

Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo presenta alcuni dei risultati conseguiti nel contesto della ricerca sviluppata nel corso degli anni 2010 e 2011 dal CNOS-FAP dal titolo: "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". Del gruppo di ricerca facevano parte: Filippo Epifani, Dariusz Grądziel, Massimo Margottini, Enrica Ottone, Michele Pelleréy.

1. Premessa

Vari studi sia di natura teorica, sia di natura sperimentale, hanno messo spesso in evidenza come una delle finalità fondamentali dei percorsi scolastici e formativi dovrebbe essere la capacità di dirigere se stessi non solo nell'apprendimento sviluppato nei contesti formali, bensì anche che si attua in contesti non formali e informali propri degli ambienti di vita e di lavoro². Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale, professionale e di vita dovrebbe essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala in genere la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione" si evoca il monitoraggio, la valutazione, il pilotaggio di un sistema d'azione e si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello,

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. a es. PELLERÉY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008.

nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico"»³.

Una problematica analoga era stata affrontata da una serie di ricerche sviluppate dall'Isfol, riferendosi più direttamente al mondo del lavoro. Si intendeva elaborare una base teorica a supporto delle attività di formazione, soprattutto in ambito adulto, ed era emersa l'importanza della promozione di competenze strategiche che consentissero alle persone di affrontare in modo valido e produttivo le sfide della vita sociale e professionale⁴.

In ambito internazionale Joachim Wirth e Detlev Leutner⁵ avevano proposto di considerare la capacità di autoregolazione nell'apprendimento come una competenza, mentre Winne e Hadwin⁶ hanno cercato un'integrazione dei vari modelli proposti dalla letteratura, indicando alcune delle componenti fondamentali della competenza auto-regolativa che fanno riferimento a sotto-competenze di natura metacognitiva, motivazionale e strategica: la definizione del compito, la decisione circa gli obiettivi e il piano da attuare per raggiungerli, l'attivazione delle tattiche necessarie, l'adattamento dei processi metacognitivi, il monitoraggio e il feedback. Dal canto suo Monique Boekaerts aveva messo in luce il ruolo delle conoscenze previe circa gli aspetti cognitivi e motivazionali dell'autoregolazione distinguendo un livello riferito specificatamente al campo di studio o di lavoro, uno di tipo strategico e uno concernente gli obiettivi da raggiungere⁷.

Su questa base conoscitiva due indagini promosse dal CNOS-FAP avevano approfondito il concetto di competenza strategica tenendo conto di due dimensioni fondamentali del processo formativo: la dimensione spirituale e la dimensione morale⁸. In particolare erano state identificate alcune competenze strategiche

³ PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 8.

⁴ ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; ISFOL, *Le dimensioni meta-curricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, 113-154; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 150-191.

⁵ WIRTH J. - LEUTNER D., *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, pp. 102-110.

⁶ WINNE P.H. - HADWIN A.F., *Studying as a self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, pp. 531-566.

⁷ BOEKAERTS M. - NIEMIVIRTA M., *Self-Regulated learning: finding balance between learning goals and ego-protective goals*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academy Press, 2000, pp. 417-450.

⁸ PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, Roma, CNOS-FAP, 2007; BAY M. - GRĄDZIEL D. - PELLERREY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

che sembrano costituire la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro: competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche da mettere in atto per capire e ricordare. Dal punto di vista motivazionale si era rilevato come entrassero in gioco anche la percezione soggettiva di competenza e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti. Ai fini di una loro rilevazione era stato messo a punto e validato un questionario, il QPCS (*Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche*), mediante la somministrazione a un campione italiano di circa 2000 soggetti e polacco di circa 1000 soggetti⁹.

