

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*

M. PELLEREY
D. GRZADZIEL
M. MARGOTTINI
F. EPIFANI
E. OTTONE

©2013 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5137884 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

SOMMARIO

Introduzione	5
Parte Prima	
(Michele PELLERREY e Dariusz GRZĄDZIEL)	9
<i>Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed autovalutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona</i>	13
Parte Seconda	
(Massimo MARGOTTINI e Filippo EPIFANI)	101
<i>Progettazione, sviluppo, collaudo e guida all'utilizzazione della piattaforma www.competenzestrategiche.it</i>	105
Parte Terza	
(Enrica OTTONE)	225
<i>Percorsi e strumenti per l'autoformazione, la formazione e l'intervento</i>	229
Parte Quarta	
(Dariusz GRZĄDZIEL)	319
<i>Un'analisi comparativa dei risultati dell'applicazione del questionario di percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS) a una popolazione studentesca italiana e a una polacca</i>	321
Indice	353

Introduzione

La ricerca intitolata “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” è stata sviluppata nel corso degli anni 2010 e 2011. Essa intendeva valorizzare quanto studiato e documentato nel corso di due precedenti ricerche i cui risultati sono stati pubblicati da parte del CNOS-FAP: M. Pellerey, *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; M. Bay - D. Grządziel - M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

In particolare nella ricerca portata a termine nel 2009 da parte del CNOS-FAP, attraverso uno studio assai impegnativo, sono state identificate le competenze strategiche che sembrano costituire la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro: 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; competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell’apprendimento; competenze strategiche nell’affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere. In tutto ciò dal punto di vista motivazionale si è rilevato come entrino in gioco anche la percezione di competenza soggettiva e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti.

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 di seguito richiamate.

Ambito dell’apprendere ad apprendere. Comprende la disponibilità e l’abilità a organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente, sia in gruppo. Include l’abilità a gestire il proprio tempo produttivamente, a risolvere problemi, ad acquisire, elaborare, valutare e assimilare nuove conoscenze e ad applicare queste e le abilità in una varietà di contesti (a casa, nel lavoro, nella scuola e nella formazione). Più in generale, essa contribuisce fortemente alla gestione del proprio percorso di carriera.

Ambito delle competenze interpersonali e civiche. Si tratta di tutte le forme di comportamento che occorre padroneggiare per partecipare in maniera efficiente e costruttiva alla vita sociale e a risolvere i conflitti, quando necessario. Le abilità interpersonali sono essenziali per una effettiva interazione personale e di gruppo e sono da valorizzare sia in pubblico, sia in privato. In questo contesto entra in gioco anche una cultura della legalità e dell'etica pubblica e deontologica.

Ambito dell'imprenditorialità. Ha una componente attiva e una passiva in quanto comprende sia la propensione a indurre cambiamenti in prima persona, sia ad accogliere, appoggiare e adattarsi alle innovazioni sollecitate da fattori esterni. L'imprenditorialità coinvolge il prendersi la responsabilità delle proprie azioni, positive e negative, sviluppando una visione strategica, ponendosi degli obiettivi e raggiungendoli ed essendo motivati ad avere successo.

Ambito dell'espressione culturale. Si tratta di apprezzare l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni secondo uno spettro di forme, che includono musica, espressione corporale, letteratura e arti plastiche. La cultura propria di una istituzione formativa dovrebbe elaborare riferimenti precisi alla dimensione spirituale dell'esistenza, una reale apertura ai beni spirituali: il bene personale e sociale, il vero, il bello.

La questione, che si poneva con particolare urgenza al termine del percorso di indagini precedente, era come rispondere all'esigenza di mettere a disposizione dei docenti e dei formatori strumenti e metodologie che consentano di implementare queste 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 personalmente 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 o formativa che integrassero forme di autovalutazione e valutazione esterna a modalità di progettazione e realizzazione di percorsi formativi cogestiti da formatori e studenti.

In tale impegno si era certamente consapevoli del fatto che la valutazione di una competenza pone non pochi problemi. Si tratta infatti di una variabile latente, cioè di una caratteristica personale che non può essere rilevata direttamente, bensì solo attraverso un certo numero di indicatori che permettono di inferirne non solo la presenza, ma anche il livello. Lo sforzo elaborativo stava dunque nell'identificare da una parte i caratteri costitutivi della competenza (approccio in gran parte teorico) e, dall'altra, nell'individuare le possibili forme di rilevazione di tali caratteri. In genere si prendono in considerazione tre possibili fonti di rilevazione: le prestazioni finali, la percezione soggettiva, l'osservazione del comportamento in situazioni significative.

Il lavoro precedentemente svolto permetteva di costruire immediatamente un sistema di autovalutazione basato su questionari opportunamente messi a disposizione di docenti e discenti. In particolare, avevamo a disposizione due questionari

di autovalutazione già abbondantemente validati: uno per l'inizio del percorso del secondo ciclo di istruzione e formazione, il QSA (Questionario di percezione delle proprie Strategie di Apprendimento); l'altro per la sua conclusione, il QPCS, (Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche). Ciò permetteva la realizzazione di una guida non solo alla diagnosi delle competenze raggiunte, ma anche alla progettazione di interventi sia in autoistruzione, sia attraverso i percorsi istruttivi e formativi attivati dalle istituzioni educative al fine di potenziarle. A questo fine è stato predisposto un sito informativo denominato www.competenze-strategiche.it, entrando nel quale è disponibile un software di immissione dati, di elaborazione e di comunicazione agevole e affidabile dei risultati. In altre parole, è possibile accedere *on line* a una risorsa informatica, che consente l'applicazione e la correzione di tali questionari. La risorsa informatica è corredata da un manuale per la sua utilizzazione e da una guida all'impostazione di attività formative dirette a sollecitare le competenze che risultino meno sviluppate.

La progettazione, realizzazione e collaudo del sito nella sua parte elaborativa dei questionari ha richiesto non poco impegno e competenza tecnica. Ora essa funziona egregiamente ed è utilizzata da moltissime scuole, Centri di Formazione Professionale, centri di orientamento e di consulenza psicopedagogica. Ne è stata anche sviluppata una versione polacca, curata in maniera puntuale da Dariusz Grządziel, anch'essa utilizzata da molte scuole della Slesia. Nel seguito ne forniamo una documentazione più sistematica. Il sito è stato poi arricchito da altre risorse diagnostico-progettuali e metodologiche al fine di aiutare i docenti e i formatori a impostare il loro lavoro educativo. Tenendo conto poi dell'attuale configurazione dell'obbligo di istruzione e delle competenze di cittadinanza che ne costituiscono una finalità principale è stato progettato e validato un ulteriore questionario più direttamente spendibile al termine del primo biennio del secondo ciclo. Secondo poi quanto previsto dal progetto di indagine sono stati esplorati anche alcuni casi più nel dettaglio e in profondità.

