pedagogico che gli insegnanti sono chiamati a dirigere l'allievo nel suo apprendimento ed a condurlo ad autodirigersi, attraverso la consapevolezza dell'acquisizione di tale autodirezione, sia dal punto di vista cognitivo, sia da quello organizzativo, emotivo e motivazionale.

Apprendere strategicamente per sviluppare le componenti del metodo di studio

Come si è detto, il metodo di studio si sviluppa nell'ambito di un processo di apprendimento caratterizzato da fattori di ordine strategico⁵⁴ che permettono la promozione di un atteggiamento attivo da parte dell'allievo, tale da consentirgli di monitorare e valutare l'apprendimento stesso.

Dunque, apprendere con strategia permette di giungere al successo scolastico, mediante un comportamento a più livelli: cognitivo, metacognitivo e motivazionale.

Alcuni studi (Wood, Motz, & Willoughby, 1998; Ley & Young, 1998) hanno documentato come l'allievo strategico possieda flessibilità nell'impiego delle strategie di studio, che lo porta a saper schematizzare, elaborandole, le informazioni ricavate dal materiale di studio e ad utilizzare tecniche di analisi del testo. Ciò gli consente di adattare le proprie abilità e conoscenze alle diverse situazioni di apprendimento (Moè & De Beni, 2000; Chemers Hu & Garcia, 2001), autoregolando l'attività di studio stessa (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998) e la sua organizzazione (Moè & De Beni, 2000) e nel contempo, procedendo all'autovalutazione del suo operato (Drew & Watkins, 1998).

Tale adattamento metodologico-organizzativo è direttamente riconducibile

⁵⁴ Si possono enucleare “sei competenze strategiche fondamentali di seguito elencate. 1) Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento. 2) Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà. 3) Competenza strategica nel gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione. 4) Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi [...]. 5) Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa [...]. 6) Competenza strategica in ambito motivazionale” (Pellerey, 2010, pp.87-90).

allo sviluppo di un adeguato stile attributivo⁵⁵ basato sull'impegno (Sinkavich, 1994; Moè & De Beni, 2002), che conduce l'allievo a raggiungere obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Archer, 1994; Dweck, 1999), mosso da un'elevata motivazione intrinseca e da senso di autoefficacia (Wolters, 1998; Bandura, 2000).

Per comprendere pienamente la valenza dell'apprendere strategicamente è infatti possibile fare riferimento al concetto di *reti di padronanza* (Margiotta, 1987), che definisce il rapporto tra *abilità generali*, *abilità specifiche* e/o *di base* e i *traguardi di apprendimento* stabiliti da ogni ordine e grado di scuola (Miur, 2012a). In ragione di tale concetto, Margiotta analizza l'apprendimento che avviene a scuola come uno *spazio topologico* i cui *vettori* fondamentali sono costituiti dall'*imparare a studiare*, dall'*imparare a ragionare* e dall'*imparare ad imparare*.

Tale concetto è dunque riferibile, a sua volta, al processo di acquisizione del metodo di studio, in quanto i vettori vengono a svilupparsi sia mediante le discipline del curriculum sia attraverso le modalità con le quali l'allievo si adegua a queste, studiandole (Traversetti, 2018).

In questa prospettiva epistemologica, le funzioni cognitive sottese all'apprendimento delle diverse discipline mettono in relazione le *abilità di base* e le *abilità complesse* (Margiotta, 1997), attribuendo all'apprendimento medesimo il carattere metacognitivo. Ciascun apprendimento si acquisisce, infatti, sia attraverso la raccolta di informazioni sia attraverso un processo metacognitivo che genera la cosiddetta mappa cognitivo-semantica. Si tratta di "una cartina mentale di una zona dell'esperienza. Contiene gli oggetti, la conoscenza del loro uso e funzione, la dislocazione assoluta e reciproca, e numerose altre nozioni obiettive. Contiene, inoltre, conoscenze soggettive, ossia gli elementi di valutazione e di giudizio personale sulle nozioni obiettive. È il disegno in sé della cartina mentale e il processo stesso di disegno; rappresenta dunque sia la conoscenza che la cognizione, sia gli apprendimenti che le modalità di apprendimento" (ivi, p. 241).

Lo sviluppo delle abilità di base e complesse permette quindi l'acquisizione della capacità di padroneggiare tanto abilità logiche quanto esperienziali, e di sviluppare il metodo di studio, mediante l'attivazione di competenze, che possono presentarsi sotto forma di varia natura, per evolversi in una direzione strategica. È in questo senso che l'allievo assume un carattere strategico (Alberici, 2001), attribuendo un significato al suo *modus operandi* e all'oggetto di studio ed ampliando, contestualmente, la dimensione proattiva del suo apprendimento.

⁵⁵ Ogni allievo attribuisce a precise cause i propri successi e insuccessi, attraverso il suo *stile attributivo*. Le cause possono essere interne (relative alla propria capacità e al proprio impegno) od esterne (riconducibili alla fortuna, ad esempio). Se l'allievo attribuisce la causa del proprio insuccesso ad una ragione controllabile (impegno), può ritenere possibile un successo futuro e si sforzerà per ottenerlo; se invece tende a rintracciare la causa dell'insuccesso in una ragione incontrollabile (fortuna), egli prevederà un nuovo futuro fallimento e si impegnerà di meno.

Sulla base di tali premesse, si comprende bene come l'acquisizione e il consolidamento del metodo di studio si basino, in definitiva, su un insieme di componenti interrelate tra le quali, le più rilevanti, sono caratterizzate dalle strategie: "cognitive e di apprendimento", di "organizzazione del tempo e pianificazione del lavoro" e di "gestione delle emozioni" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017).

Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento e lo studio

Recenti studi di settore hanno rilevato come, negli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA (L. 170/2010; MIUR, 2011), le funzioni alterate della lettura, della scrittura e del calcolo, pur costruendosi attraverso un apprendimento/insegnamento esplicito, poggiano su basi di maturazione del sistema nervoso centrale e sono mediate anche dall'ambiente esterno a quello di apprendimento (Penge, 2010).

Nel DSM-5, infatti, i DSA sono più precisamente definiti come disturbi "con un'origine biologica (che) comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici ed ambientali che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o di processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso" (APA, 2014: 79).

Per tali ragioni, gli allievi con DSA faticano ad acquisire strategie di apprendimento tali da dirigere il loro studio e la regolazione delle operazioni cognitive, organizzative ed emotive che esso richiede. Tuttavia, è fondamentale che anche tali allievi possiedano un metodo di studio, che è considerato la prima misura compensativa (Cornoldi et al., 2010), quella senza la quale l'impiego degli altri strumenti di compensazione non avrebbero alcun vantaggio. Pertanto, è indispensabile che gli allievi con DSA maturino progressivamente la capacità di dirigere sé stessi nel proprio apprendimento e la necessaria consapevolezza per raggiungere l'autodeterminazione nel loro cammino scolastico, attraverso l'acquisizione del metodo di studio.

Il progetto di ricerca: risultati per la scuola primaria

Si illustrano brevemente i risultati relativi ad un progetto di ricerca⁵⁶ a carattere teorico-esplorativo (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) che ha indagato la percezione della consapevolezza della capacità di dirigere sé stessi nell'apprendimento e nello studio di allievi di classi quinte di scuola primaria e prime di scuola secondaria di primo grado, ivi compresi gli allievi con DSA.

⁵⁶ Il progetto di ricerca, dal titolo "Metodo di studio e DSA. Una scuola inclusiva" è stato condotto dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (docente guida: prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola).

Tale indagine, tra gli altri⁵⁷, ha annoverato come strumento di rilevazione dei dati il “Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta QSAr” (Pellerey, 2015).

I risultati⁵⁸, presentati nel grafico 1, mostrano che gli allievi con DSA della scuola primaria hanno consapevolezza delle loro difficoltà di apprendimento, nello specifico rispetto alle strategie elaborative e grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (fattori C1 e C3), e nell'autoregolazione nello studio (C2). A ciò si aggiunge la loro percezione di difficoltà nei fattori emotivo-motivazionali implicati nella gestione delle emozioni e dell'ansietà (A1, A2, A3), e la percezione della propria competenza (A4) rispetto alle responsabilità richieste dallo studio. Da evidenziare che, nelle “Strategie di controllo dell'attenzione (carezza)” (fattore C4), gli allievi con DSA riportano una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,7 vs 5,0), differenza statisticamente non significativa (p-value=0,193), che si traduce, in buona sostanza, in una maggiore difficoltà nel prestare l'attenzione necessaria al compito di studio.

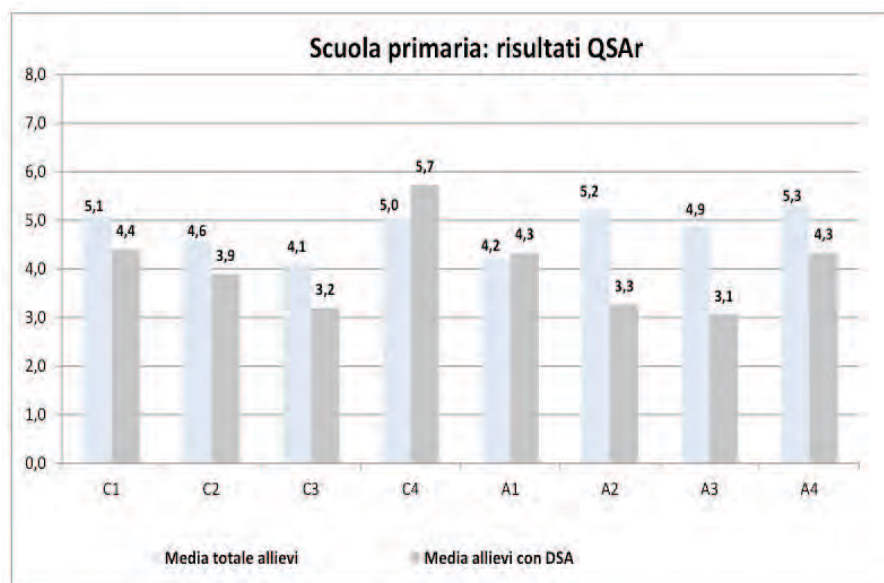
La maggiore discrepanza tra gli allievi con DSA e gli altri allievi della classe, con differenze statisticamente significative, emerge per i fattori A2 “Volizione” (3,3 vs 5,2; p-value=0,001) e A3 “Attribuzioni causali” (3,1 vs 4,9; p-value=0,003).

Più in generale, “gli altri allievi sono mediamente consapevoli di non aver raggiunto un buon livello di competenza nell'uso di strategie auto-regolative (C2) e grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) e nello stile attributivo (A3). Parimenti, sono mediamente consapevoli di aver acquisito competenze in merito all'impiego di strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), nel controllo dell'attenzione (C4) e delle emozioni (A1), nella volizione (A2) e nella percezione della propria competenza (A4)” (Traversetti, 2018: 231-232).

⁵⁷ Tra gli altri strumenti di rilevazione dei dati si annoverano: Piani Didattici Personalizzati (PDP), Programmazioni di classe, “Questionario per genitori” (Friso et al., 2012; Core set ICF-CY per allievi (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2015), Core set ICF-CY per insenanti (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2015), Intervista ai dirigenti scolastici.

⁵⁸ Sono opportune alcune precisazioni metodologiche: 1. il totale allievi di ciascuna classe comprende anche quanto rilevato per gli allievi con DSA, poiché i dati sono elaborati dalla piattaforma⁵⁸ che fornisce tali valori in modalità standard, secondo la scala *stanine*; 2. l'analisi dei risultati è di tipo descrittivo: non è possibile infatti, a causa della ridotta numerosità degli allievi con DSA presenti in ogni classe (1 o 2 allievi in ciascuna classe della scuola primaria, per un totale di 15; 1, 2, 3 e in un caso 4 allievi in ciascuna classe della scuola secondaria, per un totale di 26) poter effettuare alcun test statistico sulla significatività delle differenze dei valori medi presentati all'interno di ciascuna classe, mentre questo è stato possibile, per ciascun fattore, nell'ambito di ciascun ordine di scuola. In particolare, nei casi in cui era possibile, è stato effettuato il test *t* di *Levene* per la significatività delle differenze⁵⁸. Le interpretazioni dei risultati sono inoltre supportate dagli altri strumenti previsti dal piano complessivo della ricerca.

Graf. 1: Risultati della scuola primaria per i Fattori del QSAr.



Il progetto di ricerca: risultati per la scuola secondaria di primo grado

I risultati presentati nel grafico 2 mostrano che gli allievi con DSA della scuola secondaria di primo grado, rispetto agli altri allievi della classe, sono consapevoli di avere difficoltà sia nei processi e nelle strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1), sia nell'autoregolazione del processo di studio e nel controllo dell'attenzione (C2, C4), sia nei fattori emotivo-motivazionali relativi alla volizione, allo stile attributivo e alla percezione di competenza (A2, A3, A4). Invece, sono sostanzialmente allineati i valori delle strategie grafiche per studiare (C3) e di controllo delle emozioni rispetto all'ansietà di base (A1).

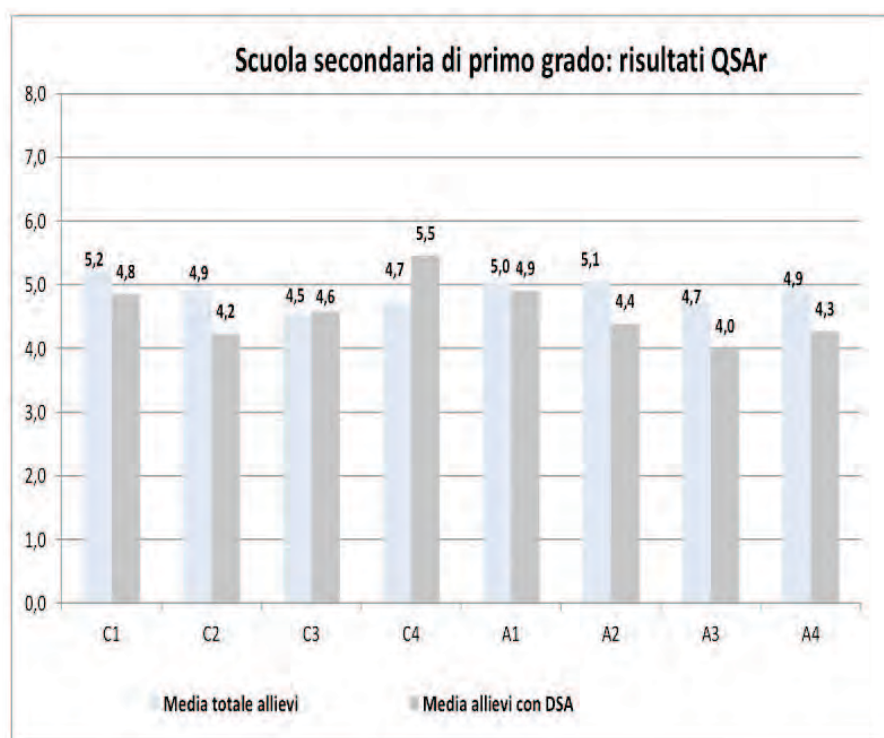
Come per la scuola primaria, gli allievi con DSA, nel fattore C4 "Strategie di controllo dell'attenzione (carezza)", fanno registrare una media più alta rispetto agli altri allievi della classe (5,5 vs 4,7; differenza statisticamente significativa $p\text{-value}=0,035$), evidenziando quindi la consapevolezza di una maggiore difficoltà dei primi nel mantenere la concentrazione durante lo studio.

Più in generale, gli altri allievi della classe conseguono risultati di apprendimento migliori rispetto agli allievi con DSA, ma "mediamente percepiscono di non aver raggiunto competenze adeguate in riferimento alle strategie autoregulative dei processi di studio (C2), all'uso di strategie grafiche di compren-

sione e memorizzazione delle informazioni (C3), e percepiscono aspetti di criticità nello stile attributivo (A3) e lievissime difficoltà nella percezione di competenza (A4)” (Traversetti, 2018, p.232). Inoltre, sono consapevoli di aver raggiunto adeguate competenze nell’impiego di strategie elaborative in vista della comprensione e della memorizzazione (C1), nonché nell’uso di strategie di controllo dell’attenzione (C4) e delle emozioni (A1), e nella volizione (A2).

I fattori in cui gli altri allievi della classe sia della scuola primaria sia della scuola secondaria di primo grado manifestano percezioni analoghe si riferiscono alle strategie elaborative di comprensione e memorizzazione (C1), al controllo dell’attenzione (C4), alle strategie di autoregolazione (C2), alle strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare (C3) e alle attribuzioni causali (A3).

Graf. 2: Risultati della scuola secondaria di primo grado per i Fattori del QSAr.



Considerazioni conclusive

L’analisi dei risultati relativi agli allievi con DSA della scuola primaria e secondaria di primo grado permette di evidenziare un dato interessante, cioè

che, rispetto ad alcuni fattori, le difficoltà di cui sono consapevoli gli allievi di scuola primaria sono maggiori rispetto a quelle di cui sono consapevoli gli allievi di scuola secondaria. In particolare, ciò è evidente in relazione alla capacità e all'abitudine ad usare strategie grafiche per l'analisi e la comprensione del testo di studio, come i grafici, i diagrammi, le mappe concettuali e mentali, ecc, ovvero nel fattore C3 in cui gli allievi con DSA della scuola primaria riportano un punteggio sensibilmente inferiore rispetto a quelli della scuola secondaria (3,2 vs 4,6: differenza al limite della significatività statistica $p\text{-value}=0,05$). "Ciò può essere considerato alla luce del fatto che, in questo ordine di scuola, rispetto alla scuola primaria, vi è una maggiore presenza di discipline che richiedono la lettura del testo e lo studio su questo (L. 53/2003; Miur, 2012b). Infatti, oltre all'Italiano, alla Storia, alla Geografia e alle Scienze, nella scuola secondaria si aggiungono discipline che, nella scuola primaria, prevedono prevalentemente l'applicazione pratico-ludica e laboratoriale: è questo il caso di Arte e Immagine, Tecnologia, Musica, Educazione Fisica che, nella scuola secondaria di primo grado, sono rappresentate da un approccio didattico più articolato che richiede non solo l'applicazione pratica di cui si è detto, ma anche lo studio sul testo scritto e, dunque, capacità di pianificazione, organizzazione e comprensione più articolate" (Traversetti, 2018: 234).

È interessante poter riflettere su questo aspetto, ipotizzando che gli allievi di scuola secondaria di primo grado siano più abituati ad utilizzare, nell'attività di studio, rappresentazioni grafiche utili a schematizzare concetti e nozioni, e più abituati a prendere appunti durante le lezioni.

Le difficoltà maggiori degli allievi con DSA di scuola secondaria si manifestano, invece, nelle "Attribuzioni causali (stile attributivo)" (C3), fattore particolarmente critico anche per gli allievi di scuola primaria (4,0 vs 3,1). Tali difficoltà si riscontrano nella tendenza ad individuare la ragione dei successi e degli insuccessi nelle attività di apprendimento e di studio in cause che non sono sotto il diretto controllo degli allievi stessi e che conducono ad attribuire un'importanza eccessiva ad aspetti incontrollabili, come ad esempio la fortuna e non l'impegno o lo sforzo personali. Nel complesso, dunque, è necessaria, a scuola, una maggiore attenzione degli insegnanti allo sviluppo più adeguato delle "Attribuzioni causali", soprattutto per gli allievi con DSA.

Riferimenti bibliografici

- ALBERICI, A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In C. Montedoro (a cura di), *ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: Franco Angeli: 87-136.
- APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-46.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- CHEMERS, M.M., HU, L., & GARCIA, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., & TRAVERSETTI, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- COHEN L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition), London and New York: Routledge.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- CORNOLDI, C., TRESSOLDI, P.E., TRETTI, M.L., & VIO, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1,77-87.
- DEWEY, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DOZZA, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione: educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- DREW, P.Y., & WATKINS, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal Educational Psychology*, 68, 2, 173-88.
- DWECK, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- FRISO G., AMADIO, V., RUSSO, M.R., CORNOLDI, C. ET AL. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- LEGGE 28 MARZO 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.
- LEY, K., & YOUNG, D.B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regularadmission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- MARGIOTTA, U. (1987). *La continuità educativa nella scuola di base*. Rimini: Maggioli.

- MARGIOTTA, U. (1997). *Pensare la formazione*. Roma: Armando.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012b). C.M. 2581/2012. *Oggetto: Adozioni libri di testo - anno scolastico 2014/2015*.
- MOÈ, A., & DE BENI, R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2(1), 31-44.
- MOÈ, A., & DE BENI, R., (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, IV, 1, 5-35.
- MONDELLI, G. (2013). *La didattica metacognitiva per la promozione delle competenze: fare metacognizione nella scuola della conoscenza*. Roma: Anicia.
- PELLEREY, M. (2010). Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. In *Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale* 1. <http://www.cnosfap.it/sites/default/files/riviste/rassegna%20cnos%20%202010%20%20n.1.pdf#page=93>.
- PELLEREY, M. (2013). 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. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. (www.competenzestrategiche.it).
- PENGE, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (a cura di) *Annali della Pubblica Istruzione*, 2. Firenze: Le Monnier: 37-50.
- PRESSLEY, M. YOKOI, L., VAN METER, P., VAN ETTEN, S., & FREEBERNE, G. (1997). Some of the Reasons Why Preparing for Exams is So hard: What can Be done to Make It Easier? *Educational Psychology Review*, 9, 1-38.
- SINKAVICH, F. J. (1994). Metamemory, Attributional Style, and Study Strategies: Predicting Classroom Performance in Graduate Students. In *Journal of Instructional Psychology*. Milwaukee, Wis, 21, 2, 172-82.
- TRAVERSETTI, M. (2018). Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento autodiretto e metodo di studio. In A. M. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Lecce: Pensa MultiMedia, 223-238.
- WOOD, E., MOTZ, M., & WILLOUGHBY, T. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 698-704.