La questione, che si poneva con particolare urgenza al termine del percorso di indagine precedente, era: come rispondere all'esigenza di mettere a disposizione dei docenti e dei formatori strumenti e metodologie che consentissero di implementare tali prospettive nel contesto dei percorsi istruttivi e formativi? In pratica si trattava di sviluppare per insegnanti e studenti risorse adeguate per prendere coscienza della realtà e centralità di tali dimensioni della loro persona e poter intervenire individualmente e collettivamente al fine di favorire un loro sviluppo adeguato. Ne è derivato l'impegno nel mettere a punto e validare alcuni strumenti e metodologie di supporto all'azione educativa scolastica e formativa, che integrassero forme di autovalutazione e valutazione esterna a modalità di progettazione e realizzazione di percorsi formativi cogestiti da formatori e studenti. Il progetto di lavoro attuato nel corso degli anni 2010 e 2011 è stato orientato di conseguenza alla "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".

2. Alcuni approfondimenti di natura teorica

Nella tradizione socio-cognitiva, e in particolare negli studi promossi da B. J. Zimmerman e D.H. Schunk, si tende a integrare la duplice prospettiva sopra richiamata (autodeterminazione e autoregolazione) nel quadro dell'unico con-

⁹ Questi risultati hanno esplicitato e contestualizzato quanto a suo tempo proposto a livello europeo con il quadro delle competenze chiave da valorizzare nei processi di apprendimento permanente e in particolare le competenze chiave considerate nell'ambito dell'apprendere ad apprendere; delle competenze interpersonali e civiche; dell'imprenditorialità; dell'espressione culturale.

cetto di “autoregolazione dell’apprendimento e della prestazione”¹⁰. In tale prospettiva nel 2011 essi prendevano in considerazione: “processi nei quali gli apprendenti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionamento. Poiché la persona auto-regolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell’impegnarsi in un ciclo auto-regolativo, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. Al contrario della saggezza convenzionale, l’autoregolazione non è definita come una forma di apprendimento individualizzato, perché esso include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto da compagni, formatori e insegnanti”¹¹.

Nella nostra impostazione del lavoro si è voluto insistere da una parte sul ruolo fondamentale della scelta in un quadro di senso e di prospettiva esistenziale e, dall’altra, sul contributo che possono dare gli altri alla capacità di gestire se stessi nel perseguire i propri obiettivi. Da quest’ultimo punto di vista, a esempio, occorre che sia da parte dei formatori, sia da parte degli studenti stessi si sviluppino adeguate sensibilità, oltre che per i processi di natura cognitiva, per i processi emozionali e sociali coinvolti e la capacità di gestirli.

Dal punto di vista teorico si è constatata la grande valenza concettuale e pratica dell’interpretazione delle competenze strategiche come disposizioni stabili ad agire in maniera autonoma e responsabile¹². Ciò riconduce il discorso a una tradizione antica che considera un “abito” come una disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che

¹⁰ In particolare si può fare riferimento ad alcuni testi fondamentali: ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, New York, Springer, 1989; SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Self-regulated learning and performance: Issues and Educational Applications*, Hillsdale, Erlbaum, 1994; SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Self-regulated learning and performance: From teaching to self-reflective practice*, New York, Guilford, 1998; BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDENER M. (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000; BAUMESTEIR R.F. - VOHS K.D. (eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications*, New York, Guilford, 2004; J. J. GROSS (ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York, Guilford, 2007; SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum 2008; FORGAS J.P. - BAUMESTEIR R.F. - TICE D.M. (eds.), *Psychology of Self-regulation. Cognitive, and Motivational Processes*, New York, Psychology Press, 2009; ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011; A. Berger, *Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development*, Washington, APA, 2011; ZIMMERMAN B.J. - LABUHN A.S., *Self-regulation of learning: process approaches to personal development*, in *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. I, APA, Washington, 2012, pp. 399-425.

¹¹ ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 1.

¹² Cfr. la definizione di competenza sviluppata nei vari documenti europei.

guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona. Il concetto di "abito" si fonda su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di *hexis* (ἕξις), una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica, o "energeia" (ἐνέργεια). Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò evidentemente se non si frappongono impedimenti specifici.