La prima parte del rapporto, redatta da Michele Pellerey con la collaborazione di Dariusz Grządziel, presenta le basi teoriche che stanno alla base dell'indagine descrivendo le componenti della capacità di autoregolazione e l'interazione tra queste e le varie fonti motivazionali. Si passa quindi a esplorare gli strumenti autovalutativi valorizzati e il loro ruolo della diagnosi dello sviluppo delle competenze strategiche ai vari livelli della scolarità. Segue un ampio approfondimento del concetto di competenza e di competenza strategica a partire dalla teoria aristotelica degli abiti; una esplorazione sugli apporti di Tommaso d'Aquino e John Dewey nelle definizioni degli abiti morali; l'apertura del concetto di abito come competenza nei vari ambiti dell'esperienza umana e soprattutto in quella connessa con lo studio e il lavoro a partire dalle argomentazioni che Massimo Baldacci ha sviluppato appoggiandosi da una parte sugli apporti di John Dewey e Pierre Bourdieu e, dall'altra, su quelli di George Bateson.

Si è giunti così a descrivere il carattere di una persona come l'integrazione rag-

giunta nello sviluppo dei vari abiti sia intellettuali, sia operativi, sia morali. A questo punto era necessario indagare un po' più direttamente la questione connessa con i processi educativi delle varie competenze intese come abiti, per questo sono stati esaminati alcuni apporti della letteratura pedagogica e didattica statunitense, in particolare quelli legati allo sviluppo del carattere e alla promozione degli abiti di lavoro, di studio e di relazione interpersonale.

La seconda parte curata da Massimo Margottini e Filippo Epifani introduce all'uso della piattaforma informatica realizzata da loro nel corso della ricerca. Viene spiegato di che cosa si tratta, che cosa comprende, come si accede a essa e quali servizi possono essere valorizzati interagendo con essa. Per facilitare la sua fruizione ci si avvale della riproduzione delle principali videate. Vengono anche presentate le statistiche degli accessi al sito da parte di utenti italiani. Numerosi sono stati anche gli accessi alla versione polacca curata da Dariusz Grządziel. Infine si da conto di alcune esperienze di utilizzo della piattaforma da parte di istituti secondari di Roma e della sua Provincia per quanto riguarda il QSA, sia di fruizione del QPCS da parte di studenti universitari.

La terza parte, curata da Enrica Ottone, è di carattere operativo e si concentra sull'integrazione del questionario QSA nel contesto dell'attività didattica e formativa del secondo ciclo di istruzione e formazione. Vengono così presentati possibili percorsi di autoformazione, formazione e intervento educativo supportati dall'utilizzo del software messo a disposizione. In particolare sono descritti alcuni strumenti di osservazione sistematica del comportamento degli studenti in ordine allo sviluppo delle competenze strategiche e modelli di registrazione degli esiti della somministrazione del QSA, delle osservazioni sistematiche e degli obiettivi formativi che su tale base possono essere prefigurati. Ai fini di facilitare l'intervento formativo e lo stesso processo auto-formativo viene dedicata una particolare attenzione alle competenze di natura motivazionale e affettiva come la gestione dell'ansia e delle attribuzioni causali.

La quarta parte include un'indagine comparativa condotta da Dariusz Grządziel mettendo a confronto i risultati di un'applicazione del questionario QPCS a una popolazione studentesca polacca e a una italiana. Tale esplorazione evidenzia come il questionario rappresenti uno strumento adatto ad essere utilizzato da insegnanti di scuola secondaria superiore e di Centri di Formazione Professionale che desiderano ricevere un supporto conoscitivo strutturato e standardizzato. I risultati che si possono trarre dal suo uso possono essere valorizzati al raggiungimento di diversi obiettivi: orientare gli studenti a rafforzare le competenze che già sono percepite ad un livello elevato; diagnosticare le lacune, le debolezze che necessitano di integrazioni; da parte del dirigente scolastico trarre spunti strategici per il miglioramento del gruppo di insegnanti; informare le famiglie verso il termine di un percorso al fine di favorire un orientamento agli studi o al lavoro.

Parte prima

Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza e di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona

Michele PELLEREY e Dariusz GRZĄDZIEL

Questa prima parte del rapporto di ricerca è dedicata in primo luogo a una presentazione del quadro teorico di riferimento in base al quale sono stati valorizzati gli strumenti valutativi e auto-valutativi adottati. A questo fine si è iniziato con una rilettura della competenza strategica come capacità di autoregolazione. Gli studi più recenti hanno evidenziato il ruolo della motivazione nel promuovere e sostenere i processi autoregolativi per cui è stato ritenuto utile esplorare un po' più a fondo l'interazione tra motivazione e autoregolazione. Su questa base conoscitiva è facile allora comprendere il valore di quanto proposto per uno sviluppo della competenza di auto-direzione all'inizio del secondo ciclo di istruzione e formazione e, in particolare, il significato educativo che può assumere l'utilizzo del primo strumento di autovalutazione proposto, il QSA. Tuttavia, nella configurazione attuale del secondo ciclo di istruzione e formazione la conclusione del primo biennio assume un rilievo particolare con la certificazione delle competenze raggiunte e in particolare di quelle di cittadinanza. Viene quindi esplorata la capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento nel primo biennio del secondo ciclo e l'autovalutazione della competenza nella gestione di sé nell'apprendimento durante il primo biennio del secondo ciclo elaborando uno strumento di auto-valutazione della percezione di senso e di autonomia personale. Infine, si esplicitano le dimensioni della competenza di auto-direzione e autoregolazione dopo il primo biennio al fine di giungere alla presentazione di uno strumento di autodiagnosi delle competenze nel dirigere se stessi nello studio e nel lavoro futuro.

Successivamente nei paragrafi dal decimo al ventiduesimo sono stati approfonditi i concetti di competenza e di competenza strategica sotto il profilo di abiti che dovrebbero caratterizzare la persona in maniera stabile e fruibile nel tempo. Si tratta dello sviluppo del quadro teorico già sviluppato nelle ricerche precedenti che assimilavano il concetto di competenza al concetto di virtù quale era stato elaborato nella tradizione aristotelico-tomista. Si è quindi avviato il discorso rileggendo i concetti di competenze e di competenze strategiche come "abiti", per giungere a considerare anche la natura di una competenza strategica necessaria a condurre una vita "buona" e il ruolo della narrazione in tale prospettiva. A partire da questa apertura del discorso è sembrato indispensabile riportare alcuni dei passi fondamentali tratti dall'Etica a Nicomaco di Aristotele, chiarendo il senso e l'importanza di considerare accanto alla cosiddette virtù operative o etiche, quelle intellettuali o dia-noetiche. Nella tradizione seguente di tale impostazione è stato valorizzato soprat-

tutto l'apporto del concetto di abito come natura fondamentale delle virtù, come dei vizi da parte di Tommaso d'Aquino e l'approfondimento sulla natura dell'educazione morale da parte di John Dewey.

