

# Competenzestrategiche.it: un ambiente on line per orientare e orientarsi

MASSIMO MARGOTTINI<sup>1</sup>

## Introduzione

Da oltre dieci anni la piattaforma *competenzestrategiche.it* mette a disposizione di insegnanti, studenti, professionisti dell'orientamento e della Formazione Professionale, alcuni strumenti utili a promuovere processi di autovalutazione su alcune dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base di capacità autoregolatrici necessarie per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006).

Il PNRR riserva ingenti risorse per l'orientamento nella scuola e nell'università. E lo fa a ragione; è infatti fuor di dubbio che per contrastare fenomeni quali ritardi, abbandoni, *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro si debba riconoscere all'orientamento un ruolo strategico. Purché non si riducano le attività a interventi occasionali, di carattere prevalentemente informativo in prossimità dei momenti di transizione e di fatto non integrati nei processi di crescita dei destinatari. E questo, non perché un quadro informativo ricco e completo non sia utile a definire meglio le possibili alternative o ad aprire nuove e interessanti prospettive e favorire decisioni in piena consapevolezza ma perché l'utilità e l'uso delle informazioni non dipende solo dal messaggio ma dalla capacità e disposizione del destinatario a comprenderlo, assimilarlo e farne buon uso all'interno di un quadro interpretativo personale, di un proprio progetto di vita.

D'altro canto la stessa normativa sull'orientamento nei sistemi d'istruzione, ormai da qualche decennio, ribadisce una concezione dell'orientamento quale processo che dai primissimi anni di scolarizzazione si muove in una prospettiva *life long*, collocandosi all'interno delle azioni formative e di accompagnamento per lo sviluppo cognitivo, personale, sociale e professionale.

Un primo forte impegno in tal senso lo troviamo già nella Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997 e quindi una serie di circolari, direttive e *Linee guida*, ultime delle quali sviluppate in due documenti: il primo del novembre 2013, con funzione d'indirizzo, ad opera della Conferenza unificata Stato e Regioni,

<sup>1</sup> Professore ordinario di Didattica generale, Università Roma Tre.

contenente *Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*, cui segue, a breve distanza di tempo, altro documento del MIUR, sempre in forma di linee guida, che ne contestualizza le azioni all'interno del sistema scolastico e universitario.

Gli impegni per l'orientamento si concentrano su tre obiettivi fondamentali: contrastare il disagio formativo, favorire e sostenere l'occupabilità, promuovere l'inclusione sociale. Per realizzare il «diritto all'orientamento» vengono delineate cinque funzioni che le istituzioni interessate devono attuare per sostenere lo sviluppo del processo orientativo. La prima è la funzione educativa necessaria a favorire e sostenere un processo di auto-orientamento, favorendo nella persona «la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento». A tale fine promuove l'acquisizione di competenze orientative generali e trasversali. Viene ribadito che l'orientamento “si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile” e più recentemente che “l'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza”.

Seguono la funzione informativa cui è affidato il ruolo di sviluppare capacità di attivazione e sostenere la delineazione delle diverse alternative nei processi di decisione; quella di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione e che si realizza come attività di sostegno allo sviluppo di «competenze e capacità di decisione e controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorativa»; quella della consulenza orientativa che «concerne le attività di sostegno alla progettualità personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa e di promozione all'elaborazione di obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale»; ed infine alcune funzioni di sistema, relative all'assistenza tecnica, alla formazione degli operatori, alla promozione della qualità e alla ricerca e sviluppo con l'obiettivo di garantire l'efficacia degli interventi.

Ma l'aspetto forse più rilevante è dato dalla sottolineatura di un impegno integrato e condiviso dei diversi attori per la realizzazione di un modello sistemico. E questo, anche al fine di evitare sovrapposizioni, se non vere e proprie

contraddizioni, all'interno del sistema stesso. Ciò implica, naturalmente, una *governance* multilivello (territoriale e nazionale) in cui «ciascun soggetto si riconosce partner corresponsabile di una strategia che, coinvolgendo sia il piano politico istituzionale sia quello tecnico operativo, valorizzi la programmazione e la realizzazione d'interventi di orientamento-integrati, continui e rispondenti ai bisogni della persona».