Tommaso d'Aquino per sviluppare il concetto di virtù ha ripreso dalla tradizione aristotelica quello di abito (*habitus*), considerando questo come una qualità dell'animo umano che orienta stabilmente la persona ad agire secondo una specifica modalità pratica (*habitus operandi*). La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona. Queste qualità in un linguaggio moderno potremmo definirle anche abilità pratiche consolidate; tuttavia, se esse sono unite a un patrimonio conoscitivo congruente, che consente di interpretare correttamente le esigenze poste dalle varie situazioni di studio, di lavoro o di vita quotidiana per affrontarle in maniera valida ed efficace, esse possono essere denominate competenze.

Aristotele inoltre distingue tra virtù dianoetiche e virtù etiche, cioè tra competenze nel pensare e competenze nell'agire. A esempio, tra le virtù dianoetiche Aristotele considera non solo la scienza (*epistème*) e la sapienza (*sophìa*), ma anche l'arte o tecnica (*téchne*) e la saggezza pratica o prudenza (*phronesis*). Non si tratta solo di saperi, ma anche di processi messi in atto per elaborare le conoscenze e per poterle utilizzare a tempo e luogo. D'altra parte, una competenza, occorre ricordarlo, si manifesta perché si riesce ad attivare in maniera coerente ed efficace il proprio patrimonio di conoscenze e di abilità consolidate di fronte alle esigenze di situazioni sfidanti. In altre parole, una persona competente la si può riconoscere perché tramite il proprio patrimonio di saperi riesce a interpretare e valutare in maniera valida la sfida che la situazione gli pone e a prefigurare un'azione, o una sequenza di azioni, che consenta di risponderle positivamente. Tuttavia, perché egli si attivi effettivamente al fine di mettere in pratica quanto ipotizzato, occorre che intervenga una coerente forza motivazionale. Si giunge così a descrivere la qualità generale di una persona, o suo carattere, come l'integrazione raggiunta nello sviluppo dei vari ambiti sia intellettuali, sia motivazionali, sia operativi, sia morali¹³.

¹³ Negli ultimi anni il concetto di abito sulla scia delle indicazioni fornite a suo tempo da John Dewey è stato ripreso in vari contesti formativi. Negli Stati Uniti è stata soprattutto Lyn Corno a

3. La progettazione e conduzione di risorse didattiche per promuovere le competenze strategiche

Portando la nostra attenzione sul piano della progettazione e conduzione di processi formativi messi in atto in particolare nel secondo ciclo di istruzione e formazione, occorre prendere in considerazione almeno tre momenti fondamentali dell'intervento educativo: la diagnosi e progettazione dell'azione formativa al momento al suo inizio, la valutazione della situazione alla fine del biennio conclusivo dell'obbligo di istruzione e conseguente impostazione degli interventi futuri, la valutazione e soprattutto l'autovalutazione da parte degli studenti circa il loro stato di preparazione ad affrontare il loro futuro di studio o di lavoro.

Per quanto riguarda la valutazione delle competenze strategiche, e in particolare di quelle di natura auto regolativa, Winne e Hadwin¹⁴ e Wirth e Leutner¹⁵ ne hanno esaminato in dettaglio i problemi¹⁶. Una competenza viene infatti caratterizzata dal punto di vista statistico come un insieme strutturato di variabili latenti che possono essere rilevate a un buon grado di affidabilità solo tramite strumenti di rilevazione opportunamente elaborati. Tenendo conto tale assunto, nei contesti scolastici e formativi si è insistito sul fatto che il riconoscimento della presenza di una competenza in uno studente, come in genere in un qualsiasi altro soggetto, non è impresa facile, perché per sua natura una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile. Se ne possono cogliere solo le sue manifestazioni esterne. Si è anche ricordato che non è sufficiente rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza, bensì occorre disporre di un insieme di prestazioni, o manifestazioni di competenza, sulla base del quale arguire la sua

sviluppare numerose ricerche in merito: CORNO L., Work habits and self-regulated learning: helping students to find a "will" from a "way", in SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum, 2008, pp. 197-222; Studying Self-Regulation Habits, in ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, pp. 361-378. In Italia Massimo Baldacci ha valorizzato tale concetto nel suo volume *Ripensare il curriculum* (Carocci, Roma, 2006) e nel suo saggio: L'educazione e l'inculturazione: l'habitus come sostrato formativo" (*Pedagogia più didattica*, gennaio 2012, 1, pp. 43-48).