Al fine di giungere a un adeguato approfondimento dei concetti di competenza e di competenza strategica è stata quindi presa in considerazione la linea di argomentazione sviluppata da Massimo Baldacci in varie occasioni, ma soprattutto nel volume *Ripensare il curriculum*. Su questa falsa riga sono stati riportati vari passi del testo di Baldacci coerenti con il nostro assunto. In particolare osservando come già in Dewey si abbia un uso del concetto di abito e di virtù connesso in modo da considerare la persona nella sua globalità e identificando il suo carattere come l'integrazione dei vari abiti sia mentali, sia operativi da lui sviluppati. Baldacci, partendo dall'intuizione di Raffaele Laporta che identificava con l'apprendimento la natura intrinseca dell'educazione, ne ha approfondito l'apporto introducendo il concetto di deuterio-apprendimento di George Bateson e ricollegandolo a quello di abito dell'impostazione deweyana e integrandolo con alcuni dei suggerimenti in ambito socio-antropologico da Pierre Bourdieu.

La parte si conclude proponendo alcune piste di lavoro sul piano della promozione dello sviluppo degli abiti nei contesti scolastici e formativi anche in una loro prospettiva di integrazione nel carattere delle persone. In questo si dedica anche una particolare attenzione al ruolo della comunità e delle comunità educative intese come comunità di pratica nel contesto delle quali è possibile promuovere tali sviluppi. Il discorso si conclude in due direzioni. In primo luogo, identificando l'educazione del carattere come sviluppo di un organismo virtuoso e quindi come la promozione di una competenza generale nel gestire se stessi nei vari ambiti dell'esistenza personale. In secondo luogo, esplorando la questione dell'andare oltre le competenze strategiche sviluppate in un contesto o in una pratica particolare: trascendere se stessi.

Capitolo primo

Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati

1. UNA RILETTURA DELLA COMPETENZA STRATEGICA COME CAPACITÀ DI AUTOREGOLAZIONE

In ricerche precedenti è stato messo in evidenza come una delle finalità fondamentali dell'intero percorso scolastico sia la capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento, non solo nel contesto delle istituzioni scolastiche e formative, bensì anche nei vari contesti di vita e di lavoro. Riassumendo varie tendenze teoriche sviluppatesi nel corso dei decenni precedenti, nel 2006 affermavo: «Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine “autodeterminazione” si segnala 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”, che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione [...]. Al primo livello, 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”»¹.

Sfortunatamente nella letteratura, soprattutto statunitense, non si fa questa distinzione, preferendo unificare il processo sotto l'unica espressione “autoregolazione dell'apprendimento e della prestazione”². Inoltre, l'espressione “autoregola-

¹ PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 8.

² 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. - ZEIDNER M. (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000; BAUMEISTER R.F. - VOHS K.D. (eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications*, New York, Guilford, 2004; GROSS J.J. (ed.), *Handbook of*

zione” può essere considerata in maniera ristretta ai processi di controllo dell’azione o più complessivamente aperta a tutti i fattori che intervengono nell’agire umano³.

In una ricerca del 2010⁴ è stato valorizzato il contributo di Joachim Wirth e Detlev Leutner⁵. Essi hanno esaminato la capacità di autoregolazione nell’apprendimento come una competenza, rilevandone contemporaneamente le problematiche connesse con la sua valutazione. 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 obiettivi e piano da attuare per raggiungerli, l’attivazione delle tattiche necessarie, l’adattamento dei processi metacognitivi, il monitoraggio e il feedback. Dal canto suo la Boekaerts ha messo in luce il ruolo delle conoscenze preve 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 che concerne gli obiettivi da raggiungere.

Zimmerman nel 1989⁷ aveva 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. Nel caso di studenti, le indagini finora svolte hanno messo in luce le caratteristiche che distinguono gli studenti che sono

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. - BAUMEISTER 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; BERGER A., *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.

³ A questo proposito si può citare l’apporto di KUHLMAN J., “A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions”, in BOEKAERTS M., PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, pp. 111-169. Egli ha messo in luce come nel processo di autoregolazione la fase decisionale e volitiva non possa essere disgiunta dalla considerazione delle attese, dei significati, delle finalità generali esistenziali che caratterizzano il sistema del sé. Non si può ridurre l’autoregolazione alla sola gestione funzionale del processo apprenditivo verso obiettivi definiti dal sistema educativo, ignorando o trascurando il sistema di significati e di finalità generali presenti nel soggetto.

⁴ BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERER M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

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 ZIMMERMAN B.J., *A social cognitive view of self-regulated academic learning*, in «Journal of Educational Psychology», 81 (1989), pp. 329-339.

in grado di autoregolare il proprio apprendimento da quelli che non lo sono. Ecco alcune delle principali indicazioni emerse.

- 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. In base alle possibilità esistenti, mostrano grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione.
- 5) 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.

Come si può facilmente notare, le prime due indicazioni si riferiscono ad aspetti comportamentali di tipo metacognitivo, in quanto tengono conto di conoscenze, sensibilità, monitoraggio e governo di processi di natura cognitiva. La terza indicazione tocca aspetti di gestione della dimensione emozionale e motivazionale. La quarta e la sesta coprono competenze di natura volitiva, mentre la quinta evoca senso di partecipazione e responsabilità alla vita della comunità di apprendimento.

Nel 2011 Zimmerman e Schunk così definiscono l'autoregolazione dell'apprendimento: "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 nei porsì i propri obiettivi e nell'impegnarsi in un ciclo auto-regolatorio, 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"⁸.

Come si vede ci sono alcune evoluzioni del concetto di autoregolazione ri-

⁸ ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 1.

spetto alla impostazione del 1989. In primo luogo si accentua il ruolo fondamentale dell'agire di chi apprende, agire nel quale entrano in gioco sia le qualità stabili che caratterizzano il soggetto, come conoscenze, convinzioni, abilità, motivi, sia qualità operative e relazionali che vengono attivate nell'incontro, o nello scontro, con le sfide o gli impegni presenti. Ci si apre poi alla considerazione di tutto lo spazio o contesto sociale nel quale l'azione si attua. Questa prospettiva evoca quanto Pellerrey metteva in luce nel 2006 circa il ruolo della motivazione nel sollecitare, dirigere e sostenere l'azione. La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti, ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione. Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro, e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. Entra in gioco anche una componente di natura interpretativa che mira a dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o a risolvere uno specifico problema)⁹.

In generale emerge una prospettiva di integrazione tra quello che abbiamo definito come processo di autodeterminazione e il processo di autoregolazione vero e proprio. Si è riconosciuto da una parte il ruolo fondamentale della scelta in un quadro di senso esistenziale e, dall'altra, il contributo che possono dare anche gli altri alla capacità di gestire se stessi nel perseguire i propri obiettivi. Qui si innesta la questione del controllo sociale nel guidare i processi di apprendimento. Un controllo forte e sistematico può risultare valido e produttivo nel caso in cui gli studenti non hanno ancora sviluppato capacità autonoma di studio e di autogoverno del proprio apprendimento, soprattutto in quanto non conoscono, non sono in grado di individuare o non sanno gestire i processi e le strategie cognitive, metacognitive, affettive e volitive implicate nel loro apprendimento. Più profondamente ciò si manifesta quando il loro sistema di attese, significati e valori, di prospettive e finalità esistenziali è ancora in fase di sviluppo ed è più facile che i docenti prospettino finalità e obiettivi, assegnino impegni e attività, controllino le acquisizioni, elaborino giudizi valutativi, che vengono accettati senza particolari tensioni e difficoltà. Quando gli studenti, invece, giungono a un grado sufficiente di consapevolezza di sé, di volontà e capacità di gestione autonoma della loro attività di apprendimento, di sviluppo del proprio sistema di significati e valori esistenziali e prospettici, diventa sempre più complesso e dinamico il processo di negoziazione e di ricerca di accordo tra determinazione e regolazione da parte dei docenti e determinazione e regolazione da parte degli studenti.