Si ribadisce nella scuola una concezione dell'orientamento come processo diacronico-formativo (Domenici, 1996) integrato nella azione didattica quotidiana, che si contrappone a quelle pratiche di natura sincronico finale quasi esclusivamente centrate su azioni di natura informativa e di supporto alla scelta messe in atto nei soli momenti di transizione. Orientamento formativo che prende avvio sin dalle prime esperienze all'interno del sistema scolastico per favorire via via lo sviluppo di competenze orientative (Pombeni e Guglielmi, 2000), poste alla base della costruzione di un proprio progetto di vita personale e professionale, compresa la capacità di tenere sotto controllo il processo stesso e governare in maniera attiva i momenti di transizione.

Il richiamo alle competenze orientative nei documenti ministeriali ci rimanda alle riflessioni di Maria Luisa Pombeni che distingue tra competenze orientative generali o di base e competenze orientative specifiche. Per Pombeni, le prime sono finalizzate principalmente ad acquisire conoscenze, comportamenti, atteggiamenti, convinzioni che predispongono alla raffigurazione di un futuro sia pure senza un'azione di carattere intenzionale. Si apprendono in età evolutiva, nella scuola, in famiglia, nei diversi contesti informali, con esperienze spontanee o attraverso azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità e un metodo orientativi. Le competenze orientative specifiche si caratterizzano invece per essere finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali riconducibili sia ad esperienze di orientamento scolastico che di orientamento professionale, si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti, attraverso cioè le cosiddette «azioni orientative». Vengono ulteriormente distinte in competenze di monitoraggio e in competenze di sviluppo. Le competenze di monitoraggio attengono alla capacità di tenere sotto controllo la propria esperienza, averne una piena consapevolezza ed essere in grado di fare un bilancio delle proprie esperienze formative, lavorative, esistenziali, pregresse o in corso anche al fine di prevenire insuccessi e forme di disagio. Le competenze di sviluppo, finalizzate a maturare progetti di evoluzione della propria storia formativa e lavorativa in situazioni di scelta, intervengono nelle fasi di transizione, nei momenti di svolta, quando è necessario assumere decisioni di particolare rilievo.

Ulteriore rilievo dell'attenzione posta al valore di promuovere consapevolezza, capacità di pianificazione e controllo delle proprie azioni, cui si aggiunge una dimensione del dare senso e prospettiva della propria esistenza, la possiamo riconoscere anche nella più recente attenzione posta alle *non cognitive skills* che sono state addirittura oggetto di un disegno di legge che introdurrebbe una sperimentazione triennale "finalizzata allo sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi scolastici"<sup>2</sup>. Tuttavia, al di là degli esiti parlamentari dell'iniziativa legislativa, sono ormai alcuni anni che il tema ha avuto l'attenzione di molti studiosi. Giorgio Chiosso, proprio sulle pagine di questa rivista, ricorda come "il tema abbia avuto un significativo rilancio anche in Italia con varie iniziative tra cui spiccano la traduzione del volume di James Heckman e Tim Kautz, introdotto da Giorgio Vittadini, *Formazione e valutazione del capitale umano* (2016), il fascicolo curato da Michele Pellerey, *Soft skills e orientamento professionale* (2017) e altri suoi contributi nell'ambito delle ricerche condotte dal CNOS-FAP, il testo a più mani promosso dalla Fondazione per la Sussidiarietà di Milano, *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori* (2021)" (Chiosso, 2021, pag.68). Tuttavia, all'interno del dibattito emergono posizioni molto articolate e lo stesso Pellerey, proprio nel contributo richiamato da Chiosso, evidenzia come l'apporto di Heckman, in particolare, trascuri o quanto meno non consideri adeguatamente "quanto sviluppato nel corso degli ultimi decenni da parte del cosiddetto movimento per il carattere e in particolare la distinzione recente tra *moral character* e *performance character*, che Dariusz Grządziel ha esplorato in profondità. L'impianto sviluppato proprio negli Stati Uniti 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 negli Stati Uniti lo stesso John Dewey e, poi, Alasdair McIntyre. Autori come Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz e tanti altri avrebbero arricchito le sue considerazioni" (Pellerey, 2017, pag. 13).