¹⁴ WINNE P.H. - HADWIN A.F., *Studying as a self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academy Press, 2000, pp. 531-566.

¹⁵ WIRTH J. - LEUTNER D., *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, pp. 102-110.

¹⁶ Alcuni suggerimenti vengono anche dai contributi inclusi nel volume curato da HARTING J. - KLIME E. e LEUTNER D., *Assessment of competencies in educational contexts* (Göttingen, Hogrefe, 2008), che trattano più in generale della valutazione delle competenze rilevabili nel settore scolastico, in quanto nell'accordo tra i vari Länder tedeschi circa l'identificare le competenze fondamentali da promuovere e valutare da parte di tutte le realtà territoriali sono emerse questioni riguardanti le tecniche statistiche più appropriate da utilizzare in tale ambito.

presenza e, soprattutto, che questa costituisca ormai una qualità stabile della persona. Infatti, il ripetersi di comportamenti coerenti con la competenza presa in considerazione tende a consolidare la convinzione che essa sia stata ormai sviluppata in maniera convincente. È possibile, dunque, inserire la presenza di una competenza sulla base di una famiglia di prestazioni, o di un insieme di comportamenti, che svolgono il ruolo di indicatori di esistenza e di livello raggiunto.

Tenendo conto di tutto ciò, si suggerisce normalmente di procedere secondo un piano di lavoro che si richiami al metodo della “triangolazione”, spesso utilizzato nella ricerca educativa. In sintesi, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili secondo una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e affidabile. Nel nostro caso se ne possono citare tre principali: l’osservazione sistematica, l’autovalutazione, l’analisi delle prestazioni e della loro qualità.

Fig. 1 - La valutazione delle competenze esige la considerazione di una pluralità di fonti di informazione e di metodi di rilevazione



Nel corso dei tre decenni passati sono stati sviluppati vari strumenti per diagnosticare il livello raggiunto nella capacità di auto-dirigere e/o auto-regolare il proprio apprendimento¹⁷. Tra questi hanno manifestato una particolare rilevanza i questionari di autovalutazione. Nel nostro progetto sono stati scelti due questionari assai ben validati sia sul piano scientifico, sia su quello della pratica: il QSA, *Questionario sulle Strategie di Apprendimento*¹⁸, e il QPCS, *Que-*

¹⁷ Una rassegna che include anche riferimenti bibliografici puntuali relativi ai vari strumenti e metodi sviluppati si trova in PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, quarto capitolo.

¹⁸ PELLERREY M., *QSA, Questionario sulle strategie di apprendimento*, Roma, LAS, 1996. Il questionario permette di rilevare la situazione rispetto alle strategie riferibili ai seguenti processi: elaborazione, autoregolazione, disorientamento, collaborazione, rappresentazioni semantiche, concentrazione, auto-interrogazione, ansietà, volizione, attribuzione a cause controllabili e incontrollabili, perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive.

*stionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche*¹⁹. Il primo si presta particolarmente a essere usato all'inizio del secondo ciclo sia scolastico, sia formativo; il secondo è stato predisposto per essere valorizzato verso la sua fine. Per facilitare da parte delle scuole e dei centri di formazione professionale, oltre che da parte dei centri di orientamento, è stata predisposta una loro fruizione *on line*, attraverso il collegamento con una piattaforma appositamente progettata e realizzata: www.competenzestrategiche.it.

L'idea di sviluppare un software applicativo adeguato alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie di rete è confluita, pertanto, nel progetto di una piattaforma *on line* che potesse raccogliere sia le funzioni di somministrazione e compilazione dei questionari, sia di immediata elaborazione delle risposte e restituzione del profilo, subito interpretabile da parte dell'utente. Al tempo stesso, per rafforzare l'idea di promuovere, intorno all'uso dei questionari, una serie di strumenti di carattere didattico è stato realizzato un ambiente interattivo che ha la funzione di raccogliere la documentazione di carattere tecnico e didattico e un adeguato spazio comunicativo finalizzato a sviluppare il confronto tra docenti, operatori, ricercatori ed esperti nella prospettiva di favorire la costruzione di una "comunità di pratica"²⁰ intorno al tema della autovalutazione e dello sviluppo delle competenze strategiche.