Quanto al ruolo che il contesto sociale può avere nel favorire la capacità di au-

⁹ PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008.

todeterminazione e autoregolazione occorre evidenziare come le modalità didattiche attivate nella gestione della classe possano favorire o impedire una serie non indifferente di forme di apprendimento collaborativo, individualistico o competitivo per i singoli o per i gruppi. Prospettare obiettivi di apprendimento e gestire se stessi verso il loro raggiungimento nei diversi contesti sociali implica sia da parte dei formatori, sia da parte degli studenti, comprensione e sensibilità per i processi emozionali e sociali coinvolti e capacità di regolare se stessi e gli altri in maniera positiva. Sono diverse le abilità implicate in attività di tutoraggio di compagni, di insegnamento reciproco, di apprendimento cooperativo, di lavoro di gruppo per progetti, di richiesta di aiuto, ecc. La comprensione e la capacità di gestire i diversi ruoli che ciascuno viene ad assumere in situazioni di rapporto sociale differenziato è anch'essa una componente non indifferente dello sviluppo delle competenze autoregolative. A ciò si può collegare anche l'interazione con i materiali e gli strumenti che vengono più o meno sistematicamente messi in campo da parte dei docenti e che diventano vere e proprie risorse, talora essenziali, per poter acquisire conoscenze e abilità specifiche. Basti qui evocare le esigenze poste dalla fruizione delle varie forme di insegnamento e formazione a distanza e delle modalità di apprendimento denominate *e-learning*.

2. IL RUOLO DELLA MOTIVAZIONE NEL PROMUOVERE E SOSTENERE I PROCESSI AUTOREGOLATIVI

B. Zimmerman¹⁰ ha esaminato più volte attentamente la relazione esistente tra le varie dinamiche motivazionali e la capacità di gestire se stessi nei vari processi di apprendimento. Egli e D.H. Schunk hanno segnalato (2008) come, le ricerche sull'apprendimento auto-regolato abbiano messo in luce come in confronto con gli studenti poco capaci di autoregolazione, quelli ben auto-regolati selezionano meglio i loro obiettivi, mettono in gioco strategie di apprendimento più efficaci, monitorano e valutano meglio i loro progressi verso gli obiettivi intesi, strutturano migliori e più produttivi contesti di lavoro, cercano aiuto più spesso quando ne hanno bisogno, si impegnano di più e persistono di più nel compito affidato, adattano meglio le loro strategie alla situazione quando necessario, e riescono a impostare obiettivi più efficaci quando i precedenti sono stati raggiunti.

Nonostante queste qualità, tuttavia, se gli ambienti di apprendimento sono poco strutturati, essi possono non riuscire a gestire tali processi in maniera valida ed efficace. Ciò ha portato i ricercatori a focalizzare il loro interesse verso le fonti motivazionali che attivano e sostengono tali processi auto-regolativi. Ne è derivata la

¹⁰ ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H., Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum 2008, pp. 1-30. ZIMMERMAN B.J., Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, pp. 49-64.

necessità di esplorare più in profondità quale intreccio si sviluppi tra motivazione e auto-regolazione. Di conseguenza Zimmerman e Schunk hanno passato in rassegna le principali fonti di motivazione che entrano in gioco nei processi di apprendimento. Si tratta di molteplici prospettive teoriche che hanno dimostrato un influsso notevole nel sollecitare, sostenere e dirigere i processi di auto-direzione e autoregolazione dell'apprendimento. È assai utile ripercorrere questa rassegna, anche per approfondire meglio il complesso sistema di interazioni tra motivazione e auto-regolazione.

La prima fonte di sollecitazione motivazionale è quella studiata dalle teorie che esaminano l'orientamento fondamentale che sta alla base del desiderio di conseguire una meta. Viene coinvolto il perché e a quale scopo ci si impegna nel raggiungerla. Vengono in genere distinti due fondamentali orientamenti: verso la *prestazione*, nel senso di cercare di ottenere un giudizio positivo circa il proprio operato e la competenza dimostrata ed evitarne uno negativo; verso l'*apprendimento*, nel senso di volere aumentare le propria competenza e così avere di sé un giudizio positivo¹¹. L'emergere dell'uno o dell'altro orientamento spesso deriva dalla concezione che si ha della propria capacità: se essa è considerata una qualità personale che può migliorare nel tempo o è una dote di base che nel tempo non può essere sostanzialmente modificata. La spinta verso un orientamento diretto all'apprendimento, o alla padronanza, deriva secondo le ricerche attuali proprio dalla prima concezione della propria capacità e di conseguenza ne emerge anche la spinta a gestire se stessi nell'apprendere. Inoltre, è più frequente l'impegno ad approfondire le conoscenze per conseguire una comprensione più puntuale. Lo studente insicuro e rigido tende a evitare giudizi negativi e a cercare in tutti i modi, anche meno leciti, di ottenerne di positivi. La questione che si pone: è possibile modificare quest'ultima condizione personale? Ricerche ulteriori hanno portato a prendere in considerazione anche la tendenza a evitare prestazioni che possano procurare giudizi negativi¹². Ne deriva un quadro a quattro possibilità.

Occorre anche segnalare il risultato di alcune ricerche che hanno evidenziato

¹¹ Nelle situazioni concrete di apprendimento i due orientamenti spesso coesistono, in quanto normalmente non solo si desidera imparare, ma anche ottenere un riconoscimento adeguato del risultato del proprio impegno. Dal punto di vista, però, dell'apprendimento scolastico è importante tener conto dell'intenzione che nello studente prevale quando questi si impegna nello studio. Se prevale in maniera eccessiva il solo orientamento al risultato, può insinuarsi la tendenza a mettere in atto tutte le strategie utili a tale fine, talvolta utilizzando anche modalità di azione non corrette, ad esempio copiando da altri. Più pericolosamente, può emergere una forma di preparazione che tiene conto solo del superamento di un'interrogazione o di un esame, con il sottinteso che, ottenuto tale scopo, ci si può dimenticare di quanto è stato ormai oggetto di accertamento. In questo senso è centrale in un percorso di apprendimento che il soggetto abbia l'intenzione di acquisire effettivamente una determinata competenza e non solo di ottenere un qualche riconoscimento o certificazione sulla carta.

¹² ELLIOT A.J., Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational psychologist*, 1999, 34, pp. 169-189.; FRAYER J.W. - ELLIOT A.J., Self-regulation of achievement goal pursuit, in SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum 2008, pp. 53-75.