## **Strumenti di autovalutazione per conoscersi e orientarsi**

In un'ottica di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta uno step indispensabile nella prospettiva dell'avvio di

<sup>2</sup> Disegno di legge n. 2493/2022.

percorsi autoformativi volti allo sviluppo delle competenze di autodirezione; quindi, perché la presa di coscienza da parte del singolo, riguardo alle risorse e ai livelli di padronanza raggiunti, costituisce una condizione imprescindibile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per promuovere nella scuola una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere. Strumenti che non si limitano a rilevare sul piano diagnostico le dimensioni che sono alla base di un agire motivato ed autoregolato ma che vogliono, soprattutto, sostenere i docenti nello sviluppare una maggiore attenzione a questi processi che sono alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 1996, 2006, 2010; Zanniello, 1998; La Marca, 2004; Cornoldi & altri, 2005).

Tali strumenti rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'*autodeterminazione*, sia da quello "tattico" della *autoregolazione* e che Michele Pellerey così sintetizza:

- Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare.
- Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento.
- Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri.
- Percezione soggettiva di competenza.
- Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali.
- Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà.
- Competenze strategiche nel gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.
- Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping.
- Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

La dimensione prospettica del dare senso alle proprie esperienze personali e professionali si connette in tal senso al proprio orizzonte temporale.

Nel corso dei secoli, la natura soggettiva e oggettiva del tempo è stata oggetto di molti studi a partire dai meccanismi innati nel modo di percepire il tempo e delle relative influenze sulla formazione del pensiero umano.

Si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980) un rilevante contributo sull'influenza che l'interazione tra fattori cognitivi e motivazionali esercita sulla determinazione della prospettiva temporale umana. Secondo Nuttin (1964), la spinta motivazionale verso il futuro non può essere valutata solo in termini di prodotto degli apprendimenti e dei condizionamenti o come un orientamento

innato in continuo divenire. L'orientamento al futuro emerge progressivamente durante l'intero percorso di crescita del soggetto che organizza le esperienze e gli atteggiamenti all'interno di una prospettiva temporale basata su elementi cognitivi e affettivi propri di ogni fase evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità). Il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Da qui nasce la concezione del passato, presente e futuro come aspetti di una struttura spaziale e correlativa della prospettiva temporale, appunto, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali. Su questo tema un ampio ventaglio di ricerche ha interpretato la rappresentazione del tempo come uno degli elementi tramite cui il soggetto regola sé stesso e il proprio progetto di vita.

In tempi più recenti un contributo notevole è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 2009), i quali hanno dato vita ad una "Teoria sulla Prospettiva Temporale" che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano realizzando anche un questionario di autovalutazione, lo Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI).

Alcuni autori hanno evidenziato l'importanza di un "orientamento temporale equilibrato" (Boniwell & Zimbardo, 2004) come abilità mentale ad imparare dalle esperienze passate, traendo energie ed emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro (Boniwell & Zimbardo, 2004). Allo stesso tempo, però, Zimbardo ha messo in guardia da atteggiamenti devianti provocati da un'eccessiva concentrazione sul futuro che possono determinare inadeguata attenzione al vivere e godere del presente con significative ripercussioni sullo stato di benessere della persona. Ciò è in linea con quanto riportato da H. Rappaport e colleghi (1985), i quali hanno osservato come un orientamento al futuro troppo debole o troppo forte possa egualmente risultare disfunzionale per costruire un'identità sana. Dunque, emerge l'importanza di orientare l'individuo verso la costruzione di un rapporto armonico tra vissuto passato, vita presente e prospettive future. Ciò è fondamentale affinché egli possa trarre le energie (spinte motivazionali) necessarie per pianificare e vivere le attività poste nel presente in vista del raggiungimento di obiettivi futuri.

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

Dare senso e prospettiva alla propria esistenza sul piano personale, sociale e professionale, all'interno di una realtà mutevole, che offre sempre meno punti

di riferimento implica un crescente rilievo del processo costruttivo da parte del soggetto. Su questi presupposti Savickas sviluppa la sua teoria della costruzione di carriera. “Le persone costruiscono sé stesse attraverso la riflessione sulle proprie esperienze e la capacità di essere consapevoli della propria coscienza che è una prerogativa dell’essere umano” (Savickas, 2014). Al centro della sua teoria è posto il costrutto della adattabilità professionale intesa come un insieme di attitudini, competenze e comportamenti che gli individui utilizzano nella relazione con il proprio ambiente di lavoro. L’adattabilità si realizza con una serie di strategie di autoregolazione che permettono agli individui di accrescere il grado di consapevolezza sui ruoli lavorativi e realizzare così una vita lavorativa efficiente e una carriera appropriata (Di Fabio, 2009). E può essere così declinata:

1. iniziare a interessarsi del proprio futuro come lavoratore
2. aumentare il controllo personale sul proprio futuro professionale
3. mostrare curiosità ed interesse ad analizzare sé stessi e gli scenari futuri
4. rafforzare la fiducia in sé nel perseguire le proprie aspirazioni.