La piattaforma comprende dunque: due questionari di autovalutazione delle competenze da parte di studenti ed allievi ai vari livelli di percorsi formativi, ed in particolare all'inizio e al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione: il QSA, e il QPCS; una guida alla compilazione dei questionari ed interpretazione degli esiti; materiali didattici con suggerimenti e proposte di utilizzazione dei dati raccolti, attraverso i questionari, utili a favorire la progettazione di percorsi orientati a consolidare o a promuovere le competenze che risultassero meno sviluppate; uno spazio di comunicazione e interazione tra docenti, studenti ed esperti che si propone di accompagnare e sostenere docenti ed operatori, interessati all'uso dei questionari, nelle attività di somministrazione, elaborazione ed interpretazione degli esiti ottenuti nonché ad approfondire le questioni di carattere teorico ed operativo legate all'uso degli strumenti proposti.

Essa è multilingue. Per il momento, è stata realizzata in due versioni: in lingua italiana e in lingua polacca. Pertanto, sia la somministrazione dei questionari sia l'accesso alle funzioni di elaborazione dei dati è possibile in entrambe le lingue. Questo ha consentito, nella fase di sviluppo del progetto la sommini-

¹⁹ BAY M. - GRĄDZIEL D. - PELLERREY M., *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

²⁰ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006.

strazione diretta dei questionari presso istituti italiani e presso istituti polacchi. Nel corso del 2011 la piattaforma www.competenzestrategiche.it ha avuto 5739 accessi da parte di 3200 utenti. La guida di accesso alla piattaforma è stata scaricata da 132 utenti. Hanno chiesto la registrazione alla piattaforma, in versione italiana, 47 Istituti scolastici, Centri di formazione e/o di orientamento e tre istituti alla versione polacca. Nel medesimo periodo sono stati compilati sulla piattaforma 1471 questionari QSA e 414 QPCS, sia in istituti italiani, sia in istituti polacchi.

Il valore strumentale della piattaforma realizzata si può cogliere meglio se si considera la sua utilizzazione all'interno di concreti percorsi formativi. Tramite essa è, infatti, possibile approfondire la conoscenza delle proprie competenze strategiche nell'apprendimento con riferimento all'insieme di fattori cognitivi, affettivi e motivazionali implicati, e di intraprendere un percorso di sviluppo di tali competenze. Gli studenti compilano un questionario di autovalutazione e ne vedono immediatamente i loro risultati. Anche gli insegnanti e i formatori li possono vedere e stampare, sia come profili individuali, sia come prospetti riassuntivi del punteggio ottenuto dagli allievi di una classe e dell'istituto e possono scaricare materiali didattici da utilizzare con gli allievi.

4. Alcuni esempi di valorizzazione della piattaforma

Il primo esempio riguarda l'impostazione di interventi all'inizio dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione a partire dalla valorizzazione del *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA). Questo è uno strumento che rileva l'auto-percezione della propria competenza in alcune strategie di natura cognitiva e affettivo-motivazionale ed è particolarmente adatto per gli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale, soprattutto all'inizio dei loro percorsi. Essi una volta compilato il questionario possono stampare il proprio profilo e discuterlo con un insegnante o un tutor, se c'è. Questi può raccogliere i profili di uno o più allievi, consultare il prospetto sintetico del punteggio ottenuto dagli allievi e formare dei gruppi di lavoro riunendo gli studenti in base agli aspetti carenti emersi o a quelli che sono da potenziare. A esempio, gli allievi che hanno ottenuto un punteggio alto nell'ansietà di base, possono ritrovarsi in gruppo per riflettere insieme sul risultato emerso, prendere coscienza delle loro difficoltà e individuare strategie efficaci per imparare a gestire meglio la propria ansietà. L'insegnante può proporre loro di lavorare individualmente e in gruppo su alcune schede che sono fornite dalla stessa piattaforma.