Applicazione dei questionari QSA e ZTPI
nella scuola superiore.
Application of QSA and ZTPI tools at high school.

Giovanni Scancarello, Grazia Trabattoni
Liceo Statale “Maria Montessori” di Roma

Abstract

Innovare e realizzare azioni per l'orientamento costituisce parte della *mission* del Liceo Statale “Maria Montessori” di Roma in cui sono stati proposti il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey & Orio, 1996) e lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (Zimbardo & Boyd, 1999). I questionari sono strumenti di autovalutazione in un'ottica riflessiva per docenti e studenti e sono finalizzati ad attivare il dialogo, la riprogettazione, la condivisione e la diffusione di buone pratiche.

Parole chiave: orientamento; riflessione; dialogo; condivisione; autovalutazione.

Abstract

Introducing innovations and actions for educational guidance is an essential part of the mission of Liceo Statale “Maria Montessori” in Rome, where both the Learning Strategies Questionnaire (Pellerey & Orio, 1996) and the Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999) were used. These are self-evaluation tools for students and teachers aiming to improve dialogue and re-planning, and to exchange and share best practices.

Key words: orientation, reflection, dialogue, sharing, self-evaluation.

Introduzione

Nei processi formativi è sempre più centrale l'esigenza di bilanciare apprendimento eterodiretto e autodiretto. L'insegnamento passa dal concentrarsi esclusivamente sull'oggetto di studio al dedicarsi più significativamente al soggetto in formazione. Diventa infatti urgente promuovere competenze metacognitive per rispondere ai bisogni formativi della società della conoscenza e

dell'apprendimento permanente. L'autovalutazione, che sta al cuore dell'"imparare ad imparare", non può risultare sganciata dalla valutazione didattica. Tale principio è per altro già acquisito nelle "Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei" e dal "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente liceale". Ciò fa dell'autovalutazione una componente essenziale dell'ordinamento scolastico e mette in luce la dimensione metacognitiva dei processi di apprendimento.

Tali considerazioni hanno indotto molte scuole a chiedere al gruppo di ricerca di CompetenzeStrategiche.it interventi di supporto per l'applicazione dei questionari (prevalentemente il QSA e lo ZTPI) in una varietà di progetti educativi: dall'orientamento allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali. Ciò ha dato luogo ad un vero e proprio *network* che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca. Tra queste vi è il Liceo statale "Maria Montessori" di Roma

Questa scuola, fondata da Maria Montessori nel 1928 (fu istituita con il Regio Decreto n. 781 del 5 febbraio 1928) come Scuola Magistrale di Metodo Montessori, ha del resto nel suo stesso DNA e nella sua storia una particolare attenzione per le studentesse e gli studenti, che sono considerati protagonisti del proprio processo di formazione: essi vengono accompagnati nell'apprendere, nel sistematizzare quanto appreso e nel percorso di autocorrezione, ma sono altresì spinti all'autonomia nel lavoro e nella costruzione della propria personalità. È quindi ovvio che l'attenzione all'autovalutazione sia un punto saliente del PTOF (Piano triennale dell'Offerta Formativa) del Liceo Montessori e che i questionari di orientamento siano stati individuati come strumento imprescindibile per raggiungere tale obiettivo.

Oggi il Liceo Montessori annovera quattro indirizzi di studio: il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate, il Liceo delle Scienze Umane opzione Socio economico, il Liceo Linguistico e il Liceo Classico, dislocati su due sedi: la sede centrale in Via Livorno e la sede succursale in Via Casperia, che risultano dotate di 4 laboratori informatici (2 per ogni sede) e 2 laboratori scientifici (1 per ogni sede). Le classi sono tutte cablate e dispongono di PC e videoproiettore interattivo. Ciò ha permesso di somministrare gli strumenti online e di restituire in tempo reale i profili rilasciati dai questionari implementati sulla piattaforma *competenzestrategiche.it*.

Su invito del dirigente, vari docenti della scuola hanno partecipato alle attività formative del gruppo di ricerca sull'uso dei questionari per cui è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. Somministrare il questionario (o i questionari) 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);

4. Integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma) (Ottone, 2014);
5. Definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
6. Applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;
7. Nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Di seguito si riportano alcuni dati emersi dall'esperienza di somministrazione del QSA e dello ZTPI realizzata con il supporto di un gruppo di tirocinanti e laureande del corso di laurea in Scienze pedagogiche dell'Università Roma Tre.

Alcuni risultati

Nell'anno scolastico 2017/2018 un gruppo di tirocinanti e laureanda del corso di laurea in Scienze pedagogiche dell'Università Roma Tre ha supportato i docenti dell'Istituto nella somministrazione del QSA e dello ZTPI a 399 studenti delle prime e seconde classi. Tale sinergia ha permesso una restituzione significativa dei profili emersi dai questionari, in termini di spiegazione, condivisione e riflessione sui punti di forza e di debolezza emersi in ciascuno studente e sulla possibilità di adottare misure compensative per migliorare le eventuali criticità riscontrate in classe.

Un contributo interessante è derivato dall'analisi delle correlazioni svolta dalla laureanda Federica Ferraro, analisi che ha confermato le correlazioni positive tra competenze strategiche che risultano essere alla base di un comportamento autoregolato e un orientamento temporale rivolto al futuro e risultati scolastici (Margottini, 2017; Margottini, La Rocca e Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019; Rossi, 2018).

Dall'analisi delle correlazioni⁵⁹ si può evincere che è presente una correlazione statisticamente significativa tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i fattori affettivi del QSA (Tab. 1).

⁵⁹ Estratto dalla tesi di laurea magistrale in Scienze pedagogiche, Università Roma Tre, di Federica Ferraro, dal titolo "L'orientamento come strategia per l'inclusione e il successo formativo", relatore prof. Massimo Margottini, correlatrice prof.ssa Concetta La Rocca.

Tab. 1: Correlazioni tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i fattori affettivi del QSA

		MEDIA VOTI	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
MEDIA VOTI	Correlazione di Pearson	1	-.072	.347**	.169**	-.183**	-.275**	.112*	-.025
	Sign. (a due code)		.156	.000	.001	.000	.000	.028	.630
	N	384	384	384	384	384	384	384	384

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

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

In sintesi sono coinvolti nella correlazione due fattori che riguardano gli aspetti volitivi cioè la Volizione (A2) e la Mancanza di perseveranza (A5); i due fattori che valutano l'Attribuzione causale, l'Attribuzione a cause controllabili (A3) e l'Attribuzione a cause incontrollabili (A4); un fattore, infine, che ha un posto centrale nei processi di autodeterminazione e nella spinta motivazionale ovvero la Percezione di competenza o autoefficacia (A6). Più in dettaglio la Volizione è un fattore affettivo-motivazionale delle competenze strategiche dell'apprendimento che si correla negativamente con il fattore Mancanza di perseveranza (A5) ed entrambi risultano predittivi della riuscita nello studio e del successo scolastico. Tra le correlazioni evidenziate, la minore, benché comunque significativa, è il collegamento delle medie dei voti riportati a fine anno con la Percezione della propria competenza e il senso di responsabilità ovvero la percezione che l'allievo ha delle proprie capacità nell'affrontare il compito di apprendimento. Il fattore A6 è inoltre in relazione anche con i fattori A3 e A4, poiché lo studente che tende ad attribuire i propri insuccessi scolastici a cause esterne e non controllabili faticherà ad auto-valutarsi in modo adeguato e, più in generale, mostrerà scarsa autostima e consapevolezza delle proprie risorse.

È interessante, infine, notare che mentre i fattori motivazionali del QSA variano in maniera concorde con il rendimento degli studenti, dai dati raccolti non risultano correlati i due fattori affettivi di Ansietà di base (A1) e le Interferenze Emotive (A7). Questo aspetto fa pensare che al Liceo Montessori la spinta motivazionale rappresenti un fattore decisivo più incidente della tonalità affettiva di base dello studente, confermando l'efficacia della *mission* dell'istituto.

Inoltre, dall'analisi delle correlazioni è emersa una correlazione statisticamente significativa tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i seguenti fattori cognitivi del QSA (Tab.2).

Tab.2: Correlazioni tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i fattori cognitivi del QSA

	MEDIA VOTI	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	
MEDIA VOTI	Correlazione di Pearson	1	,170**	,341**	-,261**	-,071	,062	-,131*	,103*
	Sign. (a due code)		,001	,000	,000	,167	,224	,010	,043
	N	384	384	384	384	384	384	384	384

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

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

Come si può osservare dalla Tab. 2, i fattori cognitivi significativamente correlati alla media dei voti si raggruppano attorno a due nuclei. Il primo nucleo comprende due fattori del QSA che riguardano le strategie cognitive e metacognitive per elaborare e organizzare i contenuti: le strategie Elaborative (C1) e l'Auto-interrogazione (C7). Il secondo nucleo include altri tre fattori che si riferiscono ai processi e alle strategie inerenti alle capacità di gestire autonomamente ed efficacemente i compiti di studio e di apprendimento: l'Autoregolazione (C2), il Disorientamento (C3), la Difficoltà di concentrazione (C6).

In pratica disporre di strategie elaborative adeguate significa gestire lo studio in maniera autonoma, cioè mettere in relazione ciò che si studia e si ascolta con quanto già si conosce e con la propria esperienza per favorire la comprensione e la memorizzazione di materiali significativi, messi in relazioni con collegamenti coerenti ed efficaci. A tale scopo, la tendenza a porsi domande o a porle agli altri supporta la comprensione profonda e il ricordo di quanto studiato. I fattori più fortemente correlati al successo scolastico sono tuttavia quelli relativi all'Autoregolazione (C2) e alla capacità di orientarsi negli impegni di studio (scala C3 - Disorientamento). Entrambe queste scale hanno a che fare con l'auto-osservazione, il monitoraggio e la capacità dello studente di concentrarsi e di controllare l'attenzione, misurata dal fattore C6.

Anche per quanto riguarda i fattori cognitivi ve ne sono due che non risultano significativamente correlati con la media dei voti: il fattore C4, disponibilità alla collaborazione e il fattore C5, uso di organizzatori semantici. Questo ci fa pensare ad una minore rilevanza dell'utilizzo di schemi, mappe, tabelle riassuntive da parte degli studenti, ed evidenzia una scarsa propensione o preferenza nello studiare con altri piuttosto che da soli.

Dall'analisi delle correlazioni emerge anche una correlazione statisticamente significativa tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e le seguenti prospettive temporali dello ZTPI (Tab. 3).

Tab.3: Correlazioni tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i fattori dello ZTPI

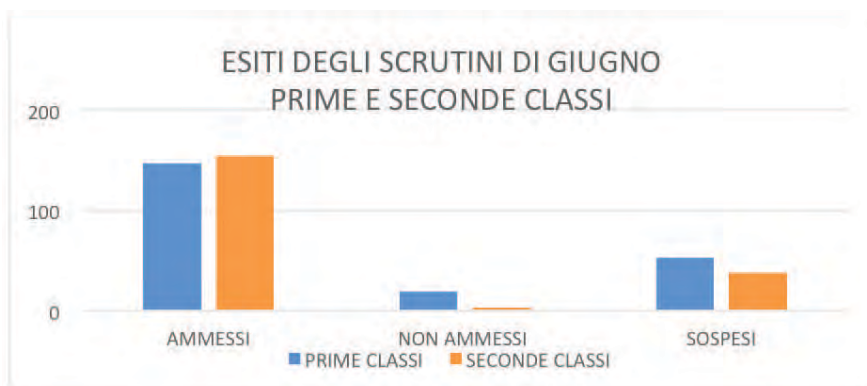
		MEDIA VOTI	PN	PE	FU	PP	PF
MEDIA VOTI	Correlazione di Pearson	1	-,046	-,166**	,311**	,195**	-,209**
	Sign. (a due code)		,379	,001	,000	,000	,000
	N	384	373	373	373	373	373

In sintesi, le correlazioni più significative sono quelle tra la media dei voti e le dimensioni del Futuro e del Presente-fatalista, mentre di minor spessore, anche se comunque significative, sono le correlazioni con le prospettive Passato-negativa e Presente-edonista. La prospettiva del futuro è infatti associata all'energia e alla creatività, ma anche alla coerenza, alla perseveranza e all'autostima e si collega nell'analisi dei dati rilevati con un basso punteggio nella scala Presente-fatalista, dato che denota la capacità di saper vivere e progettare il presente senza paura di fare scelte rivolte al futuro e senza lasciarsi condizionare dall'esperienze passate. Non a caso infatti le altre due prospettive temporali da porre in evidenza sono la dimensione Passato-positiva che costruisce un atteggiamento positivo verso il passato, rendendo liberi di perseguire la propria felicità nel presente e nel futuro e la dimensione Presente-edonista, che si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente essendo alla ricerca di attività e stimoli sempre nuovi.

L'analisi statistica conferma, dunque, la rilevanza delle prospettive temporali nel rendimento scolastico e offre un'ulteriore prova di quanto non sia possibile segmentare il processo di sviluppo della persona: quest'ultimo non solo si estende lungo l'arco di tutta la vita, ma richiede costantemente operazioni di selezione e di scelta, cioè di orientamento, che coinvolgono profondamente il rapporto con le dimensioni temporali.

Per concludere, uno sguardo al grafico relativo agli scrutini di giugno (Graf. 1) consente di rilevare un trend positivo per quanto riguarda la percentuale di ammessi all'anno successivo, anche considerando separatamente il dato delle prime e delle seconde classi che hanno partecipato all'attività. Pertanto si ritiene positivo il contributo degli interventi sulle competenze strategiche all'orientamento e al successo formativo, ponendo le basi di una collaborazione proficua tra scuola e università, ricerca e didattica.

Graf. 1: Esiti degli scrutini di giugno delle prime e seconde classi del Liceo Montessori



Riferimenti bibliografici

- MARGOTTINI, M. (2017). Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. [...]. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C., & ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 43-61.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 223-240.
- PELLERAY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. [...]. Roma: Las.
- ROSSI, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa Multimedia.
- ZIMBARDO P.G., & BOYD J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable in-dividual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

Un'esperienza di autovalutazione delle competenze strategiche
nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro.

*Transversal and guidance skills: an experience in the field
of work-related learning path.*

Federica De Carlo
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Nell'ambito delle iniziative previste dalla normativa sui percorsi di alternanza scuola-lavoro, il Dipartimento di Scienze della Formazione durante l'anno accademico 2018/19 ha realizzato una esperienza di applicazione di strumenti nel contesto di un percorso formativo di 20 ore, coinvolgendo una classe di studenti di una scuola secondaria di II grado di Roma. Sono stati realizzati dei laboratori il cui scopo è stato quello di indagare ed esplorare, attraverso la somministrazione di alcuni questionari, come gli studenti auto-valutino le proprie competenze di auto-apprendimento (QSA - Pellerrey & Orio 1996), su come percepiscano la prospettiva temporale (ZTPI- Zimbardo, & Boyd 2008) e su come essi si avvicinano alle dimensioni dell'adattabilità professionale (QAP – Savickas & Porfeli, 2012). Il presente lavoro intende illustrare i risultati emersi dall'analisi dei profili degli studenti, evidenziando le correlazioni esistenti fra pensiero riflessivo, competenze intese come capacità di orientare, e regolare sé stessi per dare senso e prospettiva al proprio progetto di vita, maturità di carriera individuale e orientamento al futuro (Pellerrey, 2016; Margottini, 2017).

Parole chiave: competenze strategiche e trasversali, orientamento, alternanza scuola-lavoro, adattabilità di carriera.

Abstract

As part of the initiatives established by the legislation on “pathways for transversal skills and orientation”, during the academic year 2018/19, within the framework of the initiatives on work-related learning in the Department of Education at Roma Tre University, an experience was realized with 20 high school students in Rome. During the 2018-19 academic year, the Department of Education Sciences has carried out an experience of applying tools in the context of a 20-hour training course involving a class of 20 students from a se-

condary school in Rome. The study included a series of laboratory activities such as student's compilation of structured self-assessment questionnaires on learning strategies (QSA-Pellerey & Orio, 1996), time perspective (ZTPI-Zimbardo & Boyd, 2008) and career adaptability (QAP-Savickas & Porfeli, 2012). The present paper shows the emerged results regarding the relationship between good reflective, decision-making, motivational skills and orientation toward the attainment of career and life goals (Pellerey, 2016; Margottini, 2017).

Key words: transversal and strategic skills, guidance, work-related learning, career-adptability.

Introduzione

Le più recenti indicazioni europee evidenziano come la strategia “Europa 2020” ponga particolare importanza al tema dell’istruzione e della formazione, al fine di promuovere una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva (Comunicazione della Commissione [COM (2010) 2020]).

Negli ultimi anni tuttavia, si è assistito ad una rapida evoluzione del mercato del lavoro che lo ha reso sempre più complesso e che ha fatto emergere una comune preoccupazione in merito all’emergenza dei dati emersi sulla disoccupazione giovanile che nel 2020, risulta essere del 29,3%, con una lieve crescita del 0,6 punti percentuali rispetto al 2019 (Istat, 2020).

Non solo, perché si prevede che dal 2020, le competenze richieste in ambito professionale, cresceranno e diventeranno sempre più specifiche.

Si assisterà dunque ad una domanda di competenze caratterizzata da standard di alta qualità, tali da esigere una preparazione educativa, formativa e professionale adeguata. Dunque, i giovani che saranno coinvolti in queste dinamiche, dovranno necessariamente far fronte ad un mercato del lavoro estremamente esigente.

Tra gli obiettivi dell’Agenda Europa 2030, oltre a quello di sviluppare le competenze di cittadinanza, il numero 4 sottolinea l’importanza di “Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche, anche tecniche e professionali per l’occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l’imprenditoria”.

Dunque, la creazione di un bagaglio di competenze, soprattutto per i giovani in formazione può contribuire a plasmare in modo efficace i professionisti di domani. Ma quali sono le conoscenze, abilità e competenze che tali posizioni esigono e che rendono i giovani in grado di inserirsi con successo nel mondo del lavoro? Oltre alle competenze digitali, a quelle auto-imprenditive (promosse dall’UE attraverso il Quadro di riferimento per la Competenza Imprenditorialità, pubblicato nel giugno del 2016, che ha infine prodotto una definizione comune di “imprenditorialità” che aiuti a stabilire un ponte tra i mondi dell’educazione e del lavoro) emergono le competenze trasversali, le cosiddette

soft skills, che vanno però inquadrare nel quadro più generale delle competenze meta-cognitive. In merito a ciò, e soprattutto nell'intento di fornire ai giovani validi strumenti affinché possano diventare risorse occupabili, oltre alla capacità di adattamento a nuovi contesti, si deve puntare sullo sviluppo di una identità professionale. Per far ciò, nel giovane diventa necessario promuovere non solo capacità di autodeterminazione, cioè quelle capacità di compiere scelte che implicano una prospettiva esistenziale (Pellerey, 2006) ma anche capacità di autoregolazione, intesa come "capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità" (Pellerey, 2018). Fra le competenze che sono ritenute imprescindibili per promuovere nel soggetto un processo riflessivo, quelle strategiche, individuate ed elaborate nei suoi numerosi studi da Michele Pellerey, sono senza dubbio necessarie per promuovere una mobilitazione nei giovani affinché essi siano in grado di costruire una propria identità professionale, volta a gettare le solide basi di un percorso di vita e per progettare una carriera dotata di senso.

Il quadro normativo sull'ASL-PCTO

In base all'articolo 8 comma 1 del D.Lgs, 61/2017, i passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e formazione professionale e viceversa "costituiscono una delle opportunità che garantiscono alla studentessa e allo studente la realizzazione di un percorso personale di crescita e di apprendimento, in rapporto alle proprie potenzialità, attitudini ed interessi anche attraverso la ridefinizione delle scelte, senza disperdere il proprio bagaglio di acquisizioni". La Legge n.107/2015 (c.d. "Buona Scuola") ha sistematizzato l'alternanza scuola-lavoro nei percorsi del secondo ciclo, introducendo l'obbligo per gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno di svolgere in alternanza un monte ore minimo di 400 ore per gli istituti tecnici e professionali e 200 ore per i licei, da inserire nel Piano dell'offerta triennale. Il percorso, delineato nella norma, prevedeva una fattiva collaborazione tra scuole, studenti e imprese ospitanti. In seguito, con la Legge di Bilancio 2019, all'art.57 comma 18, l'Istituto di Alternanza Scuola-Lavoro è stato modificato in "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento" (PCTO).

L'esperienza

Nell'ambito delle iniziative previste dall'ASL-PCTO, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'università Roma Tre, durante l'anno accademico 2018/19, ha realizzato una esperienza di applicazione di alcuni strumenti nel contesto di un percorso formativo di 20 ore coinvolgendo una classe di studenti di una scuola secondaria di II grado di Roma. Sono stati realizzati dei laboratori il cui scopo è stato quello di indagare ed esplorare come gli studenti valutino

le proprie competenze di auto-apprendimento, su come essi percepiscono la prospettiva temporale e infine per rilevare come essi si avvicinano alle dimensioni dell'adattabilità professionale. In tale sede si è ritenuto opportuna promuovere la necessità di coinvolgere lo studente in un percorso auto-orientativo volto alla presa di coscienza ed alla valorizzazione delle competenze sviluppate nell'ambito dell'autodeterminazione (Pellerey, et al. 2013), alla definizione di un progetto di vita e professionale (Pellerey, et al. 2013), a prevenire l'insuccesso scolastico (Pellerey, et al. 2013), allo sviluppo della adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012) ed allo sviluppo della prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008). Si è ritenuto opportuno, a tale fine, indagare inoltre come gli studenti valutino le proprie competenze di auto-regolazione (Zimmerman, 1989, Deci & Ryan, 1985).