Sul costrutto dell’adattabilità professionale Savickas e Porfeli (2012) hanno costruito e validato un questionario, il *Career Adapt-Abilities Scale*, costituito da 24 item che fanno capo alle quattro dimensioni di cui sopra: *Concern, Control, Curiosity, Confidence*.

## La piattaforma competenze strategiche

All’interno del quadro teorico sopra delineato è nato il progetto di sviluppare un ambiente on line che mettesse a disposizione di docenti, formatori, educatori e professionisti dell’orientamento una serie di strumenti, questionari di autovalutazione sulle diverse dimensioni, di cui si è dato conto nei paragrafi precedenti, che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro.

Si compone di un primo blocco di questionari costruiti e validati da Michele Pellerey (1996, 2001, 2006, 2010, 2018):

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) si rivolge 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. Si compone di 14 scale, 7 di natura cognitiva e 7 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 di scuola secondaria di primo grado. 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 un bilancio sulle competenze acquisite e aiuta a riflettere in prospettiva futura. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*.

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 *prospettiva temporale* e l'*adattabilità professionale*.

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. Pellerey, 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.

Oltre alla possibilità di utilizzare liberamente tutti i questionari, la piattaforma offre una guida molto dettagliata per il docente utile alla gestione dei profili, alla raccolta ed elaborazione dei dati. Questo per aiutare i docenti a gestire nel tempo e con un impegno sistematico e continuo le informazioni raccolte attraverso i questionari e farne un uso costante per sostenere gli studenti nei processi di maturazione, sviluppo della consapevolezza e controllo su tutte quelle dimensioni, cognitive, metacognitive, affettivo-motivazionali che determinano la capacità di autoregolare il proprio comportamento.

## La restituzione: promuovere processi riflessivi

La compilazione on line dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback immediato consistente in un profilo grafico e testuale.

È opportuno osservare che l'immediatezza della restituzione ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" e nello stesso tempo consente di ritornare sulle proprie considerazioni, quando l'informazione di ritorno sia espressa in un prodotto permanente a cui accedere a proprio piacimento, come è nel caso dei profili generati dalla piattaforma.

Ai fini orientativi, l'impiego di questo tipo di strumenti assume un valore specifico: sollecita l'autoriflessione e la presa di coscienza riguardo ad alcuni aspetti spesso trascurati, del proprio modo di relazionarsi alle varie situazioni di studio, di vita, di lavoro.

Oltre che favorire un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, nei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto, un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile. Anche su questi aspetti all'interno della piattaforma sono presenti indicazioni.

Nelle immagini che seguono sono presentati, per esempio, i profili grafici e testuali del QSA. Le stesse modalità sono state adottate per la restituzione dei profili di tutti i questionari disponibili sulla piattaforma.



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.

I questionari sono stati applicati in contesti diversi, nei diversi ordini e gradi scolastici dalla secondaria di primo grado all'università. Ciò ha consentito non soltanto di verificare sul campo la validità e l'affidabilità degli strumenti ma di evidenziare anche come un'applicazione integrata dei diversi questionari consenta di rilevare e promuovere processi riflessivi su dimensioni complementari che concorrono alla capacità di dirigere sé stessi (Margottini, 2017). Di ciò si è dato conto anche attraverso un Convegno, tenutosi nell'Ateneo Roma Tre nel settembre del 2019, in collaborazione con il CNOS-FAP, che ha dato luogo ad una pubblicazione che è possibile scaricare dalla piattaforma stessa.<sup>3</sup>

Le molte ricerche presentate hanno evidenziato come, attraverso analisi correlazionali, si possano evidenziare interessanti legami tra le scale dei diversi questionari. Ne emerge un quadro piuttosto ricco, perfettamente coerente con la precedente letteratura scientifica di riferimento, che mostra legami statisticamente significativi tra il buon uso di strategie cognitive, volitive e autoregolative, locus of control interno e percezione di competenza, l'adattabilità professionale, in tutte e quattro le scale (*Concern, Control, Curiosity e Confidence*), e con una prospettiva temporale equilibrata ossia adeguatamente rivolta al futuro.<sup>4</sup>

## Conclusioni

Continua a crescere l'attenzione, tra chi si occupa di educazione e di scuola, nel senso più ampio possibile, per tutte quelle dimensioni che, con formula forse sin troppo generica, sono state definite come non cognitive. La ricerca di area

<sup>3</sup> <https://www.competenzestrategiche.it/publicazioni>.