<i>Tendenza</i> \ Obiettivo	<i>prestazione, giudizio positivo degli altri</i>	<i>apprendimento, padronanza</i>
<i>Orientamento verso</i>	prestazione e giudizio positivo di altri	apprendimento e padronanza
<i>Evitare di</i>	avere prestazioni negative e giudizi negativi di altri	apprendere e conseguire la padronanza

come l'orientamento verso la padronanza favorisca l'interesse dello studente e la sua motivazione intrinseca, mentre l'orientamento verso la prestazione può portare a migliori risultati. Dal punto di vista dei processi di autoregolazione, l'orientamento verso l'apprendimento sembra essere maggiormente correlato all'autocontrollo e a un uso più consistente di strategie di elaborazione profonda rispetto a quelle che tendono a evitarlo. Dalle ricerche sembra emergere, inoltre, la necessità di aiutare gli studenti a sviluppare alcune delle principali forme di autoregolazione e di auto-percezione da poter migliorare se si dedicano a metterle in pratica.

Una seconda fonte motivazionale ricorda quanto già messo in luce da Herbart e Dewey e cioè l'interesse individuale per specifiche attività, idee od oggetti. Si tratta di una disponibilità a impegnarsi quando si presentano tali condizioni. Vengono distinte due tipologie di interesse: *situazionale*, quando esso è legato a una specifica attività o a un particolare oggetto considerati nella situazione in cui ci si trova; *individuale*, quando esso tende a caratterizzare nel tempo e più in generale la disponibilità del soggetto. Quanto all'interesse situazionale entrano in gioco fattori come la novità, la sorpresa, la complessità, l'ambiguità, l'inclusione in altre tematiche. Di conseguenza, possono essere individuate caratteristiche di un contesto che suscitino interesse negli studenti. L'interesse individuale si accosta a una forma di interesse intrinseco, nel senso che si dà valore a un'attività non come mezzo per qualche altro fine, bensì in se stessa.

Hidi e Renninger¹³ ne hanno sviluppato un modello di sviluppo in quattro fasi. Inizialmente si è coinvolti in un interesse di tipo situazionale: prima esso emerge spontaneamente, poi è sostenuto dall'ambiente (gli altri, i compiti, ecc.). Nelle successive fasi entra in gioco l'interesse individuale. La terza fase si evidenzia quando lo studente cerca un'attività o un impegno ripetutamente senza una sollecitazione o appoggio esterno. La quarta fase si caratterizza per un interesse ben sviluppato e strutturato che spinge a impegnarsi in attività e compiti specifici. Si tratta di interessi personali che caratterizzano l'individuo. Questa fase favorisce lo sviluppo e il sostegno di forme adeguate di autoregolazione. Di conseguenza viene sottolineato come sia importante favorire il passaggio da un interesse occasionale a un interesse

¹³ HIDI S. - RENNINGER K.A., The four-phase model of interest development, *Educational psychologist*, 2006, 41, pp. 111-127.

personale duraturo attraverso una ripetuta, positiva e progressiva esperienza. In questo passaggio si è evidenziata una interazione significativa tra interesse e capacità di autoregolazione in un ambito particolare di attività o di contenuto.

Una terza fonte motivazionale è data dalla integrazione di motivazioni di natura estrinseca con motivazioni di natura intrinseca. Nei processi di apprendimento molti obiettivi sono posti dall'esterno e possono risultare soggettivamente estranei alle proprie aspirazioni. Deci e Ryan e collaboratori¹⁴ hanno esaminato in particolare tre tipi di motivazioni intrinseche mettendo in luce il loro ruolo nell'esperimtare positivamente una determinata situazione di vita e l'interazione tra queste e quelle che sono state definite motivazioni estrinseche. Le principali motivazioni intrinseche, proprie di ogni essere umano e presenti fin dalla più tenera infanzia, sono per questi autori: il bisogno di sentirsi autonomi, di percepirsi competenti, di relazionarsi con altri.

La strada che conduce a una integrazione positiva di motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche si sviluppa secondo tre fondamentali livelli. Il primo livello è quello della introiezione di modalità d'azione e di comportamento. Il soggetto, cioè, si regola nella sua condotta sulla base di influenze esterne (comandi, sollecitazioni, suggerimenti, proposte, modelli, mode) senza che queste vengano percepite e assunte personalmente, perché riconosciute congruenti con i propri bisogni fondamentali. Viene a mancare una mediazione interiore che consenta di verificare se certe indicazioni, sollecitazioni o influenze consentono un'autentica crescita di autonomia, di competenza o di capacità di rapporto personale. Un secondo livello di interiorizzazione delle motivazioni estrinseche deriva dalla identificazione di sé con forme di condotta, modalità di valutazione, prospettive di vita che derivano dall'impatto con gli altri, siano essi educatori o meno. Il terzo livello di interiorizzazione conduce a una integrazione delle motivazioni estrinseche con le motivazioni intrinseche originarie. Quelle estrinseche in questo caso non sono valutate nella loro specifica identità, bensì in relazione a un migliore e più maturo soddisfacimento delle motivazioni intrinseche.

Nella prospettiva dell'autodeterminazione è necessario che ogni motivazione, proposta da altri o derivante da ricompense esterne, diventi coerente con alcuni bisogni fondamentali della persona come bisogno di competenza, di autonomia, di relazione, di senso e prospettiva esistenziale. Ciò può avvenire attraverso opportune modalità di informazione e di spiegazione.

Una quarta fonte motivazionale deriva dall'attribuire valore al compito da svolgere e dal sentirsi capaci di conseguirlo perché se ne possiedono le conoscenze e abilità di base necessarie. È una spinta che può essere riletta, come già ricordato in una prospettiva aristotelica: "Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le at-

¹⁴ DECI E.L. - RYAN R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985; REEVE J. - RYAN R. - DECI E.L. - JANG H., Understanding and promoting autonomous self-regulation, in SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum 2008, pp. 223-244.

tività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all'organismo"¹⁵. Le prestazioni scolastiche positive, la perseveranza e la stessa scelta di impegnarsi nei compiti da svolgere, possono essere inferite a partire dalle attese di successo in tali impegni e dal valore soggettivo a esso attribuito.

La quinta fonte motivazionale riguarda un aspetto della fonte precedente: le convinzioni circa l'autoefficacia nell'affrontare particolari ambiti di impegno in specifici contesti, come quelli scolastici. Tale percezione di competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili. Bandura¹⁶ indica tre fattori che concorrono al costituirsi di questa forza volitiva: una continua osservazione e valutazione del proprio agire nella direzione intesa, una valutazione che risulta segnata emotivamente; la percezione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato; la capacità di adattamento all'evolversi della situazione, rinforzando quando necessario il proprio comportamento.

Lo sviluppo della percezione di competenza, o autoefficacia, in un ambito particolare dell'apprendimento scolastico dipende secondo l'impianto socio-cognitivo da quattro processi interpretativi fondamentali: i risultati di padronanza raggiunti nel passato o nel presente nel portare a termine i compiti assegnati; l'osservare il comportamento degli altri, in particolare di modelli di padronanza nell'attività di apprendimento; le forme di comunicazione valutativa che si sperimentano nell'attività scolastica e fuori di essa e in particolare quelle che hanno particolare forza persuasiva per le caratteristiche di chi le attiva; le reazioni fisiologiche ed emozionali che si provano nel contesto delle varie attività didattiche, come ansietà, stress, frustrazione, ecc.