Le attività svolte

Le attività di laboratorio hanno previsto una prima fase di introduzione al percorso e successivamente un *focus* su alcune competenze che possono essere definite come "strategiche" per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006). Una seconda parte è stata poi dedicata alla descrizione ed alla compilazione *on line*, sulla piattaforma competenzestrategiche.it, di tre questionari: il "QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (Pellerey & Orio, 1996), lo "ZTPI - Zimbardo Time Perspective Inventory" (Zimbardo & Boyd, 2008) e il "QAP - Questionario sull'Adattabilità Professionale" (Savickas & Porfeli, 2012) nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey, Margottini e Leproni (2017). Nello specifico, il QSA è uno strumento autovalutativo che consente di valutare 14 dimensioni di natura cognitiva (strategie elaborative, autoregolazione, disorientamento, disponibilità alla collaborazione, organizzatori semantici, difficoltà di concentrazione, autointerrogazione) e affettivo-motivazionale (ansietà di base, volizione, attribuzione a cause controllabili, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive). Lo ZTPI è un questionario che valuta 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: passato-negativo, passato-positivo, presente-fatalista, presente edonista, futuro. Il QAP (Savickas & Profeli, 2012) indaga le 4 dimensioni del costrutto di adattabilità: *concern*, attenzione e preoccupazione per il proprio profilo professionale; *control*, il controllo sul proprio sviluppo professionale; *curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; e infine, la dimensione *confidence*, ossia la fiducia in sé stessi e la convinzione di autoefficacia. Gli esiti dei questionari sono stati successivamente analizzati evidenziando le relazioni tra le diverse scale dei questionari. Inoltre, con l'obiettivo di approfondire la riflessione sulle dimensioni motivazionali, sull'orientamento al futuro (Nuttin, 1964; Pellerey, 2016), sulla coscienziosità intesa come scrupolosità, riflessività, cautela e perseveranza (Heckman &

Kautz, 2016) nell'adempiere i propri doveri, sul senso di responsabilità individuale di fronte a situazioni personali e professionali, sono state proposte alcune domande-stimolo e simulazioni di alcuni scenari di tipo professionale in cui i ragazzi hanno espresso le loro considerazioni.

L'analisi individuale dei profili ottenuti ha permesso negli studenti 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, origine ed evoluzione delle criticità sulle quali definire eventuali azioni migliorative, ma anche evidenziare i punti di forza e dimensioni di crescita sui quali poter far 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.

Nel caso dell'esperienza presentata, l'utilizzo dei questionari in un contesto didattico ha permesso una facile somministrazione e soprattutto, nella compilazione, l'applicazione, da parte degli studenti, di abilità informatiche promuovendo non solo un ruolo attivo, ma anche un coinvolgimento riflessivo nel processo di autovalutazione dopo la restituzione dei profili, avvenuto attraverso l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da commenti testuali. Il feedback immediato dei risultati dei questionari ha permesso allo studente di riflettere sul proprio profilo, soffermandosi sulla analisi di I livello focalizzandosi sugli elementi critici e da migliorare (Margottini & Pavoni, 2012; Pellerrey, 2013). Trattandosi di ragazzi giovani, non è stato richiesto loro di procedere con una analisi di II livello, ma si è discusso insieme al docente sui fattori che essi ritenevano più interessanti.

L'analisi dei dati emersi

Da una analisi sul campione degli studenti, emergono correlazioni significative tra le scale dello ZTPI e del QSA, sia rispetto ai fattori cognitivi sia a quelli affettivo emozionali. Possiamo sottolineare una particolare correlazione tra orientamento temporale al futuro e fattori cognitivi del QSA. Unica eccezione è data dalla evidente scarsa disponibilità alla collaborazione e all'uso degli organizzatori semantici. Il disorientamento sembra essere un fattore presente e comune in tutti, come le difficoltà nel pianificare nel breve, medio e lungo periodo qualsiasi tipo di attività (sia personale che professionale), sono presenti dunque atteggiamenti che incidono negativamente sulla progettazione del proprio futuro. Riassumendo, le correlazioni positive tra le dimensioni indagate dai questionari diventano dunque un elemento identificativo del profilo professionale identitario e quindi cardine di strategie autorientative della persona. A conferma di ciò, i profili rilevano la validità degli strumenti che risultano essere in linea con le precedenti e attuali ricerche effettuate dal Gruppo di Ricerca sulle competenze strategiche coordinato da Michele Pellerrey (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019).

Conclusioni

Volendo procedere con una breve analisi sui punti di forza e sugli elementi di criticità emersi da questa breve esperienza, possiamo evidenziare, prendendo in considerazione sia i dati emersi dalla compilazione dei questionari, sia i feedback pervenuti dagli studenti stessi, che è stata molto apprezzata la possibilità di interagire direttamente con i docenti e i tutor universitari. L'ambiente universitario, nello specifico l'aula multimediale, quale contesto di apprendimento complementare, ha permesso loro di avvicinarsi alle competenze digitali che hanno dovuto impiegare nello svolgere l'attività di compilazione online dei questionari. Inoltre, l'interfacciarsi con figure che ricoprono ruoli professionali a loro non conosciuti, come quelli accademici, ha effettivamente destato in loro una profonda curiosità. Non solo, nel merito delle discussioni sollecitate dal docente, è emerso un reale interesse nell'approfondire alcune tematiche come l'offerta formativa universitaria, i percorsi per conseguire la laurea e le opportunità di *placement* post-laurea.

Effettivamente, la diretta e attiva partecipazione al contesto operativo, supportata dal feedback immediato dei risultati dei profili dei questionari, ha promosso la creazione di una comunità di pratica (Wenger, 2009) che ha fornito agli studenti l'occasione non solo di confrontarsi su diversi fronti, ma di promuovere, attraverso l'attivazione di un processo riflessivo situato, anche scambi reciproci di esperienze quali pratiche che concorrono alla formazione della persona. Aristotele, nel IV secolo a.C. affermava che: "le cose che bisogna apprendere per farle, le apprendiamo facendole" (Aristotele, IV sec a.C.). Questo pensiero, in realtà, rimanda ad un vero paradosso, in quanto sottolinea che si impara a fare le cose, facendo cose che non si conoscono. Ed è questa che dovrebbe essere l'essenza dei PCTO: abbandonare l'idea di una formazione che si esperisce passivamente e promuovere quella che Dewey definiva "educazione al lavoro" e che prevede l'oggetto dell'apprendimento situarsi tra chi apprende e chi insegna: "Professione non significa altro che *direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative* per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma *la mancanza di scopo*, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza, dal lato personale, e dal lato sociale, il lusso vano, la dipendenza parassitaria dagli altri" (Dewey, 2004: 341).

Nelle sue proposte dunque, l'autore individua nell'istruzione e nell'educazione al lavoro i pilastri della didattica fondata sull'interesse e sulla motivazione, sottolineando come già tali tematiche, in un periodo storico caratterizzato da un contesto sociale ed economico molto lontano da quello attuale, fossero già di grande interesse nel dibattito sulle dimensioni fondanti della formazione e del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE, *Etica a Nicomaco*, 1103a.
- DECI, E., & RYAN R.M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: New York Plenum.
- DEWEY J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni.
- MARGOTTINI M., & ROSSI F. (2018). Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola all'università. Contributo presentato al Convegno Internazionale SIRD "Education and evaluation processes", Università di Salerno, 25-26 Ottobre.
- NUTTIN, J. (1964). *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland.
- HECKMAN, J.J., HUMPHRIES, J.E., & KAUTZ, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago: University of Chicago Press.
- HECKMAN, J., & KAUTZ, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- PELLERÉY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLERÉY, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.
- PELLERÉY, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERÉY M., & ORIO F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LAS.
- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 661-673.
- 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. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.
- 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., & ZELIGER, J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, Calif.: Academic Press.

L'orientamento una "mission" della scuola.
Orientation is a school "mission".

Giovanna Baldo
I.C. "R. Ardigò" di Padova

Abstract

Innovare e realizzare azioni per l'orientamento costituisce parte della *mission* dell'VIII Istituto Comprensivo di Padova in cui è stato proposto il Questionario sulle Strategie di Apprendimento in versione ridotta. Il questionario è strumento di autovalutazione in un'ottica riflessiva per docenti e studenti ed è finalizzato ad attivare il dialogo, la riprogettazione, la condivisione e la diffusione di buone pratiche.

Parole chiave: orientamento; riflessione; dialogo; condivisione; autovalutazione.

Abstract

Introducing innovations and action for educational orientation and guidance is a big part of the mission of Comprehensive Institute VIII of Padova, using the Learning Strategies Questionnaire (reduced version). The questionnaire is a self-evaluation reflection tool for students and teachers aiming to create dialogue and re-planning, and to exchange and share best practices.

Key words: orientation, reflection, dialogue, sharing, self-evaluation.

Il valore formativo dell'orientamento

Il termine orientamento si configura come processo attivo gestito dal soggetto con le risorse personali e sociali, i propri vissuti formativi e lavorativi, i condizionamenti ambientali, familiari, valoriali e come processo integrato all'interno di un mercato del lavoro sempre più complesso.

Il concetto di orientamento ha conosciuto più fasi: dal ruolo assegnato alla famiglia, quale formatore e datore del lavoro tramandato di generazione in generazione, alla richiesta da parte dello Stato di un ampliamento della scolarità di base, ciò a seguito della crescente industrializzazione e del contemporaneo

miglioramento delle condizioni di vita. Il mercato del lavoro profila ruoli differenti e il sistema di formazione professionale risponde al bisogno orientativo del singolo. Nasce un nuovo concetto di orientamento, inteso come pratica professionale, il cui quadro teorico-scientifico di riferimento è rappresentato dal proliferare di tecniche psicometriche.

A partire dagli anni settanta si fa strada una nuova prospettiva che considera la mobilità degli interessi della persona che mutano in relazione all'età, ai condizionamenti ambientali e socio-culturali. La persona è considerata soggetto attivo, capace di autodeterminarsi ed è al centro dell'azione orientativa. Si definiscono anche gli scopi della pratica orientativa: promuovere la consapevolezza del soggetto rispetto ai propri vissuti e alle proprie esperienze, favorire la maturazione personale, acquisire l'autonomia, facilitare i processi di scelta e fronteggiare i momenti di transizione.

L'atto dell'orientare e dell'orientarsi verso una direzione diviene auto-orientamento quando si correla alla formazione permanente della persona fondata sulla promozione delle competenze riflessive e decisionali.

L'azione orientativa è rivolta al singolo e alla comunità in una prospettiva interazionista e sistemica che vede coinvolti più interlocutori -istituzioni, agenzie sociali, parti politiche ed economiche, figure professionali- con le quali interagisce all'interno del sistema triadico educazione/formazione, mercato del lavoro e destinatari del servizio. Tale azione è intesa come pratica continua, implica il superamento di iniziative occasionali e si collega ad un percorso di formazione permanente fondato sull'acquisizione di competenze strategiche riflessive, decisionali, di auto-diagnosi, di auto-controllo. Tra le molteplici azioni si individuano, ad esempio, il sostegno allo sviluppo globale della persona, per promuoverne l'identità personale e sociale, la realizzazione di percorsi di educazione al diritto alla scelta nell'ottica dell'autodeterminazione, della capacità di giudizio e di autocritica e, infine, l'applicazione di strumenti di prevenzione della devianza e della dispersione.

Occorre ripensare e ampliare il concetto di educazione permanente, che comporta adattamenti ai mutamenti del mercato del lavoro e formazione continua della persona nella sua globalità, promuovendo attitudini, competenze, conoscenze, abilità critiche, riflessività, coscienza di sé e dell'ambiente circostante.

In relazione a ciò Delors, nel Rapporto UNESCO della Commissione internazionale del 1996, ribadisce che l'educazione è uno degli strumenti principali per la promozione di un profondo e armonioso sviluppo umano, per combattere la povertà, la disparità nello sviluppo, l'esclusione, l'ignoranza, la mortalità scolastica e lo spreco di risorse umane⁶⁰.

⁶⁰ Delors Jacques, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo, Roma, Armando Editore, 2003.

Formare le competenze: una sfida innovativa per la scuola

La scuola è chiamata ad affrontare una triplice sfida: individuare la tipologia dei saperi in ambito scolastico, ricalibrare e ridefinire le metodologie e la didattica e riconoscere quali atteggiamenti e disposizioni promuovere in ogni studente. A tal proposito le *Indicazioni Nazionali* del 2012 sottolineano che «la scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali e antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare» (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012: 9).

Morin auspica una triplice riforma interdependente relativa ai modi di conoscere, ai modi di pensare e ai modi di insegnare. Uno dei maggiori problemi individuati dallo studioso è rappresentato dalla frammentazione e dalla compartimentazione delle informazioni, delle conoscenze e dei saperi, che impediscono di percepire e concepire i problemi fondamentali e globali. Riferendosi, in particolare, ai sistemi di insegnamento, sostiene che essi «continuano a separare, a disgiungere le conoscenze che dovrebbero invece essere interconnesse» (Morin, 2011: XIV). Ripensare ai saperi, alle conoscenze e alle abilità, diventa imprescindibile al fine di predisporre le condizioni cognitive e affettivo-emozionali che permettano allo studente di fronteggiare complessità e incertezza. Domenici ritiene che i nuovi saperi debbano caratterizzarsi come: “significativi”, ossia innestarsi sulle conoscenze possedute dallo studente, acquisite dentro e fuori il sistema di istruzione, “sistematici”, ossia rappresentare un sistema organico e coerente dove ogni elemento è provvisto di senso, “stabili”, ossia saperi che perdurano nel tempo e sono strutturati in modo da rappresentare le coordinate per interpretare la novità e favorire nuovi e ulteriori apprendimenti autonomi, “di base”, ossia saperi che costituiscono parte della struttura portante degli ambiti disciplinari, “capitalizzabili”, “aperti”, “flessibili”, “cumulabili”, ossia saperi utilizzati come «grimaldello intellettuale» per padroneggiare nuovi saperi e nuove conoscenze⁶¹.

Il superamento della frammentazione disciplinare presuppone un approccio olistico del sapere, identificabile nella visione della competenza come integrazione tra le risorse della persona e il sapere situato. La sfida innovativa per il sistema di istruzione richiede di legare conoscenze e abilità a problemi concreti, a compiti di realtà, valorizzando l'esperienza dello studente attraverso la proposta di problemi da risolvere o di situazioni da gestire.

⁶¹ Domenici Gaetano, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, GLF Editori Laterza, 2009, pp. 12-14.

La diffusione del concetto di competenza in ambito scolastico, sembra essere il risultato di uno spostamento dell'attenzione dalla prospettiva del sapere e del saper fare all'ottica della complessità dell'agire. Ciò spiega la riflessione relativa ai limiti della distinzione tra «sapere che» «*knowing that*» e «sapere come» «*knowing how*» per attribuire un maggiore spazio alla considerazione «dell'essere abili» «*been able*»⁶². Il passaggio da un sapere frammentato e potenzialmente inerte ad un saper fare con ciò che si sa, funzionale al contesto, implica una visione allargata e approfondita delle componenti che concorrono a formare le competenze.

Nel Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) definito dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 2008, la competenza è descritta in termini di responsabilità e autonomia ed è definita come comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di studio, di lavoro, nella crescita personale e professionale.

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento e finalità dell'istruzione il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea "Raccomandazioni 18 dicembre 2006" che sono: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale⁶³. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, si individuano nella cittadinanza attiva, nell'inclusione sociale e nell'occupazione.

La persona competente dimostra di sapere, saper fare, saper essere, voler fare e poter fare, mobilita le risorse interne ed esterne coordinandole e trasformandole, costruisce strutture di conoscenza coese e interrelate e utilizza quanto acquisito in situazioni nuove e mai affrontate.

Pellerey sostiene che si instaura un circolo virtuoso tra cognizione -conoscenze dichiarative, procedurali e strategiche- motivazione, quindi impegno e riconoscimento di senso, metacognizione dunque consapevolezza e regolazione⁶⁴.

Somministrazione del QSAr

La proposta di somministrare il Questionario sulle Strategie di Apprendimento in versione ridotta ai ventiquattro studenti della classe I^A B della scuola secondaria di I° grado M. Todesco dell'VIII Istituto Comprensivo di Padova è

⁶² Pellerey Michele, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010, p.17.

⁶³ *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Numero speciale 2012, Anno LXXXVIII, Firenze, Le Monnier, pp.13-15.

⁶⁴ Cfr. Pellerey Michele, *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010.

stata accolta con interesse dal Dirigente Scolastico e dal docente coordinatore di classe. Va premesso che il docente coordinatore di classe ha manifestato una forte motivazione, ha accettato la somministrazione del QSA composto da cento item e ha proposto ai colleghi l'utilizzo del QSA a tutti gli alunni delle classi terze del plesso a gennaio, prima della conclusione del I° quadrimestre. Il QSAr è stato somministrato, previo consenso scritto dei genitori, il primo sabato di ottobre a un mese circa dall'inizio dell'anno scolastico, periodo in cui gli insegnanti sono impegnati a conoscere i nuovi alunni attraverso strumenti di osservazione sistematica e prove di ingresso. È opportuno considerare che i primi mesi di scuola, del nuovo percorso formativo, possono caratterizzarsi per un elevato fattore di disorientamento anche in relazione alle richieste in termini di impegno, autonomia e responsabilità, inoltre, in questa fase gli studenti sono soggetti ad una serie di cambiamenti di natura psicologica e fisica tipici dell'adolescenza.

Scopi e obiettivi dell'utilizzo del questionario sono stati resi noti agli alunni prima della presentazione della struttura del QSAr, con l'intento di sollecitare la riflessione e l'autovalutazione. Per sostenere gli studenti sono state suggerite alcune azioni, quali ad esempio, la riflessione concernente i punti di forza e di debolezza emersi dagli esiti, il confronto e il dialogo educativo sia con il docente coordinatore di classe, sia con gli altri insegnanti, anche ai fini di sciogliere dubbi e di accogliere punti di vista differenti, la scelta di un obiettivo e di una strategia di miglioramento, la verifica del raggiungimento dell'obiettivo e della strategia attivata e l'individuazione di un nuovo obiettivo. Dopo aver esplicitato con esempi il significato dei quattro fattori cognitivi e dei quattro fattori affettivo-motivazionali, si è raccomandato agli studenti di rispondere in modo sincero, tenendo conto del loro stato d'animo, della frequenza di reazioni o atteggiamenti verso lo studio, le situazioni scolastiche e le difficoltà incontrate.

Quasi tutti gli studenti hanno proceduto in autonomia e a bassa voce, in un clima di ascolto e di attenzione. Gli esiti sono stati commentati con alcuni alunni attraverso la lettura del commento testuale. La restituzione cartacea dei profili è avvenuta il lunedì mattina per poter avviare la riflessione e il confronto tra e con gli studenti.

Dalle analisi dei dati si evidenzia una forte sofferenza per le femmine per quanto concerne i fattori affettivo-motivazionali. Per maschi e femmine emerge una criticità che correla due fattori cognitivi concernenti lo scarso utilizzo di strategie di natura elaborativa e la difficoltà a gestire tempo e ambiente per lo studio al fattore affettivo-motivazionale relativo all'ansietà di base e alla difficoltà nel controllare le reazioni emotive.

La restituzione degli esiti alle famiglie è avvenuta a gennaio, in quella sede è emerso lo scopo orientativo dello strumento, ossia la promozione dell'auto riflessione e della consapevolezza inerente aspetti della dimensione affettivo-motivazionale, a volte sottovalutati.

Nella prospettiva di formare e incentivare buone pratiche, il Dirigente Scolastico, a partire dall'anno scolastico 2016-2017, ha proposto ai docenti della scuola secondaria di I° grado, un piano di formazione relativo al tema del-

l'orientamento e la somministrazione del QSAr agli alunni delle classi prime e del QSA composto da cento item agli studenti delle classi terze.

Conclusioni

La scuola svolge un compito orientativo, che si arricchisce di concetti quali la progettualità, l'autonomia, la soggettività, intesa come coscienza di sé e come modalità di relazionarsi ai contesti sociali, culturali e economici. La scuola è luogo privilegiato di inserimento sociale, di partecipazione, di confronto e banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, della propria autostima, delle aspettative di efficacia, delle modalità di rapportarsi alla realtà e dell'attivazione di strategie di fronteggiamento.

In quanto comunità di pratica, la scuola svolge un ruolo proattivo, si rapporta con «un ambiente turbolento, bisognoso di sperimentare, condividere, gestire le risorse conoscitive idonee a rispondere alle sfide, potenziandole attraverso azioni concrete e diffondendole nelle organizzazioni» (Wenger, 2006:293-324).

I percorsi operativi progettati dalle istituzioni scolastiche dovrebbero basarsi su tre elementi chiave dell'identità pre-adolescenziale, adolescenziale e giovanile, ossia flessibilità, cambiamento e mobilità e dovrebbero altresì fondarsi su una realistica conoscenza del sé, sulla scoperta di valori e significati che danno senso all'esistenza e sullo sviluppo della capacità di giudizio e di autocritica.

In questa prospettiva risulta fondamentale la promozione delle competenze affettivo-relazionali, le *self efficacy* relative all'autostima e all'autoefficacia per la promozione dell'interesse per la conoscenza, della consapevolezza nell'apprendimento, della capacità di mobilitare, dirigere e mantenere costante il proprio impegno nello studio.