Naturalmente per avere un quadro più completo e preciso e per ovviare al-

l'eventualità che la percezione del soggetto non corrisponda pienamente alle reali competenze dell'allievo, l'insegnante può utilizzare altri strumenti e servirsi di più fonti di informazione come osservazioni sistematiche raccolte mediante una griglia del tipo di quelle presenti sulla piattaforma, griglia che consente di individuare alcuni indicatori riferiti agli stessi fattori rilevati dal QSA. Al termine del periodo stabilito per l'osservazione, l'insegnante potrebbe confrontarsi con i colleghi, presentare all'allievo i risultati raccolti e invitarlo a confrontarli con gli esiti ottenuti nel profilo al QSA. Naturalmente la valenza formativa di un intervento come quello descritto può essere reso più incisivo se si riesce a coinvolgere più docenti o l'intero consiglio di classe.

Vengono anche proposti modelli di intervento articolati secondo modalità più o meno intense e prolungate di azione. Essi sono stati sperimentati nella loro funzionalità ed efficacia in vari contesti scolastici. Uno di questi modelli è riprodotto nella Fig. 2. In esso si fa riferimento a un *Libretto* per lo studente. Si tratta di un ulteriore sussidio formativo che permette di personalizzare gli interventi e seguirne gli sviluppi e che può essere ripreso dalla piattaforma.

Un secondo esempio riguarda la formazione dei docenti. Nel contesto dell'attività di ricerca è emerso che gli insegnanti avvertono il bisogno di ampliare la propria conoscenza dei fattori cognitivi, affettivi e motivazionali correlati ai processi e alle strategie di apprendimento e dichiarano di voler approfondire in particolare gli aspetti affettivo-motivazionali, che si sentono meno disposti ad affrontare e sui quali riconoscono di essere meno preparati²¹. Si è evidenziato anche un quadro di competenze che un insegnante dovrebbe sviluppare per promuovere negli studenti la capacità di dirigere il proprio apprendimento: a) conoscere i principali fattori affettivo-motivazionali e cognitivi delle strategie di apprendimento; b) conoscere e saper usare strumenti e metodi che gli consentano di rilevare l'incidenza di tali fattori in ambito scolastico e di saper riconoscere un allievo con difficoltà in tali fattori; c) aiutare gli allievi ad auto-valutarsi e a riconoscere i propri punti di debolezza e di forza; d) conoscere e utilizzare strategie e tecniche per aiutare gli studenti a migliorare aspetti specifici delle proprie competenze strategiche²².

Il percorso di formazione indirizzato a promuovere le competenze elencate dovrebbe prevedere momenti di approfondimento individuale e di lavoro di gruppo e tempi per l'autoformazione. Si potrebbero mettere a disposizione dei materiali di approfondimento su alcuni fattori cognitivi e affettivo-motivazionali dell'apprendimento, come quelli sull'ansietà di base e sull'attribuzione cau-

²¹ OTTONE E., *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS, 2006, 265.

²² *Ivi*, cap. II.

sale. I docenti, dopo averli studiati, individualmente o a piccoli gruppi, potrebbero ritrovarsi e valutare come applicare le conoscenze acquisite. Anche in questa direzione sulla piattaforma si trovano non pochi materiali e sussidi direttamente collegati allo sviluppo della capacità da parte dei docenti di diagnosticare la situazione presente, progettare e attuare opportuni interventi formativi, rilevare sia durante, sia al termine di essi quali progressi siano stati effettivamente raggiunti.