Le varie indagini sviluppate nel corso degli ultimi decenni hanno evidenziato un ruolo specifico della percezione di autoefficacia sia nella fase preparatoria dell'azione di apprendimento, quando se ne decidono non solo gli obiettivi ma anche la loro natura, sia nella fase di realizzazione di quanto progettato mediante forme di monitoraggio e controllo, sia nella fase valutativa finale.

¹⁵ KUHLMAN J., "A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions", in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, p. 122.

¹⁶ BANDURA A., *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986; BANDURA A., *Self-efficacy: the exercise of control*, New York, Freeman, 1997.

La sesta fonte motivazionale coinvolge i giudizi che il soggetto dà circa la capacità di raggiungere mete future controllando l'ansia di raggiungerle. In altre parole si pensa di essere in grado di ritardare forme di gratificazione immediata per conseguire più elevati risultati. Queste disposizioni consentono di pagare ciò che è necessario in termini di sforzo e resistenza nel gestire se stessi in vista di più elevati livelli di competenza. Più in generale, la prospettiva del tempo futuro gioca un ruolo fondamentale nella motivazione a elaborare e realizzare pazientemente un progetto di vita valido e personalmente significativo. Si tratta dell'applicazione di un aspetto centrale della teoria relazionale della motivazione umana elaborata da Joseph Nuttin¹⁷. L'edizione inglese nel 1985 del volume di J. Nuttin e W. Lens¹⁸ ha permesso uno sviluppo più diffuso dell'approccio alla motivazione umana ormai definito "prospettiva del tempo futuro" (*Future time perspective*, FTP) e una considerazione più attenta del suo ruolo nella elaborazione dei giudizi fondamentali, delle decisioni e nell'agire umano. La FTP è stata definita come "la presente anticipazione dei traguardi futuri"¹⁹ che si intendono conseguire. In questa prospettiva gioca un ruolo centrale la distanza temporale rispetto al presente sia in generale, sia per specifiche finalizzazioni. Tale distanza può variare da obiettivi vicinissimi, come l'esame di domani, a obiettivi di media distanza, come conseguire un titolo accademico o ottenere un posto di lavoro stabile, oppure di grande distanza, come risparmiare denaro in vista della pensione, fino a prospettive che superano la stessa esistenza, come andare in cielo. L'effetto motivazionale, cioè la carica energetica che tale prospettiva riesce ad attivare e la conseguente capacità di impegnarsi nel presente, dipende sia da caratteristiche individuali coltivate nei processi educativi anche della primissima infanzia, sia dall'ambito di riferimento.

Nell'ambito delle attività formative si è riscontrato nelle varie ricerche come gli studenti che sono capaci di impegnarsi in vista di obiettivi distanti nel tempo conseguono migliori risultati, si impegnano di più e sono più resistenti alla fatica e ai contrattempi, usano strategie apprenditive dirette all'approfondimento dei materiali, gestiscono meglio il loro tempo, non tendono a procrastinare l'esecuzione dei compiti e trovano maggiore soddisfazione nel loro lavoro. Per converso, quelli che non sono proiettati verso il futuro, ma tendono a concentrarsi sul presente, cercano continuamente nuovi stimoli e sensazioni, facilmente evadono dai loro impegni, soprattutto quelli a più a lungo termine. Essi sembrano articolarsi secondo due categorie principali: gli edonisti, che cercano gratificazioni e soddisfazioni immediate; i fatalisti, che si sentono privi di possibilità e di speranza verso il dopo, anche perché pensano di non poter controllare il loro futuro e, spesso, neanche il presente.

¹⁷ A questo proposito si può fare riferimento al volume NUTTIN J., *Motivazione e prospettiva futura*, Edizione italiana a cura di Angela Perucca Paparella, Roma, Las, 1992 (originale 1980).

¹⁸ NUTTIN J. - LENS W., *Future time perspective and motivation. Theory and research method*, Hillsdale, Erlbaum, 1985.

¹⁹ HUSMANS J. - LENS W., The role of the future in student motivation, *Educational Psychologist*, 1999, 34, pp. 113-125.

La settima fonte studiata passa sotto l'espressione "volizione". Nella sua forma originaria si tratta del processo che, partendo dalla decisione di agire in un certo modo e in un certo momento, regola l'intensità dello sforzo e la persistenza nel tempo secondo le quali si persegue l'obiettivo prescelto e la resistenza che si riesce ad attivare di fronte alla fatica, alle contrarietà, agli imprevisti, ecc. che sorgono nel corso dell'azione. Kuhl, in particolare, sottolinea il ruolo dei processi di controllo o di regolazione della volizione. Si tratta delle strategie messe in atto per rilevare cosa sta avvenendo, per individuare difficoltà attuali o possibili, per cambiare l'impostazione dell'azione, quando necessario, per superare momenti emotivamente negativi, per generare sentimenti positivi, per attribuire i risultati ottenuti a cause controllabili e modificabili, ecc.

In questo caso è agevole il collegamento con lo sviluppo della capacità di autoregolazione. Attraverso tale sistema, infatti, i soggetti sviluppano strategie personali che permettono un impiego produttivo del tempo e dell'impegno nel portare a termine i diversi compiti. La motivazione attualizza nella situazione concreta i motivi o valori che il soggetto ha più o meno profondamente interiorizzato e strutturato, portandoli verso la definizione di un'intenzione, od obiettivo d'azione, e la decisione di impegnarsi in maniera adeguata per raggiungerlo. La capacità di controllare il processo di volizione garantisce l'efficacia di tale decisione. La guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire; tuttavia, ricopre un ruolo decisivo anche la forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa, con una caduta di impegno quando la propria azione viene gratificata oltre il dovuto.

Infine, va ricordato il ruolo delle attribuzioni causali. Weiner²⁰ ha studiato sulla base di ricerche precedenti, le attribuzioni che i vari soggetti elaborano circa le cause di un loro successo o di un loro fallimento. In genere le cause riscontrate risultano classificabili in interne (come la capacità) o esterne (come la mancanza di tempo), stabili (come la difficoltà di un argomento) o instabili (come l'impegno); controllabili (come lo sforzo messo in atto) o incontrollabili (come la fortuna). Tali giudizi, soprattutto se ripetuti nel tempo, portano a veri e propri stili attributivi, cioè tendenze ad attribuire il proprio successo o fallimento a cause che hanno determinate caratteristiche, tra queste la tendenza ad attribuire ad altri la responsabilità delle cose che vanno male e a noi stessi quella delle cose che vanno bene. Le attribuzioni causali, soprattutto se iscritte in stili attributivi, generano reazioni emozionali, positive o negative, in molti casi sulla base di una percezione di responsabilità: il non essere riusciti a portare a termine un compito può generare un giudizio di responsabilità morale e un senso di colpa. A lungo andare ne rimangono segnate le disposizioni motivazionali stabili che precedono l'azione e la stessa capacità di gestire se stessi nella sua realizzazione.

²⁰ WEINER B., *Human motivation*, Newbury Park, Sage, 1992.