Il dibattito culturale e professionale che si sviluppa intorno al tema delle competenze orientative del docente è aperto e ancora lontano dall'essere chiarito. Sono diffuse azioni e interventi di carattere orientativo, rappresentate da suggerimenti, buoni consigli, testimonianze o informazioni alle quali non è possibile attribuire un riconoscimento professionale. Il docente è «professionista della comunicazione educativa con funzioni di mediatore intellettuale e orientamento culturale» (Domenici, 2009: 10), è attento alle dimensioni intra e interpersonale, è capace di creare le condizioni di ascolto, di dialogo, di accettazione e di sostegno. Le pratiche dell'insegnare, agite nelle relazioni con gli studenti, si saldano alle pratiche strutturanti e organizzative, finalizzate a creare setting di apprendimento che comprendano anche modalità di apprendimento sociale⁶⁵. Il concetto di "habitus riflessivo" si coniuga con quello di "apprendimento trasformativo". Entrambi i concetti sono centrati sulla rela-

⁶⁵ Cfr. Mortari Luigina, *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci Editore, 2013, p.11.

zione tra contesto esistenziale e contenuti, sulla saldatura tra il vissuto e l'appreso e sulla promozione della riflessività e delle competenze euristiche e di ricerca.

L'utilizzo del QSA e del QSAr non ha carattere predittivo circa i risultati scolastici, è necessario considerare tutte le variabili che intervengono nell'attività didattica nonché le conoscenze e le abilità pregresse degli studenti. Questi strumenti dovrebbero essere integrati in un insieme più articolato di rilevazioni, secondo il metodo della triangolazione, suggerito da Pellerrey, che prevede accanto alla raccolta di informazioni pertinenti, valide e affidabili, altre tre modalità di accertamento: l'osservazione sistematica, l'autovalutazione, l'analisi delle prestazioni e della loro qualità.⁶⁶

Il QSA è uno strumento di autoconoscenza per gli studenti per la promozione delle competenze metacognitive, inerenti la riflessione e l'autovalutazione, stimola al dialogo educativo ed è supporto alla pratica dei docenti e degli studenti nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle dimensioni affettivo-motivazionali implicate nei processi di studio. Per i docenti l'applicazione del QSA approfondisce la conoscenza degli alunni, sostiene l'azione didattica in una prospettiva di progettazione, monitoraggio e valutazione del percorso formativo.

⁶⁶ Cfr. Pellerrey M., *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010.

Riferimenti bibliografici

- DELORS, J. (2003). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- DOMENICI, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- MORIN, E. (2011). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MORTARI, L. (2013). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- PELLEREY, M. (2010). *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Fonti Normative

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Annali della Pubblica Istruzione, in Annali della Pubblica Istruzione, Numero speciale 2012, Anno LXXXVIII, Firenze, Le Monnier.
Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

Formare è Orientare.
To Educate is to Orient.

Fabiola Baldo
I.C. "G. Galilei" di Padova

Abstract

Compito della scuola è porre le basi per elaborare strumenti di conoscenza necessari a comprendere i molteplici contesti in cui lo studente si troverà a vivere e a operare. Un utile supporto è il QSA, proposto in una scuola secondaria di un I.C. di Padova. Lo strumento ha avviato un percorso di autovalutazione degli studenti funzionale a identificare competenze-chiave per promuovere risorse personali pervasive che, in una dimensione orientativa, li supportino nell'esperienza di studio e di vita.

Parole chiave: strumento, autovalutazione, competenza, orientamento.

Abstract

It is the duty of the school system to give students the basis to develop the knowledge and tools necessary to understand the various contexts in which they will live and work. One useful support tool is the QSA, which was administered in a comprehensive secondary school in Padova, Italy. Use of this tool launched a student-based self-assessment system to identify key competences to encourage prevalent personal resources which will, within an orientation dimension, support them throughout their education and lives.

Key words: tool, self-assessment, competence, orientation.

Orientare: compito educativo permanente

L'orientamento si configura come un processo continuativo, specificamente orientato all'individuazione e al potenziamento delle capacità della persona.

Nell'attuale quadro storico-sociale caratterizzato da elevata complessità, da ritmi crescenti di cambiamento e da uno stato di costante incertezza, l'orientamento rappresenta oltre che una sfida per l'educazione, il punto culminante di ogni processo educativo e formativo.

Nelle sue finalità, la Legge 13 luglio 2015, n. 107 afferma il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza, caratterizzata dallo sviluppo delle ICT, dalla globalizzazione dei mercati, dal rivoluzionamento dell'organizzazione del lavoro e della produzione, dal difficile rapporto tra sviluppo scientifico-tecnologico ed etica, dalla flessibilità dei sistemi di istruzione, dalle nuove metodiche per l'insegnamento degli adulti, dalla pluralità di linguaggi in risposta alle richieste multietniche e multiculturali. In questa società l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile.

Il carattere conoscitivo della società attuale richiede dunque la disponibilità ad apprendere e la possibilità di farlo durante tutto l'arco della vita, promuovendo l'uso divergente del pensiero quale tratto distintivo della complessità individuale e sociale. "imparare sempre" diventa quindi la condizione per vivere, per lavorare, per essere individui capaci di progettualità, di autonomia e di responsabilità. L'apprendimento si configura dunque come esercizio critico del pensiero e le competenze come sapere agito per risolvere i problemi della vita e per comprendere e interpretare il nuovo.

Secondo Alberici, "il bisogno di conoscenze, la capacità di orientarsi e di fare scelte, la gestione lungo tutta la vita delle proprie competenze procedurali diventano assi portanti di ogni biografia e caratteri specifici dei processi formativi" (Alberici, 2002: X).

È acclarato che la formazione scolastica, in particolare, è chiamata a fornire quella "strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale, che si esprime in requisiti concettuali, in disposizioni e atteggiamenti, necessaria per garantire processi di autoapprendimento, di auto-orientamento continui" (Domenici, 2009:8), essenzialmente di autodeterminazione. Tutto questo rinvia al ruolo e alla didattica del docente che, "professionista della comunicazione educativa, è chiamato a svolgere una funzione di mediazione intellettuale e di orientamento culturale in senso forte, per rendere sempre più adeguata la formazione scolastica, non solo alle esigenze di chi apprende, ma anche a quelle ormai consolidate delle società complesse" (Domenici, 2009:10).

La sfida per l'apprendimento si gioca quindi sulla capacità di mantenere costante la relazione con l'esperienza reale, con il vissuto dello studente, ed è volta a restituire un senso all'apprendimento e a ricollegarlo alla sua potenziale ricaduta nel contesto di realtà. Il superamento della metafora dell'insegnamento-muro, legato ad una visione dello studente come ricettore passivo di conoscenza inerte e parcellizzata, perché più accessibile, verso una dimensione di insegnamento-ponte, in cui lo studente è stimolato ad elaborare una prestazione complessa, riferita ad una conoscenza che parte da contesti reali – compiti di realtà o autentici– promuove nell'alunno la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può porre, mobilitando e orchestrando le proprie risorse interne ed esterne, agendo funzionalmente in un contesto complesso.

La centratura del processo di insegnamento/apprendimento sta proprio nel

considerare il soggetto che apprende, protagonista del processo di apprendimento, nell'orientare l'azione dell'insegnante verso un apprendimento profondo che consideri i saperi come risorse da mobilitare e che si fondi su una "significatività" delle esperienze e dei materiali, curvata su "situazioni-problema" da affrontare attivando processi euristici in contesti reali, sulla "capitalizzazione" di questi saperi, essenzialmente "di base" che, rispetto ad altri, possano essere utilizzati come "grimaldello intellettuale" per padroneggiare ulteriori saperi e conoscenze⁶⁷.

Secondo Castoldi lo snodo si colloca nell'attribuzione di senso al lavoro scolastico, un'attribuzione volta a promuovere una disponibilità ad apprendere e a favorire una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati. La sfida richiede quindi un approccio strategico volto a formare le competenze.

Nel progetto *DeSeCo-Definition and Selection of Competencies*, promosso dall'OCSE al fine di individuare un insieme di competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta, sono presenti le dimensioni che definiscono la competenza, già sottolineate da Pelleray, - sapere, saper fare e saper essere - e le parole chiave che qualificano il costrutto: "realizzazione", quale riferimento ad un compito da affrontare e risolvere attraverso un prodotto identificabile, "integrazione", come mobilitazione delle risorse a disposizione di un soggetto, "contesto", quali risorse e vincoli entro cui muoversi, e "responsabilità" che richiama il ruolo attivo del soggetto nell'esercizio della competenza.

Il progetto assume una prospettiva olistica e adotta una definizione secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo, e comporta dimensioni cognitive e non cognitive. Le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni.

In una manifestazione di competenza entrano in gioco tutte le dimensioni della persona: "intenzionalità" dell'azione, dunque attribuzione di senso al proprio comportamento, "motivazione", dimensione interna, volta ad attivare, a dirigere e a sostenere l'azione, "riflessività", dimensione critica costante dell'apprendimento. Non vi è dunque apprendimento se lo studente non è coinvolto, in quanto "non c'è apprendimento senza emozione" (Domenici, 2009:13).

Vygostkij sostiene che la capacità di riflettere sia dovuta a una progressiva interiorizzazione del dialogare e dell'argomentare esteriore tra persone diverse, la "ricerca di uno stato interno di conoscenze" attiva l'azione di ricerca e di verifica delle soluzioni. Nell'apprendimento come nel pensiero oltre alla cono-

⁶⁷ Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, GLF Ed. Laterza, 2009, p.14.

scenza sono centrali la capacità di autoregolazione della motivazione, delle emozioni e della volizione.

Orientare consiste principalmente in azioni costanti di formazione della persona e del cittadino, azioni etero, ma anche autodirette, che presuppongono un continuo ri-orientamento.

Tale dettato, ormai generale, si ritrova nei principi costituzionali - Art.3 c.2 “è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana...” - e nelle diverse edizioni delle *Indicazioni Nazionali* e dei *Regolamenti*.

Nelle moderne società, che il sociologo Bauman definisce “liquide”, caratterizzate da incertezza dei quadri di riferimento e da molteplici transizioni, la richiesta di orientare e di sapersi orientare è determinata da una riflessione sul significato della stretta connessione tra cultura, globalizzazione, sviluppo tecnologico e formazione. “In una società con tassi di scolarizzazione crescenti assumono [...] un particolare peso l’esperienza formativa del soggetto, la tipologia dei saperi posseduti, gli atteggiamenti cognitivi e non cognitivi verso nuovi universi di conoscenza, in ultima analisi la qualità dei processi e dei risultati di istruzione” (Domenici, 2009:5). Tutto si gioca dunque sul ruolo svolto dalla scuola e di conseguenza, sulla necessità di garantire una più alta cultura diffusa all’intera popolazione e una valorizzazione delle diversità inter e intraindividuali, allo scopo di fornire quegli strumenti cognitivi e affettivo-emozionali che consentano ad ogni individuo di fronteggiare situazioni ordinarie e perturbate mobilitando, in maniera pertinente, una grande quantità di risorse personali ed esterne: conoscenze, saper fare, qualità, cultura, risorse emozionali...e risorse di rete (flussi informativi, reti documentali, reti di esperti...).

È inevitabile il rinvio al concetto di competenza e alla necessità che la scuola formi studenti in grado di costruire competenze personali alte, spendibili, trasferibili in contesti culturali e sociali in continua evoluzione. Viene dunque valorizzata, secondo Vaj, la dimensione dialettica tra il sapere teoretico e la situazionalità che mira a caratterizzare sempre l’azione educativa, che è intenzionale, e la centralità del soggetto che apprende.

Le competenze strategiche per auto-dirigersi nello studio e nel lavoro

Le competenze indicate come fondamentali nell’apprendimento e nella vita e perciò “strategiche”, sono capacità procedurali di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi e di avere modelli di lettura del contesto. Fondamentale è dunque padroneggiare linguaggi quotidiani (informali e non formali), linguaggi formali (specifici delle diverse discipline) e linguaggi delle nuove tecnologie (dalla video scrittura, alla navigazione intelligente su Internet...).

Le abilità cognitive, logiche e metodologiche sono operazioni cognitive e

metodi di lavoro, ossia procedure, regole, mezzi e strumenti che consentono di capire come sono costruiti i saperi formali e di acquisirli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e produrre nuove conoscenze, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà mentali per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito e per capire ed elaborare pensiero astratto e un metodo di lavoro intellettuale.

Le abilità e le strategie metacognitive sono le capacità che consentono di conoscere il funzionamento della mente (propria e altrui) e di decentrare il pensiero verso il futuro (prevedere e progettare azioni) e verso il passato (monitorare e autovalutarsi). Ciò avviene attraverso il controllo dei percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, l'assunzione di decisioni, lo svolgimento di compiti, la soluzione di problemi, ossia attraverso "l'apprendere ad apprendere", la consapevolezza delle possibili strategie di fronteggiamento delle situazioni come regola o insieme di regole necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di contesti. Si tratta delle capacità di essere riflessivi e di usare consapevolmente il pensiero prima e funzionalmente all'azione. Tali abilità e strategie sono considerate la condizione necessaria di ogni competenza, consentendo il controllo delle azioni da parte del soggetto.

Le abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali sono le capacità che consentono di avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione e di saper stare con gli altri in modo empatico, costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale.

Bandura ha evidenziato che la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le sue potenzialità parlando, in proposito, di *self efficacy*, ossia della convinzione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere con efficacia le mete prefissate. Il senso di autoefficacia ha il potere di motivare e di portare al successo e consente di essere protagonisti, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della vita in modo mirato.

Secondo Zimmerman la persona autoregolata è la persona capace di fissare obiettivi realistici che consentano l'attuazione del compito, di controllare la propria attività per poter misurare l'efficacia delle proprie strategie e, quando è necessario, sostituire una strategia inefficace o adattare il proprio comportamento all'utilizzo della strategia.

Goleman ha parlato di "intelligenza emotiva" come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e con gli altri in modo autonomo, ma collaborativo. Ha sottolineato l'importanza di riconoscere le emozioni per controllarle razionalmente e l'attenzione alle abilità sociali, quindi alla gestione delle relazioni con gli altri, considerate indispensabili in società complesse, pluraliste e multiethniche.

La finalità dello sviluppo di competenze sta nel promuovere soggetti capaci di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, sia a livello di autodeterminazione

sia a livello di autoregolazione. I processi di “autodeterminazione” riguardano le dimensioni della scelta, dell’attribuzione di senso e di finalità delle proprie azioni, quindi della propria progettualità, anche di vita. Si è dunque su un piano di controllo di tipo “strategico” che evidenzia la componente motivazionale. I processi di “autoregolazione” concernono il monitoraggio, la valutazione, quindi la coerenza, l’orientamento dell’azione, coinvolgendo il piano di controllo di tipo tattico.

L’individuazione di componenti della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio e nel lavoro vengono definite competenze strategiche, in quanto orientate a conseguire precise finalità.

Utile strumento nell’individuazione di tali capacità è il Questionario sulle Strategie di Apprendimento, (QSAr, versione ridotta), presente nella piattaforma www.competenzestrategiche.it.

Il questionario non ha carattere predittivo sui risultati scolastici dal momento che è necessario tener conto delle variabili che intervengono durante l’attività educativa e didattica, del ruolo determinante di pregresse conoscenze e abilità disciplinari degli allievi ed assume un valore significativo se inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli allievi. Una valutazione completa richiede l’integrazione di elementi informativi derivanti dall’applicazione dello strumento, dall’osservazione sistematica dei comportamenti apprenditivi e relazionali degli studenti, e dall’analisi delle loro prestazioni.

Lo strumento prevede 46 item che riguardano “le strategie elaborative”, ossia capacità di mettere in relazione i nuovi concetti con esperienze pregresse allo scopo di ricordare meglio ciò che viene ascoltato e studiato; “l’autoregolazione”, intesa come gestione del proprio studio e dei propri processi di apprendimento (sottolineare, prendere appunti, organizzare lo studio in modo coerente e in base al tempo a disposizione); “gli organizzatori semantici”, ossia l’organizzazione del proprio studio attraverso strumenti quali schemi, tabelle, grafici, mappe concettuali; “le difficoltà di concentrazione”, intese come strategie messe in atto per concentrarsi nello studio e nell’organizzazione di tempi e spazi di lavoro; “l’ansietà di base”, ossia la difficoltà nell’esercitare un controllo sulle proprie reazioni emotive; “la volizione”, quale capacità di impegnarsi e perseverare per portare a termine l’obiettivo prefissato; “le attribuzioni causali”, ossia l’attribuzione di successi e insuccessi a fattori incontrollabili e non modificabili; “la percezione di competenza”, ossia la percezione di sé in stretta relazione con la motivazione e il successo scolastico, che consente di supportare il circuito virtuoso tra responsabilità verso il compito, soddisfazione per l’esecuzione del compito, stima di sé, percezione di competenza, potenziamento della consapevolezza delle proprie capacità nell’apprendimento e responsabilità verso un nuovo compito.

Da un lato il questionario consente di conoscere meglio ogni singolo studente e di avviare con lui un dialogo educativo centrato su un’autovalutazione, dall’altra costituisce un valido strumento per supportare l’azione educativa

della scuola promuovendo una riflessione più ampia su alcune dimensioni cognitive, affettive e motivazionali, magari trascurate, e che sono fondamentali per lo sviluppo della “competenza delle competenze”, ossia della capacità di auto-dirigersi e di tenere sotto controllo il proprio progetto di studio e di vita.

Il questionario è stato somministrato alla classe I D della scuola secondaria di I grado “M. Todesco” di Padova. La somministrazione ha coinvolto 16 alunni, 10 femmine e 6 maschi, di cui 2 alunni stranieri.

Lo strumento ha indagato le percezioni di competenza degli studenti in ambito cognitivo e affettivo-motivazionale, considerando quindi la dimensione olistica della persona, lavorando su un ambiente “caldo”, quale è stata la proposta di compilazione online del questionario -aspetto fortemente motivante per gli studenti-, promuovendo la riflessione su se stessi, sui propri punti di forza e di debolezza, attraverso la messa in atto di strategie metacognitive e metaemozionali.

Il feedback immediato, attraverso la restituzione del “profilo” di ogni studente, ha consentito ai docenti di lavorare con la classe e con i singoli, e ha coinvolto direttamente le famiglie che sono state “interpellate” dagli stessi alunni attraverso una comune lettura.

È stato fondamentale somministrare il questionario a circa un mese dall’inizio dell’anno scolastico, proprio per attivare negli studenti un’autovalutazione e sostenere una riflessione dei docenti che da poco tempo avevano cominciato a conoscere i loro alunni.

Gli esiti delle rilevazioni hanno evidenziato come il passaggio da un ordine all’altro di scuola -periodo di transizione - sarebbe vissuto per la maggior parte degli studenti come momento di disorientamento nell’affrontare una nuova organizzazione, nuove richieste, orientate verso l’autonomia e nuovi impegni legati ad una maggiore responsabilità individuale. Il disorientamento potrebbe essere determinato da cambiamenti di natura psicologica e fisica propri dell’età adolescenziale. Operando un’analisi di genere le criticità evidenziate e concentrate nell’area affettivo-motivazionale hanno riguardato maggiormente le femmine.

Gli esiti della somministrazione hanno fornito ai docenti l’occasione per avviare un percorso di riflessione in funzione conoscitiva anche dello strumento diagnostico per lo sviluppo delle competenze di natura strategica relative alla capacità di auto-regolarsi nello studio, al fine di ripensare la progettazione in relazione ai bisogni rilevati attraverso il QSA.

Conclusioni

Orientare dunque comporta un’attitudine pedagogica e un percorso di accompagnamento alla crescita che mira a far emergere con le modalità e gli stili di comportamento che caratterizzano la “maieutica socratica”, ciò che dall’interno dell’individuo stesso esige di essere individuato, valorizzato e portato a

maturazione. L'orientamento si configura come modalità concreta di promozione dello sviluppo individuale e sociale, proprio attraverso percorsi di educazione alla scelta, nella pratica della libertà e dell'auto-determinazione.

La centratura sugli aspetti che hanno a che fare con le condizioni in cui si realizza l'apprendimento rientrano a pieno titolo nella prospettiva di attenzione alle competenze. La contestualizzazione, l'organizzazione, la flessibilità, la pluricontestualità, il superamento dei confini disciplinari, l'ambiente che rende possibile l'acquisizione e l'esercizio di competenze concorrono a delineare un modo di agire in cui il presupposto è la piena consapevolezza di quello che si fa, la comprensione del suo significato, la possibilità di scegliere fra alternative di comportamento diverso, in modo da essere responsabili della scelta operata.

Va da sé che la qualità e la tipologia dell'impegno soggettivo, che derivano dai diversi atteggiamenti, favoriscono o al contrario inibiscono l'attivazione di quell'energia necessaria per intraprendere un'azione e un'attività, nonché la perseveranza, anche dello sforzo, nella loro attuazione.

La pratica formativa in cui si esprime l'apprendimento potenzia il momento formativo della valutazione che diviene una risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende. La valutazione viene così a connettersi alla formazione in quanto strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento.

Gli esiti dei questionari e le valutazioni effettuate dai docenti insieme agli alunni hanno sostenuto i processi autovalutativi costituendo anche il primo passo di un processo di miglioramento.

La dimensione della riflessività viene riconosciuta come un potente fattore di apprendimento non solo a livello individuale, in rapporto ai processi didattici con gli studenti e allo sviluppo professionale del docente, ma anche a livello sociale, in rapporto alla gestione dei processi organizzativi.

Strumenti come il QSA inducono una riflessione nel docente in merito al suo lavoro, consentendogli di sostenere la progettazione del percorso educativo, "curvandola" necessariamente sui bisogni evidenziati dall'analisi, verificandola in itinere per accertare la congruità delle azioni e dell'impiego di risorse e valutandola, a fine anno, attraverso l'analisi degli esiti e dell'impatto, a medio e a lungo termine.

Tale riflessione inerisce il processo di insegnamento/apprendimento del singolo docente (l'autovalutazione comporta necessariamente una disposizione all'autocritica e al cambiamento, elementi che, molto faticosamente, tendono ad essere praticati), quanto l'azione del Dirigente Scolastico, implicando un controllo riflessivo -metavalutazione- delle strategie, delle tecniche e degli strumenti utilizzati nella valutazione dell'azione formativa.