Fig. 2 - Modello di intervento che valorizza il QSA nella progettazione di percorsi formativi in vista dello sviluppo di competenze strategiche

Attività previste in relazione al livello di articolazione del progetto			
Livello:	basso	medio	alto
Durata:	Alcune settimane	Un semestre	Un anno scolastico
Obiettivo 1: <i>Promuovere la conoscenza delle proprie competenze strategiche nello studio</i>	L'allievo compila il QSA sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it e stampa il proprio profilo Il docente presenta i fattori del QSA e fornisce agli allievi indicazioni per l'analisi dei risultati	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente applica la griglia di osservazione, riporta i risultati nel prospetto sintetico sul <i>Libretto</i> degli allievi che hanno maggiori difficoltà di apprendimento	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente incontra l'allievo individualmente fuori dalla classe per commentare i risultati ottenuti al QSA e i dati dell'osservazione e lo aiuta ad individuare i propri punti di forza e di debolezza
Obiettivo 2: <i>Favorire lo sviluppo di alcuni aspetti delle proprie competenze strategiche nello studio</i>	Il docente suggerisce all'allievo alcune strategie per migliorare le proprie competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente incontra gli allievi che hanno maggiori difficoltà, presenta loro il <i>Libretto</i> e li invita a compilarne alcune parti	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente incontra l'allievo individualmente fuori dalla classe e lo supporta nella compilazione di tutto il <i>Libretto</i> ; propone attività individuali e di gruppo servendosi delle schede didattiche presenti sulla piattaforma; stimola l'allievo a verificare il percorso fatto sia <i>in itinere</i> che alla fine

Il questionario QPCS è stato applicato anche a circa duecento studenti universitari del primo anno frequentanti facoltà di tipo umanistico. È stato così possibile testare anche la possibilità di valorizzare tale questionario a questo livello. Non solo si riescono a delineare profili individuali utili ai fini dell'orientamento e del sostegno all'attivazione delle loro competenze strategiche, ma anche avere interessanti risultati sul piano delle differenze per età e per genere.

Infine merita ricordare la possibilità di sviluppare ricerche comparative tra le caratteristiche degli studenti dei vari ordini e indirizzi scolastici o formativi, anche in prospettiva internazionale. È quanto è stato realizzato da Dariusz Grz dzieł. Confrontando mediante il questionario QPCS i profili degli studenti degli ultimi anni degli istituti tecnici e professionali e dei percorsi di forma-

zione professionale italiani e polacchi, ne sono derivate non pochi informazioni significative, che consentono di prendere coscienza non solo delle differenze presenti, ma soprattutto di eventuali aree di potenziamento dell'attività formativa in settori strategici della crescita non solo dello studente, ma soprattutto della persona umana e del lavoratore.

5. Possibili sviluppi futuri

Nel corso della ricerca si è anche constatata la necessità di integrare il questionario proposto per l'inizio del secondo ciclo con alcune dimensioni che dovrebbero caratterizzare una verifica certificativa collegata con la fine del primo biennio. A questo fine sono state elaborate e validate due scale, o fattori, che integrano e in parte sostituiscono quelle contenute nel questionario QSA. Si tratta di prendere più direttamente in considerazione una valutazione dello sviluppo della dimensione del senso e della prospettiva esistenziale, dimensione che caratterizza proprio l'autodeterminazione, insieme al soddisfacimento delle motivazioni intrinseche. Si è quindi proceduto all'elaborazione di un modulo aggiuntivo che permettesse di rilevare la percezione da parte degli studenti di avere un quadro di riferimento adeguato per compiere e per giustificare le proprie scelte. Tuttavia occorre tenere conto che all'inizio del secondo ciclo lo studente può non aver ancora sviluppato da questo punto di vista una adeguata capacità riflessiva. Inoltre, egli si trova in una situazione nuova, della quale ancora non percepisce con completezza la realtà. Il motivo per integrare l'uso del questionario QSA alla fine del biennio sta nel fatto che ormai lo studente dovrebbe aver sufficientemente esplorato la sua condizione scolastica o formativa e può essersi poste alcune domande di senso circa la sua collocazione negli studi, nel lavoro e nella vita. Un'esplorazione della sua autovalutazione in questa prospettiva aiuta anche a tenere conto delle competenze chiave di cittadinanza ai fini della certificazione finale, anche perché spesso la tentazione di centrare l'attenzione solo sulle competenze previste dagli assi culturali può indurre a trascurarle.