3. L'INTERAZIONE TRA MOTIVAZIONE E AUTOREGOLAZIONE

Barry Zimmerman nello studio citato ha considerato tre fasi o passaggi fondamentali nei quali si attua una competenza auto-regolativa nell'apprendimento: la fase in cui si giunge all'elaborazione di un progetto d'azione, che implica la capacità di integrare sul piano decisionale le varie dimensioni del Sé e la percezione della situazione da affrontare; la fase della realizzazione dell'azione, caratterizzata da alcuni specifici processi regolativi e volitivi; la fase della riflessione al termine dell'azione, che coinvolge valutazioni e reazioni emozionali di varia natura. In questa prospettiva ciclica, i processi di anticipazione precedono gli sforzi di apprendimento e ne fissano il quadro, o cornice di riferimento.

I processi della fase d'azione si svolgono durante gli sforzi di apprendimento e influenzano l'attenzione e l'attività; i processi di auto-riflessione sopravvengono dopo gli sforzi di apprendimento e influenzano le reazioni della persona di fronte a essi. Queste auto-riflessioni, a loro volta, influenzano l'anticipazione relativa agli sforzi di apprendimento ulteriori, completando in questo modo un processo auto-regolatore. Grazie alla sua natura ciclica, questo modello cerca di spiegare l'apprendimento non solo e non tanto in contesti formali di formazione quanto, se non soprattutto, in quelli informali, in cui la prospettiva è più spesso un processo di sviluppo continuo che un risultato ben preciso.

In tale prospettiva ciclica si collocano le influenze che le fonti motivazionali sopra ricordate hanno nel processo di auto-regolazione. I processi di anticipazione o di preparazione precedono le azioni di apprendimento e ne fissano il quadro, o cornice di riferimento (Fig. 1).

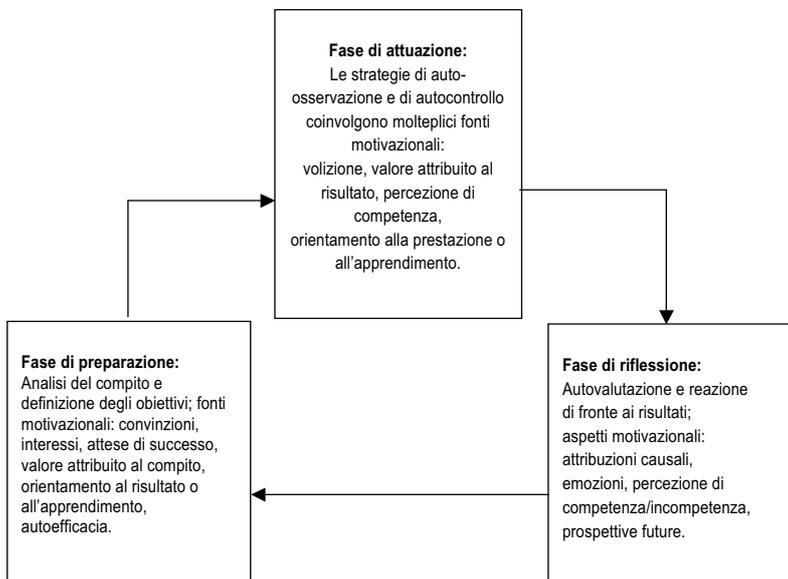


Fig. 1 - Lo schema ciclico dell'interazione tra processo motivazionale e di autoregolazione (adattato da B.J. Zimmerman, 2011, p. 57)

3.1. La fase dell'anticipazione o di preparazione dell'azione

I processi di anticipazione, secondo Zimmerman, possono essere raggruppati secondo due tipologie: a) quelli che si riferiscono all'analisi del compito e dei compiti da affrontare e alla conseguente presa di decisione circa gli obiettivi da raggiungere; b) quelli che derivano dalle convinzioni di tipo motivazionale, che sono in grado di dare energia e direzione all'azione da intraprendere. Gli obiettivi che si pongono soggetti capaci di gestire se stessi sono organizzati strategicamente in modo da prevedere i passi che possono condurre agli obiettivi previsti. Si tratta di una struttura gerarchicamente organizzata per sotto-obiettivi e/o sotto-processi, che svolgono il ruolo di regolatori di prossimità in vista del raggiungimento di finalità più lontane dall'azione immediata. In altre parole gli obiettivi più a lungo termine sono visti come raggiungibili, se riusciamo a considerare e conquistare obiettivi più vicini e più facilmente conseguibili. Al contrario, i soggetti mal regolati si fissano spesso mete lontane, vaghe e poco strutturate, rimanendo senza riferimenti strategici immediati e, quindi, incerti sul da farsi. In questo svolgono un influsso notevole le convinzioni auto-motivazionali favorevoli come percezioni di auto-efficacia, desiderio e attesa di giungere ai risultati prefigurati, interesse intrinseco per l'attività da svolgere e orientamento verso il raggiungimento di un reale apprendimento personale. L'auto-efficacia rimanda alla fiducia personale che si ha nella propria capacità di imparare o di realizzare l'azione in modo efficace. Una fonte di motivazione che vi si avvicina molto è l'aspettativa di essere in grado di ottenere il risultato inteso, che rimanda a una fiducia che viene consolidata sulla base degli ultimi risultati ottenuti. Un orientamento motivazionale rivolto verso l'obiettivo dell'apprendimento caratterizza l'intenzione degli allievi di costruire effettivamente le loro competenze come un patrimonio personale permanente. Infine, l'interesse intrinseco riporta al fatto di accordare maggior valore al compito in se stesso che alle sue qualità strumentali nel conseguimento di altri risultati. I soggetti poco auto-regolati percepiscono poca auto-efficacia personale, nutrono deboli aspettative di ottenere risultati dal loro impegno, sono orientati più verso i riconoscimenti esterni che verso l'apprendimento considerato in se stesso e mostrano poco interesse intrinseco nei compiti di apprendimento.

3.2. La fase di attuazione dell'azione o del progetto

Secondo Zimmerman i processi relativi alla fase attiva e di controllo dell'azione possono essere raggruppati secondo due grandi categorie di riferimento: l'auto-controllo e l'auto-osservazione. I processi di auto-controllo a cui egli fa riferimento sono soprattutto l'auto-istruzione, l'uso di immagini mentali, la focalizzazione dell'attenzione e le strategie più direttamente legate alla realizzazione dei propri obiettivi. Tali processi aiutano i soggetti a concentrarsi sul compito e a ottimizzare i propri sforzi. L'auto-istruzione coinvolge apertamente o implicitamente una descrizione di come si debba procedere nel portare a termine la propria attività.

Evidentemente ciò può evocare l'essere in possesso di modelli d'azione, o di routine di condotta, che già sono stati interiorizzati dal soggetto e che possono essere richiamati nel corso dell'azione; oppure indicare disponibilità e capacità di elaborazione più o meno creativa di percorsi non ancora sperimentati o resi disponibili nel proprio repertorio di competenze.