La condivisione delle finalità complessive della valutazione consente di rimodulare obiettivi, procedure e strumenti stessi. Questo comporta, attraverso una presa di coscienza proattiva - metadecisione -, la riprogettazione parziale o totale dell'azione intrapresa e l'utilizzo di termini di riferimento certi e condivisi per controllare i risultati, operare confronti, in senso diacronico e sincronico, permettendo alla scuola di coniugare l'adeguamento dell'offerta

formativa al contesto e di rendicontare socialmente, ossia di dimostrare in modo trasparente, il ritorno educativo che è stata in grado di assicurare.

Riferimenti bibliografici

- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Pearson Italia Spa.
- BANDURA, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni. (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara)*. Edizioni Erickson.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari.
- CASTOLDI, M. (2015). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci Editore.
- DAL CORE, P., FERRAROLI, S., & FONTANA, U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Roma: LAS.
- DOMENICI, G., (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: GLF Editori Laterza.
- GOLEMAN, D. (2015). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli Ed.
- PELLEREY, M. (2010). *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- VYGOSTKIJ, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: GLF Ed. Laterza.

Fonti normative

Costituzione Italiana.

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Annali della Pubblica Istruzione, Anno LXXXVIII, Firenze, Le Monnier, 2012.

D.M. 22 agosto 2007, n.139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

Sitografia

www.cnosfap.it

Cnos-Fap (a cura di) Marco Bay, Dariusz Grządziel, Michele Pellerrey, *Pro-muovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona, rapporto di ricerca*, 2010.

www.unibg.it

Vaj Elena, *Orientare e educare a scuola attraverso le discipline*, 2011.

www.ospitiweb.indire.it

Progetto DESECO, 2003.

Le competenze strategiche nella gestione della dual career
negli studenti della scuola secondaria superiore.

Analisi e confronto fra Italia e Spagna.

*The strategic skills in the management of dual career
in upper secondary school students. Analysis and comparison
between Italy and Spain.*

Carla Consoni,¹ Caterina Pesce,² Domenico Cherubini¹

¹Universidad Católica San Antonio de Murcia, Spagna

²Università del Foro Italico, Roma

Abstract

L'abbandono precoce dell'attività sportiva o *drop-out* è un fenomeno di grande rilievo nei giovani in età scolare. In questa fase gli studenti-atleti hanno la necessità di fare scelte consapevoli e orientate per gestire al meglio la carriera scolastica e sportiva (Moreno, Cerezo, & Guerreo, 2010). Lo studio analizza nei due differenti contesti scolastici e culturali (Italia e Spagna), il drop-out sportivo e l'interrelazione con le capacità strategiche utili nello studio e nello sport per costruire un progetto formativo di successo a lungo termine.

Parole chiave: drop-out, carriera scolastica, orientamento, attività sportiva.

Abstract

The early *drop-out* of sports activities is an important phenomenon in young people during school age. In this phase, student-athletes need to make informed and oriented choices to better manage their school and sports careers (Moreno, Cerezo, & Guerreo, 2010). The study analyzes in the two different scholastic and cultural contexts (Italy and Spain), the sports drop-out and the interrelation with a strategic skills useful in the study and in the sport to realize a successful formative project.

Key words: drop-out, school carrier, orientation, sport activity.

Attività sportiva e abbandono precoce

Sono ampiamente riconosciuti dalla ricerca scientifica i benefici che l'attività fisica e sportiva determinano sulla salute psico-fisica di coloro che la praticano con regolarità, a qualsiasi età e senza distinzione di genere, migliorandone anche la qualità della vita. Contemporaneamente si è andata consolidando sempre di più la necessità di dedicare una parte del proprio tempo libero ad attività motorie o sportive, sia quali fattori di prevenzione dalle cosiddette "malattie del benessere" sia come determinanti del benessere psico-fisico.

In considerazione dell'importanza di praticare regolarmente un'attività fisica, questa assume un aspetto ancor più rilevante quando se ne riferiscono gli effetti negativi ai soggetti in età evolutiva. All'esigenza del mantenimento dello stato di salute, si aggiunge anche quella di favorire uno sviluppo psico-fisico ottimale che stimoli l'acquisizione di stili di vita salutari che persisteranno anche nelle età successive. Per di più, il giovane, per il suo sviluppo e la sua formazione, ha bisogno di effettuare esperienze educative insostituibili come la pratica di uno sport (Consoni, 2003). In genere l'avviamento all'attività sportiva inizia da bambini per vari motivi, quali favorire uno sviluppo fisico completo ed armonico, socializzare, migliorare le abilità motorie, divertirsi, etc. Quanto più l'approccio allo sport viene vissuto in maniera piacevole e divertente più solide e durature saranno le motivazioni a protrarre nel tempo un'attività fisica e sportiva e a sviluppare una maggiore persistenza nella pratica. È bene ricordare che le motivazioni, in generale, non esprimono soltanto bisogni individuali e privati ma sono legate a modelli di comportamento socialmente appresi e orientati. Inoltre, un aspetto fondamentale è la percezione di competenza che si sviluppa durante l'età evolutiva. In questa fascia d'età la percezione di competenza può influenzare nella pratica motoria e sportiva gli aspetti motivazionali sia a livello comportamentale, cognitivo ed emozionale, che la resilienza, l'autodeterminazione e la percezione della propria efficacia (Weiss & Ebbeck, 1996; Weiss, Ebbeck, & Horn, 1997). Ne consegue che la percezione di competenza è alla base dei processi motivazionali che influenzano la performance. Nicholls (1992), ha verificato come questi aspetti si sviluppano in diverse tipologie di compito afferenti sia all'ambito cognitivo che sportivo. I sempre più frequenti abbandoni dell'attività sportiva da parte dei giovani potrebbero essere dovuti proprio ad una reale e consapevole maturazione del personale concetto di competenza, elaborata nel corso degli anni in relazione alle esperienze fatte. Il percorso motorio e sportivo vissuto diventa, quindi, espressione valoriale e rappresentazione di ricordi, emozioni, atteggiamenti e comportamenti positivi e/o negativi verso altre esperienze future.

In definitiva lo sport ha la capacità di coinvolgere la persona facendo leva su interessi personali e motivazioni specifiche quali elementi predittivi della capacità di persistenza e di impegno anche in compiti faticosi, a prescindere dall'orientamento motivazionale.

Si sottolinea che la scelta di praticare un'attività sportiva prende il via da

motivazioni forti e positive (intrinseche) in grado di stimolare comportamenti quali divertirsi, socializzare, migliorare le proprie abilità atletiche e tecniche, gareggiare e confrontarsi sentendosi appagati e gratificati (Ryckman & Hamel, 1993). Altri aspetti importanti sono collegati anche all'età (Brodtkin & Weiss, 1990; Salguero et al., 2003), al genere (Buonamano, Cei, & Mussino, 1995) al tipo di sport e al livello di competizione (White & Duda, 1994). Altri autori (Petlichkoff, 1993a) suggeriscono che le motivazioni che sostengono una pratica sportiva nel tempo, possono essere soppiantate da altri elementi che portano all'abbandono. Spesso, infatti, è l'insoddisfazione legata all'influenza dei fattori psicosociali esterni allo sport praticato, come il sostegno/pressione dei genitori e dell'allenatore e i rapporti con il gruppo dei pari (Thomas-Fraser et al., 2008), a indurre l'atleta ad allontanarsi dallo sport stesso (Molinero et al., 2006).

L'abbandono dell'attività sportiva è dovuto anche ad un insieme di motivazioni personali, familiari, sociali, contestuali, etc. (Enoksen, 2002; Thomas-Fraser et al., 2008; Ryba et al., 2016). I giovani, in generale, decidono di abbandonare lo sport praticato quando questo non li gratifica più ma diventa solo portatore di stress, ansia e frustrazione impedendo anche la realizzazione di altre attività come lo studio e l'organizzazione del tempo libero.

Fra le principali motivazioni che incidono sull'abbandono dell'attività sportiva emergono la mancanza di divertimento, una percezione di competenza non positiva, un'elevata ansia da prestazione, le criticità nei rapporti con la squadra e/o con l'allenatore, gli infortuni (Crane & Temple, 2015), nonché la mancanza di tempo e la difficoltà di conciliare gli allenamenti con gli impegni scolastici (Carlman, Wagnsson, & Patriksson, 2013; Molinero et al., 2006). Diversi studi (Enoksen, 2011; Lippe, 1976; Kreim & Mayer, 1985) hanno individuato nelle priorità scolastiche la 2^a causa di abbandono dell'attività sportiva.

Un ulteriore aspetto da non sottovalutare nei giovani che praticano sport in età adolescenziale sono le relazioni amicali. La necessità di ritrovarsi con i propri amici, quale elemento imprescindibile per una sana crescita personale e sociale, può diventare un deterrente per la frequenza agli allenamenti. In altri casi può generare situazioni di isolamento nella classe se lo studente – atleta non riesce, a causa degli impegni sportivi, ad instaurare relazioni interpersonali soddisfacenti con i compagni di classe. In tal senso un buon rapporto con l'allenatore, i docenti e i compagni, nonché una proficua pianificazione e organizzazione scolastica e sportiva possono avere sicuramente un impatto positivo per costruire relazioni sociali gratificanti e mantenere la doppia carriera di studente-atleta.

In questa prospettiva, le Linee Guida Europee sulla *Dual Career* (2012) hanno evidenziato l'importanza di avere dei protocolli dedicati per permettere ai giovani ancora in età scolare di mantenere impegni scolastici e carriera sportiva di alto livello. L'impegno degli Stati Membri è quello di mettere a sistema buone pratiche che favoriscano lo sviluppo completo della persona attraverso

la realizzazione del proprio progetto di vita che deve comprendere lo sport ma anche necessariamente la formazione culturale, attraverso un percorso di istruzione adeguato e progressivo nel tempo (Aquilina, 2013). Ciò per evitare non solo che lo studente-atleta sia posto, per diverse ragioni, di fronte ad una scelta drastica di abbandono, ma anche per dare gli strumenti necessari per un adeguato inserimento nel mondo del lavoro alla fine della carriera sportiva.

Talvolta questo allontanamento dall'attività sportiva si traduce anche nell'acquisizione di abitudini sedentarie e di un errato stile di vita rappresentando un problema sociale, sanitario ed educativo oltre che sportivo. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ritiene che i bambini e gli adolescenti fra i 5 e i 19 anni che si trovano nella condizione di eccesso di peso siano oltre 340 milioni. Nei paesi dell'Ue, in media, quasi un bambino su otto tra i 7 e gli 8 anni è obeso. Tra i paesi che mostrano i valori più elevati si evidenziano Cipro (20%), Italia e Spagna (18%), Grecia e Malta (17%); mentre Danimarca (5%), Norvegia (6%) e Irlanda (7%) presentano i valori più bassi (dati Istat, 2019). Il tasso di abbandono dell'attività sportiva e la conseguente percentuale dei sedentari che aumenta gradualmente dopo i 14 anni (Eurobarometer, 2018, n.472), stimola una riflessione quanto mai importante ed attuale sulla qualità delle attività da proporre agli adolescenti, quale investimento per una adeguata e produttiva crescita educativa, formativa e sociale attraverso esperienze di apprendimento altamente significative come lo sport.

Quanto sopra esposto porta ad identificare il drop-out come un fenomeno multifattoriale, complesso e di difficile connotazione in quanto fortemente influenzato da diverse variabili. Da qui la necessità di programmare fin dalla più giovane età, interventi educativi /didattici/formativi/sportivi orientati, che valorizzino in pieno gli aspetti pluridimensionali della persona. Tali interventi pongono le basi per il consolidamento delle dinamiche cognitive, motivazionali, affettivo-relazionali e dei processi di valorizzazione della persona utili a gestire la realizzazione del proprio progetto di vita. Di fondamentale importanza l'intervento sulle "caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza lavorativa e formativa, superando positivamente i momenti di snodo" (Pombeni, 2001).

Le competenze strategiche nell'apprendimento: studio, sport e carriera

Quando i diversi sistemi formativi e scolastici riescono a promuovere negli studenti un reale entusiasmo per l'apprendimento, questo è in grado di generare un autentico senso di coinvolgimento intrinsecamente legato agli interessi e alla volontà del discente. Tali requisiti influenzano positivamente il *problem solving*, un'acquisizione più efficace ed efficiente delle conoscenze, un forte senso di autostima e responsabilità sociale incluso il tipo di *locus of control* (Rotter, 1966). In tal senso, come ricorda Pellerrey (2004), l'apprendere diventa una

competenza e l'autovalutazione delle competenze, che sono indispensabili per l'apprendimento e quindi *strategiche*, è fondamentale per avviare nella persona i processi di costruzione del sé e per dare senso e prospettiva alle proprie esperienze. Queste potranno essere orientate ed autodirette secondo il proprio stile motivazionale e adattivo e inserite in una configurazione logica in grado di supportare la persona nella costruzione del proprio futuro e del proprio progetto di vita e professionale (Pellerey, 2017). “[...] Il possesso di queste competenze favorisce il successo delle esperienze formative, sostiene lo sviluppo della progettualità nei processi di scelta scolastico-professionale e contribuisce al fronteggiamento attivo delle fasi di transizione formativa e lavorativa” (Pombeni, 2007: 3)

Le competenze definite da Pellerey strategiche e necessarie per autodirigersi nell'apprendimento e nel comportamento sono:

- a) le competenze di natura cognitiva e metacognitiva come l'organizzazione e l'elaborazione dei concetti appresi, il controllo dell'attenzione;
- b) le competenze affettive, come il controllo dell'ansia e delle emozioni;
- c) le competenze relazionali, intese come la capacità di collaborare con altri nello studio, nel gioco, nelle varie attività;
- d) le competenze motivazionali, come la percezione di competenza e le attribuzioni causali;
- e) le competenze volitive come la perseveranza.

La relazione sistemica fra le diverse componenti che contribuiscono alla costruzione di un comportamento orientato ed autodiretto diventa sostanziale nella gestione di determinate situazioni di criticità che la persona si trova a vivere nei differenti contesti di vita. Nel quadro teorico sopra richiamato è stato avviato uno studio nei giovani in età scolare impegnati nella carriera scolastica e sportiva, al fine di analizzare gli elementi utili a promuovere nello studente-atleta la capacità di “dirigere se stesso” (Pellerey, 2006: 8) nello studio e nello sport.

La ricerca

Lo studio si propone di:

- analizzare e confrontare nei due differenti contesti scolastici e culturali (Italia e Spagna) i dati sul drop-out sportivo;
- individuare potenziali fattori di rischio che incidono sull'abbandono precoce nello sport e quelli di protezione atti a contrastarlo, nonché i loro eventuali effetti congiunti ed interattivi sul fenomeno del drop-out.

Dalle informazioni ottenute sui determinanti che influiscono sull'abbandono e/o sul mantenimento della pratica sportiva, si potranno mettere in atto

eventuali strategie di prevenzione sul fenomeno del drop-out. Queste potranno essere realizzate in una configurazione applicativa finalizzata a:

- promuovere nello studente-atleta le dimensioni dell'autodeterminazione e autoregolazione per potersi orientare nello studio e nello sport e per costruire un progetto formativo di successo e a lungo termine;
- stimolare processi riflessivi e di autoconsapevolezza nello studente-atleta riguardo alle proprie competenze strategiche per lo studio e lo sport.

Due gli strumenti di autovalutazione utilizzati su un campione (non ancora definitivo) di circa 2000 studenti della scuola secondaria superiore in Italia e in Spagna. Il questionario per l'analisi della motivazione e della pratica dell'attività fisico-sportiva, il CAPAFD di Hellín, Moreno e Rodríguez (2004) nella versione adattata e tradotta dallo spagnolo all'italiano a cura di D. Cherubini e C. Consoni (2019, non pubblicato) e il questionario sulle strategie di apprendimento in versione ridotta, il QSAr di M. Pellerey et al., (2017), tradotto e adattato in spagnolo dall'italiano a cura di M. Aulicino e C. Consoni (2019, non pubblicato). La compilazione dei due questionari è avvenuta in una unica somministrazione al fine di agevolare il corretto accoppiamento dei questionari per lo stesso studente. In questo senso è risultato utile somministrare la versione ridotta del QSAr per non sovraccaricare gli studenti nel compito di autovalutazione. I questionari sono stati compilati in forma anonima e successivamente è stato dato un codice numerico e un acronimo, identificativo del percorso scolastico.

Il piano della ricerca verrà sviluppato nei prossimi tre anni e prevede l'analisi multifattoriale e descrittiva del fenomeno indagato. I risultati emersi da un primo campione di 134 studenti di seconda liceo (sportivo e scientifico) in Italia e di 4^a Eso (per la scuola obbligatoria) in Spagna, mostrano un più alto tasso di abbandono negli studenti spagnoli piuttosto che negli studenti italiani del liceo scientifico, 29% vs 12%; assente il drop-out nel liceo sportivo. In linea con quanto emerso in letteratura fra le principali motivazioni all'abbandono dello sport si evidenziano la mancanza di tempo per svolgere le attività nel tempo libero e per lo svolgimento dei doveri scolastici. Saranno da verificare con appropriato metodo di indagine statistica le associazioni tra le competenze strategiche (in relazione ai singoli fattori e alle criticità emerse) e la pratica sportiva.

Conclusioni

Lo studio di possibili relazioni fra le competenze strategiche si dimostra utile nei processi di apprendimento a scuola e in altri contesti di formazione. Così come l'analisi delle abitudini sportive potrebbe essere importante nella individuazione di elementi utili a contrastare il rischio di drop-out precoce

nello sport, soprattutto nella fascia di età della scuola secondaria superiore. Le risorse personali come competenze e abilità e le abitudini dell'attività fisica e sportiva praticata possono influire indipendentemente, ma anche congiuntamente sul fenomeno dell'abbandono sportivo precoce. Queste corrispondenze potrebbero essere significative per sviluppare strategie di prevenzione mirate.

Riferimenti bibliografici

- AQUILINA, D. (2013). A Study of the Relationship Between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30 (4), 374-392.
- BRODKIN, P., & WEISS, M.R. (1990). Developmental differences in Motivation for Participating in Competitive Swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- BUONAMANO, R., CEI, A., MUSSINO, A. (1995). A Participation Motivation in Italian Youth Sport. *The Sport Psychologist*, 9, 265-281.
- CARLMAN, P., WAGNSSON, S., & PATRIKSSON, G. (2013). Causes and consequences of dropping out from organized youth sports. *Swedish Journal of Sports Research*, 1, 26-54.
- CONSONI, C. (2003). *Esercizio fisico: domande e risposte*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- CRANE, J., & TEMPLE, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21 (1), 114-131.
- ENOKSEN, E. (2011). Dropout rates and drop out reasons for publicizing Norwegian track and field athletes. *Scandinavian sport studies forum*, 2, 19-43.
- ENOKSEN, E. (2002). Talent development in sport. A longitudinal and retrospective study of a selected group of promising track and field athletes. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- EU EXPERT GROUP (2012). *Guidelines on Dual Careers of Athletes - Education & Training in Sport*, Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2018). Sport and physical activity. *Special Eurobarometer 472*.
- HELLÍN, P., MORENO, J.A., & RODRÍGUEZ, P.L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 4 (1 y 2), 101-116.
- KREIM, G., MAYER, R. (1985). Interruption of a sports career in adolescent - *Sportwissenschaft*, 15 (4), 398-409.
- LIPPE, G.V.D. (1976). Dropout problems in female sport. Part I and Part II. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- MOLINERO, O., SALGUERO A., TUERO, C., ALVAREZ, E., & MÁRQUEZ, S. (2006). Dropout reasons in young Spanish athletes: relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior*, 29 (3), 255-269.
- MORENO, J.M., CEREZO, C.R., GUERREO, J.T. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la Provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- NICHOLLS, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of the achievement motivation. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 31-57.

- PELLERREY, M. (2017). *Soft Skills e orientamento professionale*. Roma: Cnos-Fap.
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: LAS.
- PELLERREY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- PETLICHKOFF, L.M. (1993a). Group Differences on Achievement Goal Orientations, Perceived Ability, and Level of Satisfaction during an Athletic Season. In *Pediatric Exercise Science*, 5, 12-24.
- POMBENI, M.L. (2001). La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche. In «*Professionalità*» n.65. Milano.
- POMBENI, M.L., Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento. In *Tavolo per l'orientamento*. Atti del Convegno (Tione-TN, 20 ottobre 2007) Organizzato all'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, pp. 1-6.
- RYBA, T.V., AUNOLA, K., KALAJA, S., SELÄNNE, H., RONKAINEN, N.J., NURMI, J.E., & ZOURBANOS, N. (2016). A new perspective on adolescent athletes' transition into upper secondary school: A longitudinal mixed methods study protocol. *Cogent Psychology*, 3 (1), 1-15.
- RYCKMAN, R.M., & HAMEL, J. (1993). Perceived physical ability differences in the sport participation motives of young athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 24 (3), 270-283.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28.
- SALGUERO, A., GONZALEZ-BOTO, R., TUERO, C., MARQUEZ, S. (2003). Identification of dropout reasons in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43(4), 530-534.
- THOMAS-FRASER, J., CÔTÉ, J. & DEAKIN, J., (2008). Examining Adolescent Sport Dropout and Prolonged Engagement from a Developmental Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20 (3), 318-333.
- WEISS, M.R., HORN, T. S., EBBECK, V. (1997). Children's Self-Perceptions and Sources of Physical Competence: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (1), 52-70.
- WEISS, M.R., & EBBECK, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies: The child and adolescent athlete. In O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopaedia of sports medicine: The child and adolescent athlete* (vol. VI, pp. 364-382), Blackwell Science, Ltd.
- WHITE, S.A., & DUDA, J.L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25 (1), 4-18.

Promuovere l'autovalutazione per prevenire
la dispersione scolastica.
Promote self-assessment to prevent school leaving.