Nell'autunno del 2011 un nuovo questionario è stato somministrato a 305 studenti del secondo anno del primo biennio del secondo ciclo, appartenenti in maniera equilibrata tra licei, istituti tecnici e Istruzione e Formazione Professionale. I dati raccolti sono stati elaborati sia alla ricerca dei fattori ipotizzati, sia sviluppando una loro analisi statistica. Ne è derivato, in seguito a tale operazione, un quadro assai significativo e valido di questioni. I fattori emersi corrispondono a quanto ipotizzato e manifestano una consistenza interna del tutto buona. Eccoli.

- 1) *Percezione di auto-determinazione: senso e prospettiva esistenziale, sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte*

Nei progetti formativi si mette normalmente in risalto l'importanza che gli studenti sviluppino un loro progetto di vita, di studio e di carriera lavorativa. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. A questo fine la scala, o fattore, tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento di motivi e significati per la maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto di studio, di vita sociale e lavorativa.

- 2) *Percezione di autodeterminazione: sentirsi all'origine delle proprie scelte e azioni oppure percepirsi come una pedina manovrata da altri*

Dal punto di vista delle competenze strategiche non solo è importante che alla base delle proprie scelte ci siano motivi e significati assunti personalmente, ma anche che ci si senta all'origine di esse e non trascinati solo dall'influenza degli altri. Gli item di questa scala tendono a sollecitare la riflessione su quanto ci si senta autonomi nelle decisioni fondamentali che segnano l'esperienza di uno studente nel secondo ciclo di istruzione e formazione. Conviene ricordare come nella definizione stessa di competenza entrino in gioco autonomia e responsabilità personali.

La prossima mossa sarà quella di rielaborare il QSA al fine di adattarlo a una sua applicazione alla fine del biennio e inserirlo come risorsa aggiuntiva alla piattaforma. In questo modo i tre momenti fondamentali sopra evocati: inizio secondo ciclo, fine del primo biennio, termine del secondo ciclo saranno coperti da strumenti di autovalutazione.

6. Conclusione

Il gruppo di lavoro che ha portato a termine questa impresa pensa di aver messo a disposizione non solo della scuola e della formazione professionale strumenti e metodi per promuovere le principali competenze strategiche necessarie per affrontare positivamente lo studio, il lavoro e la vita, ma anche di aver contribuito a rileggere la questione dell'orientamento dal punto di vista di un'azione formativa continua e sistematica.

In particolare quanto proposto può aiutare ad affrontare meglio alcune transizioni fondamentali: a) tra primo ciclo e secondo ciclo di istruzione e formazione; b) tra primo biennio del secondo ciclo (obbligo di istruzione) e percorsi successivi; c) tra secondo ciclo e istruzione terziaria (Università, ITS,

ecc.); d) tra mondo dello studio e della formazione e mondo del lavoro e delle professioni; e) tra un ambito lavorativo e un altro (mobilità orizzontale); f) tra un livello di carriera lavorativa e uno superiore (mobilità verticale). A esempio nei percorsi di istruzione tecnica il passaggio dal biennio iniziale all'indirizzo successivo implica un'impegnativa scelta, che deve essere attuata in maniera consapevole. In quelli di istruzione professionale si pone non solo la scelta dell'indirizzo alla fine del biennio, ma anche l'eventuale scelta del (o transizione al) sistema di Istruzione e formazione professionale (qualifica e diploma) di competenza regionale.

La piattaforma utilizzata in maniera opportuna dovrebbe facilitare una risposta a frequenti e impegnative domande: quale stato di preparazione è necessario raggiungere per potere affrontare tali transizioni in maniera valida e consapevole? e ciò in un contesto culturale, sociale e lavorativo che presenta alti livelli di cambiamento? quali competenze possono garantire un più efficace e valido passaggio? come promuoverle e come rilevarle nel loro sviluppo? gli studenti quanto si sentono preparati alla fine del secondo ciclo di istruzione e formazione per affrontare il loro futuro di studio o di lavoro?