<sup>4</sup> Per un approfondimento si veda PELLERAY M., MARGOTTINI M., OTTONE E., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it strumenti e applicazioni*, Roma Tre-Press, 2020.

psico-pedagogica da parecchi decenni ha evidenziato il forte legame tra dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo motivazionali nello sviluppo armonico della persona ma è un bene che anche da altri versanti, ed in particolare dagli studi sul capitale umano siano giunti contributi per sottolinearne il rilievo. La piattaforma *competenzestrategie.it*, realizzata da un gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey e finanziata dal CNOS-FAP, da oltre una decina d'anni opera in questa direzione: promuovere una maggiore attenzione da parte di docenti, formatori, professionisti dell'orientamento su alcune dimensioni che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Lo fa mettendo a disposizione alcuni strumenti, questionari di autovalutazione, che si sono dimostrati efficaci nel sostenere processi riflessivi orientati a promuovere consapevolezza e controllo del dare senso e prospettiva alle proprie esperienze scolastiche, formative e di avvicinamento al mondo del lavoro. A fine 2019 il gruppo di ricerca ha avviato, attraverso un primo convegno, un momento di confronto sulle esperienze realizzate intorno all'uso degli strumenti proposti. Gli esiti hanno dato luogo ad un volume e al proposito di rendere periodico il confronto. Qualche mese più tardi abbiamo dovuto confrontarci con una pandemia che ha ridotto le occasioni d'incontro, almeno di quelle che consentono la condivisione di uno spazio comune. Da allora sono stati però compilati oltre 20 questionari ed è raddoppiato il numero degli utenti il che ci consente di auspicare, con cauto ottimismo, che sia possibile riprendere l'idea di promuovere un nuovo Convegno.

## Bibliografia

- BONIWELL I. e ZIMBARDO P.G., Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning (223-236). In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, Wiley, 2004.
- CHIOSSO G., *Tra cognitive skills e non cognitive skills*, Rassegna CNOS, 3/2021.
- CORNOLDI C., DE BENI R., ZAMPERLIN C., MENEGHETTI C., *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Edizioni Erickson, 2005.
- DI FABIO A., *Manuale di psicologia dell'orientamento e del Career counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti O.S., 2009.
- DOMENICI G., *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- GRZĄDZIEL D., *Educare il carattere*, Roma, Las, 2014.
- LA MARCA A., *Io studio per...imparare a pensare*, Troina, Città Aperta, 2004.
- MARGOTTINI M., *Competenze strategiche a scuola e all'università*, Milano, Led edizioni, 2017.
- NUTTIN J., *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland, 1964.
- NUTTIN J., *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14), Louvain, Presses universitaires de Louvain, 1980.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- PELLEREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLEREY M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, 2017.

- PELLERÉY M., Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 34, 1/2019, pp. 45-58.
- PELLERÉY M., BAY M., GRZĄDZIEL D., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS-FAP, 2010.
- PELLERÉY M., MARGOTTINI M., OTTONE E., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche. it strumenti e applicazioni*. Roma Tre-Press, 2020.
- PELLERÉY M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP, 2018.
- PELLERÉY M. (a cura di), *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale*, Roma, CNOS-FAP, 2019.
- PELLERÉY M. e ORIO F., *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*, Roma, LAS, 1996.
- PELLERÉY M. e ORIO F., *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Edizioni lavoro, 2011.
- PELLERÉY M., GRZĄDZIEL D., MARGOTTINI M., EPIFANI F., OTTONE E., *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, 2013.
- POMBENI M.L., GUGLIELMI D., *Competenze orientative: costrutti e misure. Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3/2000.
- SAVICKAS M.L., *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.
- SAVICKAS M.L. e PORFELI E.J., Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 2012, pp. 661-673.
- ZANNIELLO G., *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Napoli, Tecnodid, 1998.
- ZIMBARDO P. e BOYD J., *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009.