Cristina Baldi, Guillermina Nora Carnicina
Liceo "San Benedetto" di Conversano (BA)

Abstract

La somministrazione dei QSA ha consentito l'autovalutazione delle competenze strategiche degli studenti della scuola secondaria superiore. Sono state coinvolte le classi prime (227 studenti). Si è realizzata una formazione al fine di supportare i docenti nella individuazione di pratiche didattico-educative strategiche; per gli studenti, si è proceduto all'attivazione di percorsi consulenziali al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi o socio-affettivi risultati critici.

Parole chiave: promozione; autovalutazione; prevenzione; dispersione; autoregolazione

Abstract

The administration of the QSA has allowed the self-assessment of the strategic skills of upper secondary school students. The first classes (227 students) were involved. For teachers, a training has been carried out in order to support them in the identification of strategic teaching-educational practices; for students, we proceeded with the activation of counselling and individual orientation pathways in order to work on cognitive or socio-affective aspects that have been resulted critical.

Key words: promotion; self-assessment; prevention; dispersion; autoregulation

Introduzione

Interrogarsi sul fenomeno della dispersione scolastica e sui "fattori di rischio" e i "fattori di protezione" correlabili è indispensabile per tracciare un'ipotesi di intervento preventivo da attuarsi per gli studenti e con gli studenti.

Nella prima parte del contributo, con riferimento ad alcuni costrutti teorici

e paradigmi interpretativi orientati all'analisi e alla comprensione del fenomeno della dispersione, si tratteggia una ipotesi di intervento preventivo, materializzando la presupposizione secondo cui la promozione dell'autovalutazione delle competenze strategiche, da parte dello studente, funzionalizza l'adattamento psico-sociale nel percorso di istruzione e formazione da cui è interessato.

Nella seconda parte, sarà presentata e descritta l'esperienza di prevenzione promossa presso un Liceo in provincia di Bari, a favore di tutti gli studenti frequentanti il biennio; restituendo interpretazioni sui risultati emersi, e, dunque, sulla ricaduta che le esperienze di autovalutazione per studenti e di formazione sui temi delle competenze strategiche del personale docente hanno innestato nei termini di prevenzione della dispersione scolastica.

L'autovalutazione per prevenzione della dispersione scolastica

La dispersione scolastica non si manifesta ed identifica unicamente con l'abbandono, che tuttavia resta sempre il fenomeno più drammatico e culminante nell'esperienza adattiva del minore (Laneve, 2010)⁶⁸. La dispersione è anzitutto una forma d'insuccesso scolastico che si verifica quando gli studenti non riescono ad attivare pienamente il potenziale d'apprendimento.

Secondo una prospettiva multidimensionale, il concetto di dispersione "rinvia direttamente all'efficienza del sistema formativo, focalizzando l'attenzione sia sul soggetto che si disperde, sia sul sistema socio-culturale che induce fenomeni di dispersione"⁶⁹ (Pozzi & Pocaterra, 2007). Di fatto, in considerazione della multidimensionalità delle variabili che sostanziano il fenomeno, sempre più le ricerche sulla dispersione scolastica, oltre a produrre analisi numeriche, si fondano su metodi di ricerca che favoriscono il racconto delle esperienze degli studenti⁷⁰ proprio al fine di rilevare i fattori critici negativi e positivi che possono determinare la dispersione piuttosto che la persistenza dello studente nel contesto scolastico.

La letteratura di riferimento individua generalmente quattro classi di fattori di rischio: individuali, scolastici, familiari e socioeconomici. Agire esclusivamente sui fattori di rischio individuali, ovvero su quelli centrati unicamente sullo studente, non si è rilevato utile ai fini della microprogettazione⁷¹ (Dynarski & Gleason, 2000) di interventi efficaci di prevenzione⁷²; al contrario,

⁶⁸ Laneve, C. (2010). *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*, Centro Pedagogico Meridionale, Bari.

⁶⁹ Pozzi, S., Pocaterra, R., (2007) *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano .

⁷⁰ Gallagher, C.J., (2002). "Stories from the strays: What dropouts can teach us about school", American Secondary Education, pp. 36-60.

⁷¹ Dynarski, M., Gleason P., (2000), "How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations", Journal of Education for Students Placed At Risk, 7, 1: 43-69.

tendono ad essere più efficaci gli approcci che comprendono diverse strategie d'azione⁷³ (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). D'altro lato, se agire sui fattori di natura strutturale come, ad esempio, lo status socioeconomico è difficile quanto complesso, necessitando in tal caso il soggetto di una serie di interventi di sostegno e monitoraggio di competenza dei Servizi del Welfare, su altri di carattere scolastico, come la capacità di autoregolarsi nel processo di apprendimento, il benessere che il soggetto esperisce nel contesto di apprendimento, la rete di relazioni con i pari e con gli insegnanti, il clima della classe, ecc., è possibile agire, grazie a interventi efficaci da parte di docenti e personale educativo⁷⁴ (Alivernin, Manganelli, & Lucidi, 2017).

In particolare, porre l'attenzione sulla qualità della relazione didattico-educativa studente-docente è fondamentale, sia nella comprensione delle motivazioni dell'abbandono, sia nello sviluppo di interventi più efficaci a sostegno della permanenza e persistenza degli allievi nel contesto scolastico⁷⁵ (Davis & Dupper, 2004). I fattori legati alle pratiche disciplinari e al rapporto studenti-insegnanti influenzano, infatti, le decisioni educative degli studenti⁷⁶ (Tyler & Lofstrom, 2009). È nota da tempo, ad esempio, la correlazione tra le aspettative positive dei docenti e il successo formativo degli alunni: aspettative che, tuttavia, non possono e non devono essere il frutto di percezioni soggettive che il docente formula sulla base delle performance dello studente (e dunque della mera valutazione sommativa); ma, di atto, l'esito di un processo in cui le pratiche valutative e autovalutative portino non solo alla rilevazione dei livelli di conoscenze e competenze di base ma anche delle competenze strategiche.

Diverse ricerche hanno, inoltre, confermato che la qualità della relazione insegnante-studente ha un impatto significativo, sia sui risultati scolastici, sia sul disimpegno e l'abbandono. Relazione che si nutre, nel processo comunicativo e relazionale, grazie alla conoscenza, da parte del docente, delle capacità personali⁷⁷ (Becciu & Colasanti, 2003) possedute dallo studente, come anche

⁷² Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. and Carlson, B. (2000), "A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development", *Journal of school psychology*, 38, 6: 525-549.

⁷³ Glogowski, K (2015). "What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge", Pathways to Education Canada, Toronto, ON.

⁷⁴ Alivernin, F., Manganelli, S. e Lucidi, F., (2017), "Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1, 15: 21-52

⁷⁵ Davis, K.S. and Dupper, D.R. (2004), "Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout", *Journal of human behavior in the social environment*, 2004, 9, 1-2: 179-193.

⁷⁶ Tyler, J.H., Lofstrom, M., (2009), "Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery", *America's High Schools*, 19, 1: 77-103

⁷⁷ L'espressione capacità personali indica "quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al Sé, e precisamente ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti cognitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale". Becciu, M., Colasanti, A., (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*,

della consapevolezza di quest'ultimo del livello di sviluppo dei repertori, del potenziale di accrescimento, ma anche delle richieste di intervento nel caso in cui le stesse risultino non sviluppate o compromesse. All'origine dei fallimenti dei ragazzi si ritrovano, infatti, anche gli insuccessi degli adulti, siano essi genitori e/o insegnanti: sconfitta dei genitori per non essere riusciti a fornire il bagaglio di competenze socio-relazionali necessarie per affrontare il momento della nascita sociale; insuccesso della scuola, incapace di mantenere le promesse formative e educative.

Le capacità personali sono preziose per l'adattamento personale e interpersonale dello studente: se sviluppate e potenziate sono determinanti perché uno studente "persista" nel contesto scolastico e non si disperda. Esse permettono non solo di sperimentare benessere soggettivo, ma anche di vivere più positivamente il rapporto con altri e con il contesto di vita, riuscendo a far fronte con efficacia ai vari compiti da svolgere. Il successo personale di uno studente "deve così essere ascritto sia alle conoscenze e competenze tecnico-professionali, sia al possesso di qualità di natura personale e sociale. Alla radice di queste qualità stanno significati, valori, motivi, conoscenze, abilità che i soggetti riescono a valorizzare nell'agire sia professionale, sia di natura più etico-sociale"⁷⁸ (Bay, Grzadziel, & Pellerey, 2010).

Il percorso metodologico

I questionari QSA somministrati nell'ambito degli interventi consulenziali del progetto DIRITTI A SCUOLA 2017-2018-Regione Puglia (Avviso Pubblico 7/2017-Tipologia D-Profilo Psicologo e Orientatore), hanno posto come finalità quella di diffondere e migliorare la fruibilità di strumenti (QSA) utili a promuovere negli studenti della scuola secondaria superiore l'autovalutazione di alcune competenze strategiche, che sono alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio.

Sono state coinvolte tutte le 9 classi prime dei tre indirizzi dell'Istituto per un totale di 227 studenti.

Le fasi del percorso consulenziale sono state così definite:

- Prima fase: somministrazione online del QSA nelle prime classi A.S. 2018-19;
- Seconda fase: restituzione dei risultati dei QSA ai gruppi-classe con indicazioni per l'analisi dei risultati;
- Terza fase: restituzione dei dati ai docenti a partire da una formazione

Collana CNOS - Progetti - Istituto Salesiano Pio XI, Roma, p.7.

⁷⁸ Bay, M., Grzadziel, M., Pellerey, M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona - Rapporto di ricerca*, Collana CNOS - Progetti - Istituto Salesiano Pio XI, Roma Giugno, p.72.

- ad hoc* per i coordinatori di classe e per i docenti dell'Istituto;
- Quarta fase: percorsi consulenziali degli esperti esterni per gli allievi (individuali, in diade, in piccolo gruppo);
 - Quinta fase: lavoro in aula da parte dei docenti già formati sulle competenze strategiche.

In ciascuna delle 9 classi coinvolte in cui si è proceduto alla somministrazione è stata compiuta una restituzione non direttiva dei profili individuali e di classe ai docenti del consiglio di classe e agli studenti stessi. Per i docenti, è stata realizzata una formazione *ad hoc* al fine di supportarli nella individuazione di pratiche didattico-educative strategiche; per gli studenti si è proceduto all'attivazione di percorsi consulenziali psico-pedagogici e orientativi di tipo individuale, in diade o gruppale, al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi o socio-affettivi risultati critici. L'intervento precoce e la corresponsabilità dei docenti nella gestione dei percorsi attivati ha garantito un supporto di tipo preventivo-promozionale che, durante il corso dell'anno scolastico, ha diminuito significativamente le varie forme di dispersione scolastica.

Il campione

L'Istituto "San Benedetto" di Conversano, in provincia di Bari, è situato nell'Ambito Territoriale 06 della Regione Puglia. Accoglie un bacino d'utenza molto vasto (Conversano, Rutigliano, Noicattaro, Cellamare, Casamassima, Capurso, Mola di Bari, Castellana, Polignano a Mare, Monopoli, Turi, Putignano, Triggiano, Sammichele di Bari), molto più ampio di quello che corrisponde al suo territorio naturale. Questo dato, prova dell'alto livello di apprezzamento e di credibilità di cui l'Istituto gode, lo impegna in un cammino ininterrotto di miglioramento nella qualità dell'offerta formativa.

L'Istituto è comprensivo di tre indirizzi di studio: Liceo Linguistico, Liceo delle Scienze Umane, Liceo Economico Sociale; consta di quarantatré classi con una popolazione studentesca di circa mille alunni, la maggior parte dei quali pendolari. L'Istituto è diventato statale nel 1963 e vanta una lunga e significativa storia nel panorama culturale cittadino e nel contesto dei comuni limitrofi, per la specifica natura dei suoi curricula, finalizzati alla formazione della professionalità docente nella scuola primaria.

L'Istituto, inserito in un tessuto sociale multiculturale e multi-etnico a causa dei forti fenomeni migratori, si colloca in un territorio con una situazione socio-culturale complessa, influenzata da fattori diversi: nuove emergenze sociali, presenza di studenti in situazione di disagio socio-culturale e familiare, con genitori in possesso di titolo di studio medio-basso (licenza media o superiore), talvolta in situazione di difficoltà di integrazione sociale. Territorio che si vede, purtroppo, testimone di nuove situazioni di emarginazione sociale soprattutto giovanile, che si aggiungono a quelle connesse alla minore incisività

del ruolo della famiglia, al diradarsi dei luoghi e dei tempi dell'aggregazione e del tempo libero, al permanere della crisi economica del Mezzogiorno ecc.

Gli strumenti

Nelle tre prime settimane dell'A.S. 2018-19 è stato proposto a tutte le matricole dei tre indirizzi del Liceo, una classe alla volta, di compilare il QSA attraverso la piattaforma online presso i laboratori linguistici e di informatica della sede della scuola. Una volta somministrati i questionari, i risultati sono stati salvati dai ragazzi nelle proprie *pendrive*, oppure stampati, e conservati per la discussione in aula con le referenti del progetto.

L'esperienza realizzata ci permette di affermare che uno studente che nel QSA ottiene risultati che denotano difficoltà nelle competenze strategiche, e nella capacità di autogestirsi nello studio diventa un allievo da attenzionare in quanto può sviluppare uno scarso rendimento scolastico, problemi di comportamento in aula, demotivazione, difficoltà alla partecipazione al dialogo educativo ecc.

I risultati emersi

In generale l'analisi dei profili di classe ha permesso ai docenti di conoscere il gruppo-classe costituitosi; inoltre, avendo a disposizione i profili individuali di ogni allievo è stato possibile analizzare la loro componente cognitiva, affettiva e motivazionale e di individuare i ragazzi "a rischio".

Sappiamo che l'inizio di un nuovo ciclo d'istruzione può rappresentare per l'adolescente un momento di difficoltà e di disagio: nuove esigenze di studio, nuove impostazioni didattiche, nuove metodologie. La conoscenza dei fattori cognitivi, metacognitivi, motivazionali, volitivi e affettivi, implicati nel processo di apprendimento evidenziati dal QSA, può aiutare sia l'allievo nel processo di promozione della propria capacità di regolare l'apprendimento e il miglioramento delle proprie strategie di apprendimento, sia il docente nella conoscenza delle aree critiche o di eccellenza dei propri allievi.

In questa maniera i docenti coordinatori delle classi prime del Liceo "San Benedetto", successivamente alla somministrazione programmata del questionario sulle strategie di apprendimento, hanno avuto la possibilità di conoscere le competenze strategiche dei singoli allievi, a partire dall'analisi dei fattori descritti nel profilo individuale, ma anche di individuare allievi con potenziale difficoltà di rendimento e a rischio dispersione, a favore dei quali definire obiettivi e strategie comuni di intervento a tutto il consiglio di classe. Questo ha permesso di avviare percorsi individualizzati e personalizzati per promuovere l'apprendimento dell'allievo, guidandoli a sua volta in un processo di autocoerenza delle proprie competenze.

Inoltre, il prospetto sintetico dei risultati del gruppo-classe ha fornito al docente la possibilità di osservare in quali fattori emergono con più frequenza, per ognuna delle classi, risultati che si discostano dalla media.

Il profilo della classe del prof. Rossi

Dopo la somministrazione del QSA, il docente Rossi della 1A⁷⁹ consulta il prospetto sintetico dei punteggi ottenuti dagli allievi della sua classe, analizza i risultati del gruppo e decide di lavorare, in primis, sui fattori in cui la media della classe è molto bassa. In questa classe, appare molto al di sotto della media il fattore C5 “Organizzatori semantici”, che si riferisce alla capacità dello studente di utilizzare strategie e strumenti come le mappe concettuali, diagrammi, mappe mentali, grafici, tabelle, schemi, disegni per ricordare e organizzare in modo sistematico quanto studiato.

In seguito a una discussione guidata dal docente sull’uso e sull’importanza strategica degli organizzatori semantici, l’insegnante stesso, per promuovere negli studenti la capacità di utilizzarli e di costruirli, divide la classe in piccoli gruppi e assegna ad ogni gruppo il compito di sviluppare alcuni degli organizzatori semantici, che saranno poi condivisi in plenaria con il resto della classe. In questo modo, la classe ha imparato a utilizzare mappe concettuali e mentali, costruite con delle *app* e dei software specifici, nonché diagrammi, tabelle ecc.

Sono state utilizzate la “Scheda del fattore C5”, pag 160 e la “Griglia di autovalutazione”, fig.20, presenti all’interno del libro *Apprendo* (Ottone, 2014).⁸⁰.

Il profilo individuale di Anna

In relazione al profilo individuale di Anna, della 1F, è emerso dalla compilazione del QSA un punteggio molto alto nel fattore A1, ansietà di base, e in altri fattori affettivo-motivazionali tra cui, la bassa volizione, la mancanza di perseveranza, la difficoltà di concentrazione e le interferenze emotive.

La letteratura ci conferma che le esperienze positive di apprendimento arricchiscono lo studente dal punto di vista affettivo provocando senso di benessere, serenità e soddisfazione; a livello motivazionale questa sensazione di benessere andrà a incidere positivamente sul senso di autoefficacia e sulla volizione. Nel caso di Anna, la studentessa, è stata aiutata a identificare e a riconoscere in se stessa le manifestazioni dell’ansia e a riconoscere le situazioni e le condizioni che possono dar nascita all’ansia, per imparare ad affrontare gradualmente i problemi legati ad essa.

⁷⁹ Sono stati cambiati i nomi degli allievi e delle sezioni per evitare un’identificazione dei minori.

⁸⁰ Ottone, E (2014), *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l’apprendimento*, Editoriale Anicia, Roma.

Siccome il fattore ansietà di base si è dimostrato rilevante in tutto il gruppo classe, il docente ha proposto, oltre a un percorso personalizzato per Anna sui fattori affettivo-motivazionali, degli incontri programmati sulla difficoltà di affrontare situazioni di rendimento a causa dell'ansia. Sono state utilizzate da tutto il gruppo classe, diviso in piccoli gruppi, le schede di pagina 244 a 247 del libro *Apprendo* (Ottone, 2014)⁸¹. Fondamentale è stato per i ragazzi riflettere e confrontarsi con i compagni su come i pensieri possono influire sui sentimenti, sul comportamento e sullo stato d'ansia e per capire quali e quante sono le possibilità che abbiamo di modificare i cicli di pensieri negativi, utilizzando degli esempi tratti dalla vita a scuola.

La formazione

Successivamente, è stata realizzata una formazione docenti prevedendo tra questi il coinvolgimento dei coordinatori delle classi prime. Inoltre, è stata compiuta una restituzione non direttiva dei risultati emersi dalla somministrazione del QSA, anche in ciascuna delle classi, al fine di permettere agli studenti di conoscere gli esiti dell'esperienza di autovalutazione; attivando, successivamente, percorsi consulenziali psico-pedagogici e orientativi di tipo individuale, in diade o grupppale al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi o socio-affettivi risultati critici. L'intervento precoce sui soggetti portatori di fragilità ha attivato un supporto di tipo preventivo-promozionale che, durante il corso dell'anno scolastico, ha diminuito significativamente le varie forme di dispersione scolastica.

Il percorso di formazione in presenza e la conseguente autoformazione proposta ai docenti ha permesso ai docenti di conoscere le fondamenta teoriche e le questioni pratiche inerenti ai processi e alle strategie implicati nell'attività di studio e nell'apprendimento, nonché di analisi e preparazione del materiale e degli strumenti da proporre agli allievi in un momento successivo alla autovalutazione. Il primo momento formativo, centrato sulle conoscenze teoriche e pratiche delle competenze strategiche autovalutate dai ragazzi, è stato in seguito arricchito da un momento di analisi del percorso di accompagnamento, più idoneo per il miglioramento delle loro strategie di apprendimento.

Per non concludere ...

La scuola secondaria di secondo grado, luogo materiale e simbolico in cui statisticamente si innesca l'escalation dei disagi che possono condurre all'abbandono, deve rappresentare invece l'ambito privilegiato per la materializzazione, da parte dello studente, di un bilancio delle risorse possedute per

⁸¹ Ibidem, op.cit.

affrontare efficacemente il percorso futuro. In tale prospettiva, l'autovalutazione, unitamente alle altre pratiche didattiche e valutative, può fungere da fattore di protezione, favorendo l'avvicinamento dello studente alla conoscenza delle competenze strategiche possedute che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'autodeterminazione, sia da quello "tattico" dell'autoregolazione.

In questo modo, la relazione didattico-educativa può divenire simbolicamente "ponte" su cui possono incontrarsi il soggetto che apprende - e che proviene da un "cammino simbolico" nutrito dalle sue proprie forme culturali - e il metodo di azione e della personalità di chi insegna contenuti e trasmette il proprio universo valoriale - l'insegnante, dunque, con la sua storia, le sue proprie credenze. "Incontri" e "soste" che debbono avvenire tanto nella sede dell'atto valutativo, quanto in quello auto-valutativo.

Riferimenti bibliografici

- ALIVERNINI, F., MANGANELLI, S., & LUCIDI, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.
- BAY, M. (2008). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*.
- BECCIU, M., & COLASANTI, A.R. (2003). La promozione delle capacità personali. *Teoria e prassi*.
- DAVIS, K.S., & DUPPER, D.R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.
- POZZI, S., & POCATERRA, R. (2007). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- DYNARSKI, M., & GLEASON, P., (2000). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed At Risk*.
- GALLAGHER, C.J., (2002). *Stories from the strays: What dropouts can teach us about school*, American Secondary Education.
- GLOGOWSKI, K. (2015). *What works in dropout prevention: Research evidence, pathways to education design, and practitioner knowledge*. Toronto, ON: Pathways to Education Canada.
- JIMERSON, S., EGELAND, B., SROUFE, L.A., & CARLSON B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology*.
- LANEVE, C. (a cura di) (2010). *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*. Centro Pedagogico Meridionale.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- TYLER, J.H., & LOFSTROM, M., (2009). *Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery*. America's High Schools.

Il Tutorato Formativo per Ingegneria.⁸² *The Formative Tutoring for Engineering.*

Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa
Università degli Studi di Padova

Abstract

Il Tutorato Formativo facilita il passaggio tra Scuola secondaria e Università, attraverso attività formative e informative che potenziano nello studente alcune competenze trasversali. I tutor ricevono una formazione specifica e le attività sono valutate. Chi partecipa al programma tende ad avere esiti accademici migliori e dimezza il rischio di drop-out. Esso conferma la sua efficacia nel tempo favorendo anche gli studenti che si presentano in ingresso con livelli medi di competenza specifica.

Parole chiave: tutorato, drop-out, empowerment, competenze trasversali, orientamento

Abstract

The Formative Tutoring facilitates the transition between secondary school and university, through educational and informative activities that enhance some soft skills in the student. Tutors receive a specific training and their activities are assessed. Those who participate in the program tend to have better academic outcomes and halve the risk of drop-out. The Formative Tutoring confirms its effectiveness over time, and it helps students who enrolls with average levels of specific competence, too.

Key words: tutoring, drop-out, empowerment, soft skills, vocational guidance

⁸² Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli Autori, tuttavia a Lorenza Da Re sono attribuiti i paragrafi “Il contesto formativo e di ricerca del Tutorato Formativo”, “Il Programma di TF: le linee essenziali del modello formativo”, “Alcuni risultati di processo e di soddisfazione”, “Esiti dell’Esame di Analisi 1 e partecipazione al TF”, “Conclusioni”; a Renata Clerici il paragrafo “Alcuni risultati di efficacia del TF” e ad Andrea Gerosa il paragrafo “Il contesto della ricerca: i Corsi di Studio del Dipartimento di Ingegneria dell’Informazione”.

Il contesto formativo e di ricerca del Tutorato Formativo

L'esigenza di un nuovo modello di tutorato universitario nasce dalla necessità di affrontare i problemi che sono derivati dai nuovi bisogni di istruzione, educazione e formazione della società della conoscenza, messi a fuoco nel *processo di Bologna* (1999-2010) e sfociati nella creazione della *European Higher Education Area* (EHEA). Tra gli elementi "umani" che sono considerati standard imprescindibili delle *learning resources* e dei *student support* rientrano le figure tutoriali e il modello di apprendimento *student-centred*, attuato con modalità flessibili di apprendimento e di insegnamento.

Il passaggio da una università elitaria a una aperta e "massificata" ha generato la necessità di favorire condizioni di reale equità tra gli studenti, non solamente nel momento dell'accesso, ma anche nelle possibilità, a parità di capacità, di raggiungere il medesimo risultato formativo. L'abbandono degli studi, le difficoltà nello svolgimento del percorso intrapreso, il ritardo nel conseguimento degli obiettivi posti, costituiscono nuove sfide educative per l'università di massa che intende comunque perseguire elevati livelli di qualità. Le difficoltà incontrate dagli studenti nell'organizzare gli impegni e gestire il tempo, nell'adattare il metodo di studio e nel lavorare in autonomia, nell'integrarsi nel nuovo contesto di apprendimento creando significative relazioni con altri studenti e con i docenti, sono tra le principali fonti di stress emotivo e di disagio, soprattutto in fase di ingresso nel nuovo ambiente universitario.

Alla luce delle molteplici esperienze nazionali e internazionali sulla questione, risulta di particolare interesse il modello di *tutoria formativa de carrera* (Álvarez, 2002) che si basa sull'approccio cognitivo sociale in termini di auto-efficacia, responsabilità e impegno accademico, secondo una logica preventiva e proattiva. Esso può essere sinteticamente definito come l'azione realizzata da un tutor che si occupa della formazione olistica di un gruppo di studenti, lungo tutto il percorso universitario: il tutor facilita la formazione e l'apprendimento autonomo degli studenti in un'ottica personale, accademica e professionale.

Da circa 10 anni l'Università di Padova promuove e valorizza il Tutorato Formativo (da ora TF) come nuova prospettiva di ricerca, che a livello internazionale (Álvarez Pérez, 2002; Topping, 1997) è già consolidata sia in termini di pratica educativa sia nell'ambito della ricerca. Fin dall'inizio il TF si è sviluppato secondo una logica interdisciplinare e interdipartimentale, garantendo l'integrazione e la sinergia dei diversi approcci scientifici alla ricerca, per assicurare la più ampia eterogeneità dell'ambiente di sperimentazione, per verificare, nei vari contesti, specificità e regolarità nelle problematiche e nelle soluzioni dei problemi emergenti.

Il Programma di TF: le linee essenziali del modello formativo

Il Programma di Tutorato Formativo contestualizza per l'università italiana

il modello spagnolo concentrandosi soprattutto sul primo anno degli studi universitari. Rispetto al modello originario, il lavoro di trasferibilità della pratica, condotto attraverso alcuni anni di sperimentazione, ha evidenziato l'esigenza di considerare opportunamente le differenze normative, logistiche e organizzative, oltre che la diversa cultura dell'orientamento, e la presenza e preminenza di diverse figure tutoriali oltre a quella docente, cioè i pari e gli esperti dei servizi universitari. Le esperienze realizzate portano a insistere sulla necessità di un accurato lavoro di adattamento alle specificità del contesto, alla sua storia, cultura e tradizioni. Le attività vanno pensate e realizzate in questa prospettiva e co-costruite all'interno di un gruppo di lavoro supervisionato da un coordinatore di programma, adattate e accuratamente monitorate per verificarne la pertinenza e coerenza, e sistematicamente valutate, non solo in termini di processo e soddisfazione, ma anche in termini di efficacia sulle carriere universitarie dei partecipanti.

Il TF⁸³ (Da Re, 2017, 2018a, 2018b; Da Re & Clerici, 2017; Da Re, Clerici, & Álvarez Pérez, 2017) si realizza attraverso una serie di attività (Da Re, Clerici, & Álvarez Pérez, 2016) rivolte alle matricole del primo anno di università: gli studenti, organizzati in gruppi, incontrano settimanalmente docenti (*tutoring*) e studenti "veterani" (*peer tutoring*), oltre che, in riunioni in plenaria mensili, gli esperti dei Servizi universitari (*service tutoring*). Si tratta dell'azione coordinata di un pool di figure tutoriali volta a favorire la conoscenza e l'inserimento nel nuovo contesto educativo e l'adattamento a un nuovo metodo e organizzazione dello studio. Il modello pedagogico in cui si radica il TF, e che mette al centro lo studente e il suo successo formativo, assume che le attività di orientamento e tutorato siano integrate nel percorso curricolare degli studenti per lo sviluppo delle competenze trasversali, e nell'attività didattica dei docenti come espansione della loro professionalità oltre l'aula verso pratiche tutoriali. Inoltre, affianca all'azione di tutor del docente, quella dei "pari" cioè di altri studenti più avanti negli studi che si affiancano ai nuovi iscritti per introdurli nel mondo accademico condividendo esperienze e strategie risultate per loro vincenti.

Il contesto della ricerca: i Corsi di Studio del Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione

La ricerca qui presentata riguarda la sperimentazione del TF nell'ambito di quattro corsi di laurea in Ingegneria dell'Università di Padova (ingegneria biomedica, ingegneria dell'informazione, ingegneria elettronica e ingegneria informatica), tutti afferenti al Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione (DEI) e appartenenti alla classe di laurea L-8.

Il numero di immatricolati in questi corsi di laurea ha mostrato un costante

⁸³ Per approfondimenti sul modello pedagogico del TF si rimanda a Da Re (2017).

aumento negli ultimi anni, arrivando a un totale di 1.191 matricole per la coorte 2017-18, oggetto di questa ricerca. Si noti che tale valore è circa raddoppiato rispetto alla coorte 2010-2011. Un numero così elevato di studenti è di per sé un fattore che rende più difficile la transizione degli studenti dalla scuola secondaria di secondo grado all'università: è maggiore il rischio di non riuscire ad integrarsi con i propri compagni di studio e il rapporto con i docenti risulta più spersonalizzato.

In aggiunta alla numerosità, riteniamo utile richiamare qualche altro dato significativo per i quattro corsi di studio oggetto della ricerca, riassunti nella tab.1. Per la coorte considerata, l'accesso ai corsi studio è libero, ma è comunque richiesto di sostenere un test per valutare il livello di alcune competenze ritenute abilitanti per gli studi in ingegneria. I corsi di studio in esame utilizzano il test TOLC-I, gestito dal consorzio CISIA⁸⁴. Il test TOLC-I ha un voto massimo pari a 50 punti e per i quattro corsi di laurea il voto medio oscilla tra un minimo di 22,9 (ingegneria informatica) e un massimo di 27,6 (ingegneria dell'informazione): in generale si rileva quindi un numero significativo di studenti con delle importanti lacune disciplinari. Tale considerazione è rafforzata dalla percentuale di studenti che si immatricola con un obbligo formativo aggiuntivo (OFA), che viene assegnato a tutte le matricole con punteggio del TOLC-I inferiore a 24: a parte il caso di ingegneria dell'informazione, le matricole con OFA oscillano tra un terzo (ingegneria elettronica) e metà (ingegneria informatica) degli immatricolati.

Tab. 1: Alcuni indicatori per i corsi di studio oggetto della ricerca

Corso di laurea	Immatricolati	Voto medio TOLC-I	OFA	iC13	iC14
Ingegneria Biomedica	482	24,8	41%	50,6%	67,0%
Ingegneria dell'Informazione	309	27,6	29%	57,1%	75,6%
Ingegneria Elettronica	111	25,5	36%	44,9%	60,2%
Ingegneria Informatica	290	22,9	51%	39,7%	65,4%

La tabella 1 infine riassume due tra i vari indicatori definiti dall'agenzia ANVUR per la valutazione del corso di studi: iC13 (percentuale di CFU conseguiti al I anno su CFU da conseguire) e iC14 (percentuale di studenti che proseguono nel II anno nello stesso corso di studio). Il primo indicatore evidenzia un ampio margine di miglioramento rispetto al livello di prestazione accademica degli studenti, poiché difficilmente questi riescono ad acquisire durante il primo anno più della metà dei crediti previsti dall'offerta formativa. Il secondo indicatore mette, inoltre, in evidenza una tendenza significativa all'abbandono (o quantomeno al cambio di corso di studio) nell'ambito del primo anno di studi.

⁸⁴ Per un approfondimento sul test TOLC-I si veda: <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-ingegneria/home-tolc-ingegneria/>.

In conclusione, si può affermare che i quattro corsi di studio selezionati per questa ricerca sono dei contesti particolarmente significativi per la sperimentazione. Vi è sicuramente necessità di rafforzare le competenze trasversali degli studenti (*empowerment*), in modo che possano orientarsi e integrarsi meglio nel nuovo contesto, traendo maggior beneficio dalla frequenza dell'università. Questo fattore, in sinergia con una maggiore conoscenza del metodo di studio in ambito ingegneristico, potenzialmente porterà le matricole verso un maggiore grado di successo negli studi (sia in termini di crediti acquisiti sia in termini di votazione media), riducendo di conseguenza la propensione all'abbandono.

Alcuni risultati di processo e di soddisfazione

Gli studenti che, da fonte amministrativa di Ateneo, risultano aver avviato nell'a.a. 2017-18 una nuova carriera nei corsi di laurea coinvolti nella sperimentazione del DEI, sono complessivamente 1191. Il 36% della coorte considerata (N=431) ha risposto al questionario d'indagine proposto nell'ambito del progetto, a conclusione del primo periodo didattico del primo anno di corso. Di seguito presenteremo alcuni risultati dell'indagine CAWI svolta tramite *LimeSurvey* al fine di rilevare la soddisfazione degli studenti partecipanti e i motivi della non partecipazione degli altri.

Le principali motivazioni alla partecipazione sono “per ricevere maggiori informazioni” (96% dei rispondenti) e “per curiosità” (85%) (Tab. 2).

Tab. 2: Per quale motivo hai partecipato al Tutorato Formativo? (N=234; risposte multiple)

Item	% Si
Per ricevere maggiori informazioni	96%
Per curiosità	85%
Per pianificare il mio percorso accademico e professionale	63%
Perché volevo potenziare il mio metodo di studio	57%
Per conoscere studenti più esperti di me	52%
Per conoscere altri compagni di corso	51%
Perché volevo potenziare alcune competenze trasversali	43%
Perché partecipavano i miei amici	29%
Per conoscere meglio i docenti	28%
Per impiegare meglio il mio tempo libero	22%
Per farmi conoscere dai miei docenti	4%

La maggioranza di chi non partecipa dichiara che il motivo principale è di non avere tempo a disposizione (Tab. 3).

Tab. 3: Qual è il motivo principale per cui NON hai partecipato al Tutorato Formativo? (N=192)*

Item	N	%
Perché non avevo tempo a disposizione	79	44%
Perché non mi interessava	34	19%
Perché non lo ritenevo utile	31	17%
Perché dovevo studiare	21	12%
Perché non ci andavano i miei amici	2	1%
Altro	13	7%
	180	100%

* 12 intervistati non hanno risposto al quesito

Dalle risposte raccolte emerge una soddisfazione medio-alta relativamente a tutte le dimensioni prese in considerazione, sempre superiore al 60% dei rispondenti (Tab. 4), in particolar modo della disponibilità dei tutor docenti (93%) e dei tutor studenti (91%), ma anche della durata degli incontri (86%). Il 70% dichiara una soddisfazione generale alta o medio alta.

Tab. 4: Qual è il tuo grado di soddisfazione circa i seguenti aspetti? (N=234, risposte multiple)

Item	% Molto/Abbastanza
La disponibilità dei Tutor docenti	93%
La disponibilità dei Tutor studenti	91%
La durata degli incontri	86%
Le aule del TF	82%
Le informazioni ricevute	77%
Il rapporto con i tuoi compagni di tutorato	73%
L'orario del TF	68%
Le attività realizzate con i Tutor docenti	68%
Le attività realizzate con i Tutor studenti	64%
Le attività realizzate con il Tutorato dei Servizi	63%

In riferimento alle domande “in che misura credi che il TF abbia contribuito a migliorare...” (Tab. 5) emerge una valutazione positiva principalmente per le dimensioni “La tua conoscenza del Corso di Laurea” (73%), e “La tua conoscenza dell’Università di Padova” (73%). Si percepisce un minore percezione di miglioramento, invece, per le dimensioni “La tua relazione con i compagni di corso” (35%) e “Il tuo metodo di studio e come organizzare lo studio” (41%).

Tab. 5: In che misura credi che il TF abbia contribuito a migliorare... (N=234, risposte multiple)

Item	% Molto/Abbastanza
La tua conoscenza del Corso di Laurea	73%
La tua conoscenza dell'Università di Padova	73%
Il tuo inserimento alla vita universitaria	59%
La tua motivazione a procedere e concludere gli studi	57%
Il tuo modo di pianificare il tuo percorso formativo e professionale	50%
Il tuo metodo di studio e come organizzare lo studio	41%
La tua relazione con i compagni di corso	35%

Esiti dell'Esame di Analisi 1 e partecipazione al TF

In questo paragrafo ci focalizziamo su alcuni risultati descrittivi circa i primi passi della carriera degli studenti nel nuovo contesto universitario, rappresentati con buona approssimazione dall'esito dell'esame di Analisi 1.

Complessivamente hanno superato l'esame (esami verbalizzati) entro le prime tre sessioni del primo anno di corso 623 studenti pari al 52% della coorte 2017-18. La grande maggioranza ha affrontato la prova già nella prima sessione, ma di costoro solo il 56% ha superato direttamente l'esame, essi costituiscono il 42% degli studenti della coorte; le quote di superamento dell'esame nelle altre sessioni sono decisamente più basse. Va segnalato che poco meno di un quarto degli immatricolati (23%) non si è presentato all'esame entro le prime tre sessioni (Tab. 6).

Tab. 6: Studenti per Esito esame di Analisi 1 – Primo anno. Coorte 2017-18 (N=1191)

Esito	sessione invernale	sessione estiva	sessione autunnale	Totale*
Esame Superato	498 (42%)	68 (6%)	60 (5%)	623 (52%)
Esame non superato	353 (33%)	204 (18%)	183 (17%)	298 (25%)
Totale	892(75%)	286 (24%)	262 (22%)	921 (77%)

*Non sono conteggiati gli esami ripetuti.

Associando l'esito dell'esame di Analisi 1 al grado di partecipazione al TF si possono apprezzare le differenze tra i gruppi (Tab. 7).

Tab. 7: Studenti per Esito esame di Analisi 1 e partecipazione al TF. Profili % per tipo di partecipazione

Esito esame Analisi 1	Partecipa	Partecipa in parte	Non partecipa	Totale
Esame superato	69%	60%	42%	52%
Esame non superato	21%	23%	27%	25%
Esame mai sostenuto	9%	17%	31%	23%
Totale =100	253	302	636	1191

Dai dati emerge la significativa associazione (significatività del $\chi^2 = 0,000$) tra tipo di partecipazione al TF e superamento dell'esame di Analisi 1:

- chi partecipa al TF supera molto di più l'esame di Analisi 1 (69% tra chi partecipa VS 42% tra chi non partecipa),
- sono meno numerosi gli studenti che non superano l'esame di Analisi 1 tra chi partecipa, rispetto a chi non partecipa al TF (21% VS 27%),
- sono molti meno gli studenti che non tentano l'esame di Analisi 1 tra chi partecipa al TF rispetto a chi non partecipa (9% VS 31%).

Questi risultati descrittivi vanno accolti tuttavia con le dovute precauzioni, e non vanno confusi con misure di efficacia del programma sulle carriere degli studenti. Infatti, essi potrebbero dipendere, anziché dalla partecipazione al programma, dal fatto che gli studenti che scelgono di parteciparvi hanno caratteristiche differenti (in particolare con riferimento alle abilità matematiche pregresse) da quelli che non partecipano o partecipano in modo saltuario. Per questo motivo i risultati in termini di efficacia saranno descritti cercando depurare i confronti da effetti non imputabili alla partecipazione.

Alcuni risultati di efficacia del TF

Presenteremo ora i risultati del programma di TF con riferimento all'efficacia dimostrata rispetto agli esiti formativi e alle performance accademiche dei partecipanti, non limitandoci a considerarne il momento conclusivo (fine del primo anno di corso), ma estendendo la valutazione al medio periodo (fine del secondo anno). Tali risultati verranno, inoltre, comparati rispetto al livello di competenze matematiche rilevate in ingresso.

Utilizzando in modo congiunto e integrato fonti amministrative e di survey⁸⁵, è stato possibile procedere al confronto tra gli esiti formativi (outcome e performance) dei partecipanti (trattati) e dei non partecipanti ad essi più simili (non trattati), che sono stati selezionati attraverso una procedura di *propensity score matching* in modo da creare la situazione controfattuale di un ideale esperimento *ex post*⁸⁶. Una volta identificati i non partecipanti (gruppo di controllo) da comparare con i partecipanti al programma, vengono svolte le analisi di efficacia. La tab. 8 presenta la distribuzione degli studenti della coorte con-

⁸⁵ *Indagine sulle matricole* che coinvolge tutti gli immatricolati a corsi di studio dell'Ateneo di Padova.

⁸⁶ Per effettuare gli abbinamenti è stata usata la funzione *psmatch2* dell'omonimo pacchetto di *Stata*. Si è utilizzato un *matching* multiplo, ovvero sono stati appaiati anche più individui ad uno stesso individuo. È stata imposta però la condizione che il valore del *propensity score* dei soggetti appaiati dovesse differire al massimo di 0,01. Si ringrazia il dott. Fabio Licini che ha integrato i dataset e realizzato le procedure necessarie agli abbinamenti.

siderata per gruppo di appartenenza a seguito dell'individuazione del gruppo di controllo⁸⁷.

Tab. 8: Studenti per gruppo di appartenenza nelle procedure di abbinamento

	N
Considerati nella procedura di abbinamento	654
di cui Partecipanti appaiati (Trattati)	135
di cui Non partecipanti appaiati (Non Trattati)	101
di cui Non appaiati	418
Esclusi dalle procedure di abbinamento**	537
Totale	1191

**Partecipazione saltuaria o indisponibilità del questionario dell'Indagine sulle matricole.

Gli studenti dei campioni selezionati per il confronto sono stati analizzati rispetto allo status di carriera⁸⁸ (Tab. 9) e per numero di crediti formativi (CFU) conseguiti (Tab. 10), rispettivamente alla fine del primo e del secondo anno e tra le due occorrenze temporali si misurano le variazioni relative.

⁸⁷ Gli abbinamenti sono stati ricercati nel sottoinsieme di studenti che non avevano mai partecipato alle attività previste dal programma, escludendo quindi coloro che avevano partecipato in maniera saltuaria.

⁸⁸ Regolare = studente che ha conseguito almeno 20 CFU alla fine del primo anno; almeno 60 CFU alla fine del secondo; Ritardo = studente che ha conseguito meno 20 CFU alla fine del primo; meno di 60 alla fine del secondo; Cambio = studente che ha cambiato corso di laurea o si è trasferito in altro ateneo; Abbandono = studente la cui carriera è stata chiusa per rinuncia o esclusione.

Tab. 9: Studenti per status della carriera alla fine del primo e del secondo anno di corso. Profili % per Trattati e Non Trattati

Status Studente	Trattati (n=135)	Non Trattati (n=101)	Differenza
<i>Alla fine del primo anno</i>			
Regolare	67%	50%	17%
Ritardo	7%	10%	-2%
Cambio	13%	13%	0%
Abbandono	13%	28%	-15%
<i>Alla fine del secondo anno</i>			
Regolare	64%	43%	21%
Ritardo	8%	13%	-5%
Cambio	13%	13%	0%
Abbandono	15%	32%	-17%
<i>Differenza (secondo-primo)</i>			
Regolare	-3%	-7%	4%
Ritardo	1%	3%	-2%
Cambio	0%	0%	0%
Abbandono	2%	4%	-2%

Per quanto riguarda lo status di carriera (Tab. 9), si conferma il risultato già evidenziato in lavori precedenti (Clerici & Da Re, 2019; Clerici et al., 2019) secondo cui le percentuali più alte di regolarità caratterizzano i partecipanti al TF, mentre i tassi più alti di abbandono caratterizzano i non partecipanti. Queste propensioni si mantengono anche al secondo anno con una diminuzione di regolarità più contenuta tra i partecipanti rispetto ai non partecipanti, e un differenziale crescente di abbandono tra i due gruppi: le differenze sono globalmente significative sia alla fine del primo anno (ign $\chi^2 = 0,017$), e ancor più alla fine del secondo (sign $\chi^2 = 0,004$).

Per quanto riguarda le performance accademiche (Tab. 10), misurate attraverso il numero medio di CFU cumulati entro la fine del primo e del secondo anno⁸⁹, si osserva che la differenza tra i due gruppi si mantiene significativa con un tendenziale aumento della differenza al passare del tempo.

Tab. 10: Studenti per N medio di CFU conseguiti alla fine del primo e del secondo anno di corso. Confronto Trattati – Non Trattati.

N medio CFU	Trattati (n=86)	Non Trattati (n=64)	Differenza	Sign t
Entro la fine del primo anno	47	42	5	0,036
Entro la fine del secondo anno	95	83	12	0,020
Differenza (secondo-primo)	48	41	7	0,033

Stratificano i soggetti per livello di competenza matematica, misurata at-

⁸⁹ Vengono in questo caso considerati due sottoinsieme dei campioni precedenti: sono infatti esclusi dalla possibilità di computo dei CFU coloro che sono usciti dal collettivo per cambio o abbandono.

traverso il test di ingresso sostenuto al momento dell'iscrizione al corso di studio⁹⁰, si possono valutare le differenze tra i gruppi definiti per grado di possesso di tali competenze.

Rispetto alle caratteristiche di status i dati confermano per entrambi i campioni le attese di una maggior presenza di regolarità tra gli studenti con più solide competenze matematiche in ingresso e quote superiori di abbandoni tra i meno preparati; anche rispetto alle performance si conferma l'aspettativa di una relazione diretta tra progressione di carriera e crescenti competenze in ingresso (Tab. 11).

Tab. 11: Studenti per status della carriera e N medio di CFU conseguiti alla fine del secondo anno di corso. Trattati e Non Trattati per risultato (quartili) al test d'ingresso di matematica

Status studente	Trattati			Non Trattati		
	<Q ₁	Q ₁ -Q ₃	>Q ₃	<Q ₁	Q ₁ o Q ₃	>Q ₃
Regolare	20%	65%	88%	0%	46%	65%
Ritardo	13%	5%	8%	16%	13%	12%
Cambio	17%	20%	4%	21%	11%	12%
Abbandono	50%	9%	0%	63%	30%	12%
N medio CFU	78	93	101	60	90	78

L'interesse è qui specificamente volto a verificare l'efficacia del programma nel modificare queste "naturali" propensioni. Le analisi condotte in modo separato nei tre sottogruppi di studenti per livello di competenza matematica in ingresso, segnalano differenze tra i livelli di efficacia del "trattamento" in esame:

- Tra gli studenti con livello basso di competenze matematiche, l'esito della carriera rimane ovviamente fortemente influenzato dalle lacune disciplinari; ciò nonostante, il 20% degli studenti trattati riesce a rimanere regolare, mentre nessuno tra i non trattati raggiunge tale risultato; similmente, anche il tasso di abbandono, pur rimanendo significativo, è più basso nel caso dei trattati.
- Per gli studenti "tipici", che in ingresso presentavano un livello di competenze tra il primo e il terzo quartile⁹¹, l'esito della carriera risulta si-

⁹⁰ Il citato TOLC-I valuta diverse dimensioni della preparazione dello studente che chiede l'iscrizione ai percorsi di Ingegneria, qui si considera in particolare la competenza matematica. I punteggi (max 20), sono stati ordinati, suddivisi in quartili e classificati in tre gruppi: inferiori al primo quartile (fino a 7 punti), tra il primo e il terzo quartile (da 7,1 a 13,75 punti), superiori al terzo quartile (da 14 a 20 punti).

⁹¹ È stato applicato il test χ^2 separatamente alle tre sotto tabelle che classificano lo status di carriera per trattati e non trattati: per gli studenti con competenza matematica <Q₁ il test non è significativo; per gli studenti con competenza Q₁ - Q₃ la significatività è pari a 0,011; per gli studenti con competenza >Q₃ la significatività è pari a 0,036.

gnificativamente influenzata dalla partecipazione al programma, a riprova dell'efficacia del rafforzamento delle competenze trasversali.

- c) Le performance del gruppo degli studenti con livelli più alti di competenze in ingresso sono significativamente influenzate dalla partecipazione al programma (sign. $t = 0,013$); oltre all'azzeramento della percentuale di abbandono (che rimane al 12% per i non trattati), si osserva anche un significativo incremento dei CFU acquisiti; per gli altri due gruppi, pur essendo osservato un più alto numero di CFU tra i partecipanti, la differenza tra le medie non raggiunge la significatività statistica.

Conclusioni

La proposta formativa del TF da anni supporta le studentesse e gli studenti in arrivo all'università che vengono accolti da tutor formati al ruolo. La «postura tutoriale» dei tutor, intesa come la modalità con cui tutor docenti e tutor studenti interpretano il ruolo di tutor a favore dei tutee, valorizza e incoraggia il loro percorso universitario, supportandoli nei momenti di criticità e valorizzando i loro talenti.

Dai dati presentati emerge una notevole soddisfazione da parte degli studenti partecipanti, tuttavia essi descrivono solamente il parere di una parte di coloro che hanno preso parte alle attività. Nel corso di questi anni di realizzazione del TF abbiamo visto aumentare la partecipazione non solamente in termini di contesti che si sono aggiunti, ma anche in termini di maggiore coinvolgimento di studenti, Tutor docenti e Tutor studenti.

I risultati di efficacia già testati al termine del primo anno confermano la loro persistenza anche alla fine del secondo. Inoltre, la partecipazione al programma favorisce studenti con caratteristiche differenti, in particolare con diversi livelli di competenza matematica misurata in ingresso: più favoriti certo i più competenti, capaci di sfruttare ogni occasione di empowerment, ma anche gli studenti “mediamente” competenti. Per gli studenti meno “dotati” altri supporti dovrebbero probabilmente accompagnare questo tipo di azione tutoriale.

Oltre a un ampliamento dei contesti di sperimentazione interno all'ateneo padovano, va emergendo l'interesse anche di altre realtà, nonché il desiderio di contaminazione con altre progettualità (ad esempio, con CompetenzeStrategiche.it). Il Progetto è costantemente in via di sviluppo e le prospettive di potenziamento delle esperienze e della linea di ricerca sono molteplici e direzionate su più ambiti.

Riferimenti bibliografici

- ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- CLERICI, R., & DA RE, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56.
- CLERICI R., DA RE, L., GIRALDO, A., & MEGGIOLARO, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- DA RE, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- DA RE, L. (2018a). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento*, (3-2018), XVI.
- DA RE, L. (2018b). Orientare e accompagnare gli studenti universitari: il Programma di Tutorato Formativo. *Studium educationis*. Tutorato e Tutor: significati e contesti. XIX, 1, 69-80. <<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2679>>.
- DA RE, L., CLERICI, R., & ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2017). The Formative Tutoring Programme in Preventing University Drop-outs and Improving Students' Academic Performance. The Case Study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-3-7.
- DA RE, L., & CLERICI R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 139-160.
- DA RE, L., CLERICI R., & ÁLVAREZ PÉREZ P.R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- TOPPING, K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.

I Curatori

Michele Pellerrey, Professore Ordinario Emerito di Didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, di cui è stato anche Rettore e Preside. È membro della direzione di molte riviste e socio ordinario di numerose società scientifiche.

Massimo Margottini, Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Direttore del CAFIS – Centro di Ateneo per la Formazione degli Insegnanti di Scuola Superiore e del Master di I livello “Consulente esperto nei Servizi di orientamento e placement”, presso lo stesso Ateneo.

Enrica Ottone, Professore Straordinario di Pedagogia Sociale e Interculturale presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma. Membro della Commissione per la valutazione della qualità, presso lo stesso Ateneo.

Gli Autori

Daniele Maria Ardito, laureato in Filosofia presso l'Università degli Studi di Palermo, è insegnante di Sostegno, Filosofia e Storia presso I.I.S.S. "Carlo Alberto Dalla Chiesa" di Montefiascone (VT).

Cristina Baldi, pedagogista, dottore di ricerca in "Progettazione e valutazione dei processi formativi", specialista in "consulenza autobiografica", perfezionata in "gestione dei processi di collaborazione scuola-famiglia per la promozione della corresponsabilità educativa". Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Bari.

Fabiola Baldo, dirigente scolastico del XIV Istituto Comprensivo Statale "G. Galilei" di Padova. Laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne, ha insegnato nella scuola primaria. Traduttrice e autrice di letteratura per l'infanzia, si occupa di Orientamento nel I ciclo di Istruzione.

Giovanna Baldo, laureata in pedagogia e docente di scuola dell'infanzia, in servizio alla Clinica Pediatrica di Padova. È stata tutor alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Padova. Si occupa di inclusione e di competenze interculturali nella scuola dell'infanzia.

Stefano Benini, dottore di ricerca in pedagogia. Lavora al Governo Clinico dell'Asl di Bologna dove si occupa di ricerca qualitativa. È docente a contratto di Pedagogia in alcuni Corsi di Studio per le Scuole di Medicina e Chirurgia e Psicologia dell'Università degli Studi di Bologna.

Fabio Bocci, Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Coordina il CdL in Scienze della Formazione ed è Direttore del corso di specializzazione per il sostegno didattico. È autore di oltre 200 pubblicazioni.

Carla Boga, docente di "Chimica Bioorganica" e "Chimica delle Proteine e Catalisi enzimatica" per la LT in "Chimica Industriale". Ricerca su progettazione e sintesi di molecole antitumorali, meccanismi di reazione in chimica organica, sistemi eterociclici, molecole organiche in campo cosmetico. Dal 2018 responsabile PLS per il Dipartimento di Chimica Industriale.

Rosa Capobianco, Professore Associato di Statistica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Metodi statistici per la ricerca sociale nei CdL in Servizio Sociale e Sociologia.

Lucia Chiappetta Cajola, prorettore vicario dell'Università degli Studi Roma Tre e delegata del rettore per la disabilità, i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e il supporto all'inclusione, è professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale. I suoi interessi di ricerca riguardano: la didattica e la valutazione inclusive; l'applicazione dell'ICF dell'OMS nel PEI; la formazione dell'insegnante inclusivo.

Domenico Cherubini, laureato in Scienze Motorie, Master in Attività Fisica Preventiva ed Adattata, PhD in Scienza dell'Attività Fisica e dello Sport, Prof. presso l'Università Cattolica San Antonio di Murcia (Spagna) per gli insegnamenti di Popolazioni Speciali Disabili e Sport e di Biomeccanica Applicata allo Sport.

Renata Clerici, professore associato di statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Padova. Tra i suoi più recenti interessi di ricerca, la valutazione della qualità della didattica e degli strumenti di contrasto alla dispersione universitaria.

Jessica Colizza, docente abilitata di Italiano, Storia e Geografia nella SSI° dal 2009, esperta in progettazione didattica e valutazione. Lavora per l'I.C. Cassino 2 (FR), Scuola Polo regionale per la formazione sulla valutazione e gli esami di Stato, e fa parte di un elenco di formatori della Regione Lazio per insegnanti del I ciclo.

Carla Consoni, laureata in Scienze Motorie e in Scienze Pedagogiche, docente di Scienze Motorie e Sportive nella scuola secondaria superiore, specializzata in Chinesiologia della Rieducazione, dottoranda in Scienza dello Sport, Universidad Católica de Murcia – Ucam e Università degli Studi di Roma “Foro Italico”.

Lorenza Da Re, assegnista di ricerca in M/PED-04 presso il Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione dell'Università di Padova. Coordinatrice scientifica del Tutorato Formativo. I suoi studi si focalizzano sull'orientamento e il tutorato, la dispersione scolastica e universitaria.

Maria Caterina De Blasis, dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre dove collabora, in qualità di cultore della materia, alle attività della cattedra di Pedagogia Sociale e del Lavoro della Prof.ssa Giuditta Alessandrini.

Federica De Carlo, dottoranda di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre dove collabora, come Cultrice della materia, con la Cattedra di Didattica Generale e di Didattica dell'orientamento in prospettiva europea. Ha

inoltre partecipato come componente del gruppo di ricerca ad alcuni progetti finanziati dal fondo FAMI e ad alcuni progetti europei ERASMUS+ KA1 e KA2.

Filippo Epifani, laureato in Ingegneria Informatica, si occupa di consulenze informatiche ricoprendo il ruolo di Database Administrator e Sistemista, sia in ambiente MS Windows che su Linux. Dal 2005 ha curato diverse piattaforme e-learning per l'Università degli Studi Roma Tre e altri enti pubblici e privati tra cui il Dipartimento di Giustizia Minorile, il Centro Nazionale Opere Salesiane, la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium".

Andrea Gerosa, professore associato di ingegneria elettronica presso l'Università di Padova, dove ricopre anche il ruolo di referente per il Tutorato Formativo. Da alcuni anni si interessa di azioni di tutorato per gli studenti universitari.

Andrea Giacomantonio, ricercatore presso l'Università degli studi di Parma. Ha svolto ricerche teoriche ed empiriche riguardanti la Didattica per competenze, l'immagine d'infanzia, la valutazione degli apprendimenti, l'efficacia e gli impatti del sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Anna Grimaldi, PhD in Psicologia, dirigente di ricerca, responsabile della struttura "Inclusione sociale" dell'Inapp (ex Isfol). Durante il suo percorso lavorativo si è occupata prevalentemente di modelli e di strumenti innovativi di orientamento e di competenze per l'occupabilità per una migliore inclusione sociale e per un migliore benessere individuale e collettivo. È autrice di oltre 200 pubblicazioni tra monografie e articoli su riviste scientifiche.

Concetta La Rocca, Professoressa Associata, PhD, nel SSD MPED/03 (Didattica) presso l'Università Roma Tre, nel Dipartimento di Scienze della Formazione. Ha coordinato, e partecipato, a numerose ricerche nell'ambito della didattica online su temi quali la valutazione, il *feedback*, il *cooperative learning*, il *tutoring*, l'orientamento, l'ePortfolio. È autrice di articoli scientifici pubblicati su riviste nazionali ed internazionali, di saggi, volumi e prodotti multimediali.

Elena Luppi, Professoressa Associata in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. È delegata del Rettore all'innovazione didattica, svolge attività di ricerca - formazione e di ricerca valutativa nella scuola, nella formazione professionale e nell'Università.

Massimo Marcuccio, docente di "Metodologia della Ricerca Empirica in Educazione" e di "Progettazione e Valutazione degli Interventi Educativi" e coordinatore della LM UNIBO "Scienze dell'educazione permanente e della

formazione continua”. Ricerca su valutazione di progetti e programmi, valutazione degli apprendimenti, metodologia della ricerca empirica e competenze trasversali.

Graziella Marrone, docente di scuola primaria presso l'I.C. di Loreto Aprutino. Psicologa, cura percorsi e progetti di inclusione, disagio scolastico, difficoltà e disturbi di apprendimento. Promuove riflessione metodologica, studio e azioni volte ad innalzare la qualità dell'insegnamento.

Martina Marsano, PhD in Teoria e Ricerca Educativa e collaboratrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Fa parte del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale coordinato dal Prof. Fabio Bocci.

Dora Melucci, docente di “Chemiometria” per LM in Chimica e Master in “Analisi Chimiche e Chimico-Tossicologiche Forensi”. Coordinatrice PLS-Chimica UNIBO e delegata all'orientamento per il Dipartimento di Chimica. Ricerca su messa a punto e validazione di metodi analitici anche per analisi in situ per Ambiente, Farmaceutica, Biotecnologie e Chimica forense.

Guillermina Nora Carnicina, psicologa, psicoterapeuta, specializzata in criminologia, in psicologia scolastica e in valutazione dei processi formativi. Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Bari.

David Pecorari, psicologo del lavoro, svolge attività di assistenza tecnica presso i Centri per l'Impiego della provincia di Arezzo. Come formatore si occupa di orientamento scolastico e al lavoro.

Caterina Pesce, laureata in Scienze Motorie e in Psicologia, PhD in Filosofia, Prof. Associato presso l'Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, SSD “Metodi e Didattiche delle Attività Motorie”, docente di Attività Motorie per l'Età Evolutiva e gli Anziani.

Aurora Ricci, dottoressa di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e delle Organizzazioni (Area 11). Attualmente assegnista di ricerca e docente a contratto nel settore Pedagogia Sperimentale (M-PED04) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Amalia Lavinia Rizzo, PhD, ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione scolastica degli allievi con bisogni educativi speciali nella prospettiva del “funzionamento umano” dell'OMS, con particolare attenzione all'impiego del linguaggio musicale nella progettazione didattica inclusiva.

Daniela Robasto, Professore Associato in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Torino. Da anni si occupa dei processi di autovalutazione e miglioramento della didattica universitaria. È attualmente membro del Comitato Scientifico del Progetto IRIDI- Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione presso UniTO. Dal 2016 al 2019 è stata Membro del Presidio di Qualità dell'Ateneo di Parma.

Lorella Romano, dirigente scolastico per sei anni a Loreto Aprutino (2013/2019). Presta servizio nella scuola da 40 anni, è componente del nucleo esterno di valutazione delle scuole e promuove la cultura dell'autovalutazione tipica del professionista riflessivo.

Francesca Rossi, PhD, Assegnista di ricerca e Cultore della materia nel SSD M/PED-03, docente del master "Consulente esperto nei Servizi di orientamento e placement" del Dipartimento di Scienze della Formazione - Università Roma Tre. Membro di gruppi di ricerca su progetti PRIN e FAMI. I suoi interessi di ricerca riguardano l'orientamento formativo e professionale nella scuola secondaria, all'Università e nei servizi rivolti a cittadini italiani e di paesi terzi.

Giovanni Scancarello, sociologo, insegnante dal 1991, è stato coordinatore nazionale di progetti del Miur quali ENIS (European Network of Innovative School) e "Scuola di Robotica". Dal 2012 è preside del Liceo "Maria Montessori" di Roma.

Elena Strocchi, collaboratrice nella progettazione e realizzazione delle attività PLS-Chimica UNIBO. Ricerca su biotrasformazione di farmaci, farmacocinetica e docking molecolare per la progettazione di nuovi farmaci. Dal 2008 al 2017 responsabile PLS e delegato all'orientamento per il Dipartimento di Chimica Industriale.

Grazia Trabattoni, docente dal 1984 di Lingua e Civiltà Inglese nella Scuola Secondaria di Secondo grado, in particolare al Liceo Linguistico Montessori di Roma dal 1998. Ha studiato nelle Università di Genova e di Montréal (McGill). Si è occupata di didattica dell'inglese, traduzione e letteratura anglo-canadese.

Marianna Traversetti, PhD, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione scolastica degli allievi con disabilità nella prospettiva del "funzionamento umano" dell'OMS e degli allievi con disturbi specifici di apprendimento, con particolare attenzione allo sviluppo del metodo di studio.

Sergio Zappoli, docente di “Chimica Analitica”, “Fondamenti di Didattica della Chimica” e coordinatore della LM UNIBO «Didattica e Comunicazione delle Scienze Naturali». Ricerca su applicazione di metodi cromatografici per la determinazione di tracce in matrici ambientali. Si occupa di didattica della Chimica in ambito universitario e scuola superiore. Coordina l’attività di Formazione Insegnanti del PLS-Chimica UNIBO.

I sistemi della formazione scolastica e professionale ma anche il mondo del lavoro, nel corso degli ultimi decenni, hanno mostrato una crescente attenzione al rilievo strategico di alcune dimensioni, non solo cognitive, che possono essere considerate alla base della capacità di autodirezione e autoregolazione del proprio comportamento, capacità che risultano, a loro volta, strettamente connesse a migliori *performance* sia in ambito formativo sia professionale. Tuttavia, non sempre all'interno dei contesti formali d'istruzione e formazione le pratiche educative riescono a dare il giusto rilievo allo sviluppo di tali competenze. Nel corso dell'ultimo decennio, il gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey e finanziato dal CNOS-FAP ha sviluppato un ambiente *on line* che raccoglie e mette liberamente a disposizione una serie di questionari utili a valutare e promuovere alcune competenze di natura strategica che risultano essere alla base della capacità di "dirigere se stessi nello studio e nel lavoro". L'insieme degli strumenti proposti si compone di un primo blocco di questionari costruiti e validati da Pellerey e collaboratori (1996, 2006, 2010): il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA), il Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS), il Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC). Un secondo blocco di questionari comprende: lo Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 2008) e il Questionario sull'Adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012). Il volume, che raccoglie i contributi presentati al convegno "Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni", rende visibile il lavoro di ricerca realizzato dal *network* spontaneo che si è sviluppato, in diversi contesti (scolastico, della formazione professionale, universitario, dell'orientamento e dei servizi per il lavoro), intorno all'uso degli strumenti implementati sulla piattaforma *competenzestrategiche.it*. Le relazioni dei numerosi partecipanti costituiscono per un verso testimonianza della vivace attività sviluppata intorno all'applicazione degli strumenti e per l'altro esempi di pratiche che possono essere replicate in diversi contesti formativi, di orientamento e accompagnamento al lavoro.

Michele Pellerey è Professore Ordinario Emerito di Didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Massimo Margottini è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Enrica Ottone è Professore Straordinario presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma.