L'uso di immagini mentali interne è un'altra tecnica di auto-controllo ampiamente usata nell'aiutare l'attività di acquisizione significativa delle conoscenze e di sviluppo delle prestazioni. La focalizzazione dell'attenzione è utilizzata per facilitare la concentrazione e l'esame di altri processi ed eventi interni ed esterni. I processi di natura volitiva evocano varie modalità di controllo e di regolazione del proprio agire in questa fase. Così le modalità di sviluppo del proprio interesse per l'attività o l'argomento nei quali si è coinvolti. Le strategie riferite al compito da svolgere hanno anch'esse un ruolo non indifferente nel favorire l'azione di apprendimento e di lavoro, in quanto mirano a mettere in risalto gli elementi essenziali verso cui concentrare la propria attenzione. Si tratta in genere di comportamenti di natura strategica che mirano a coordinare la propria attività in maniera più efficace ed efficiente al fine di raggiungere l'obiettivo o la finalità intesa. È stato, d'altronde, notato come gli allievi mal auto-regolati non avessero un approccio strategico nell'apprendimento.

La seconda categoria di processi della fase d'azione è l'auto-osservazione, che rimanda al sorvegliare gli aspetti specifici dell'attività, le condizioni circostanti e gli effetti che produce. Dal momento che i soggetti debolmente auto-regolati non si pongono mete specifiche, sono spesso sovraccaricati dalla quantità di informazioni da controllare e si rivelano incapaci di ottimizzare le loro strategie. L'auto-monitoraggio dei propri sforzi nella risoluzione di problemi è suscettibile di aumentare in modo significativo la prossimità, l'interesse, la precisione e il valore delle retroazioni. I soggetti altamente auto-regolati, infatti, si dedicano ad attività di auto-monitoraggio, più di quelli debolmente auto-regolati.

3.3. La fase della riflessione successiva all'azione

Sono stati identificati due fondamentali processi auto-riflessivi: il primo è di natura valutativa e riguarda vari aspetti dell'agire apprenditivo e dei risultati conseguiti; il secondo concerne le reazioni soggettive di natura cognitiva, affettiva e motivazionale relative alla ricerca delle cause che sono state all'origine dei risultati conseguiti. In primo luogo l'auto-valutazione può appoggiarsi su alcuni criteri che la gente normalmente utilizza per esprimere un giudizio relativo alle proprie prestazioni: la padronanza raggiunta, le prestazioni precedenti, quelle degli altri, la collaborazione attuata. La valutazione della padronanza raggiunta è facilitata da un piano di apprendimento che sia articolato in maniera tale da poter verificare se qualche livello intermedio di competenza è stato raggiunto. Si ha così un quadro di riferimento che consente di valorizzare anche progressi modesti, ma reali. Di diversa natura, ma ugualmente importante, è una valutazione che si confronta con le

proprie prestazioni precedenti. Ciò può avere un effetto motivazionale non indifferente, se si constata che effettivamente le ultime prestazioni sono migliori delle precedenti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale sia come obiettivo, sia come strategia di apprendimento. La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione delle attribuzioni causali. Queste, come abbiamo visto, hanno un ruolo fondamentale non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale.

4. PER UNO SVILUPPO DELLA COMPETENZA DI AUTO-DIREZIONE ALL'INIZIO DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Il secondo ciclo di istruzione e formazione è il percorso educativo fondamentale per promuovere la capacità di auto-direzione nella sue due componenti di auto-determinazione e di auto-regolazione. Nella prima dimensione, quella dell'auto-determinazione, è centrale lo sviluppo di un piano di vita, di studio e di lavoro, fondato su una adeguata prospettiva esistenziale ricca di senso. La prima scelta effettuata al termine della scuola secondaria di primo grado deve essere verificata e, se ne è il caso, modificata. Anche perché in essa influiscono non pochi elementi provvisori o di incerta fondatezza. A questo fine occorre che all'inizio del secondo ciclo lo studente venga aiutato a compiere una verifica personale del suo stato di preparazione nell'affrontare il percorso di studio e di formazione nel quale si è inserito e una prima esplorazione circa le sue aspirazioni e prospettive esistenziali. Ne deriva l'importanza di coinvolgere lo studente all'inizio del suo percorso di studio o di Formazione Professionale in una presa di consapevolezza delle risorse personali di cui egli è portatore. Strumenti di autovalutazione o di auto-percezione delle proprie competenze già sviluppate nell'ambito dell'auto-determinazione e dell'auto-regolazione possono costituire un buon punto di avvio di un processo formativo e auto-formativo.

In questo quadro il primo biennio costituisce un momento privilegiato e un passaggio fondamentale. Tanto più che al termine di esso si chiede proprio di fare un bilancio delle competenze sviluppate non solo secondo gli assi culturali, ma anche nell'ambito delle cosiddette competenze di cittadinanza. Gran parte di queste ultime possono essere rilette sotto il profilo della capacità di gestire se stessi nello studio e più in generale nella vita.

Sotto il capitolo dell'auto-determinazione si possono collocare le competenze indicate per progettare (elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti); per agire in modo autonomo e responsabile (sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità); mentre sotto quello dell'auto-regolazione si possono porre le competenze indicate per imparare a imparare (organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro), comunicare (o comprendere messaggi di genere diverso – quotidiano, letterario, tecnico, scientifico – e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali), collaborare e partecipare (interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri), risolvere problemi (affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline), individuare collegamenti e relazioni (individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica), acquisire e interpretare l'informazione (acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni).

L'impianto ministeriale non tiene conto in maniera esplicita della dimensione motivazionale ed emozionale che interagisce con quella auto-direttiva e auto-regolativa, ma ciò può essere facilmente esplicitato sulla base delle ricerche sviluppate negli ultimi anni e alle quali abbiamo fatto riferimento nei precedenti paragrafi. Comunque, se si vuole presentare la situazione nella quale al termine del biennio si trova ciascuno studente, occorre esplicitare bene il contributo delle due dimensioni fondamentali che entrano in gioco: quella affettiva e motivazionale e quella auto-regolativa nei suoi vari aspetti (cognitivi, metacognitivi e sociali).

L'impianto ministeriale suppone che l'attività progettuale e poi formativa nel primo biennio del secondo ciclo proceda tenendo conto del quadro finale delle competenze da promuovere, valutare e certificare. Si chiede nel regolamento che si

integrino tra loro le competenze indicate per gli assi culturali con quelle descritte come competenze di cittadinanza. Per poter far questo occorre partire da una matrice del tipo di quella di Fig. 2.

Competenze chiave	Lingua italiana	Lingua straniera	Altri linguaggi	Asse matematico	Asse scientifico tecnologico	Asse storico sociale
Imparare a imparare						
Progettare						
Comunicare						
Collaborare partecipare						
Autonomia responsabilità						
Risolvere problemi						
Collegamenti relazioni						
Gestire informazione						

Fig. 2 - Matrice di progettazione formativa e di valutazione delle competenze a fine obbligo di istruzione

Naturalmente ai fini sia di una valida e feconda attività progettuale come a quelli di una valutazione continua e finale pertinente e affidabile, come pure alla stessa certificazione, è necessario che la descrizione di competenze come queste venga accompagnata da una esplicitazione delle conoscenze e abilità che le implicano. Infatti, una competenza si manifesta perché si è in grado di valorizzare il proprio patrimonio conoscitivo per affrontare situazioni e problemi che abbiano un sufficiente carattere di novità e complessità. Sarebbe ben difficile parlare di competenza se la prestazione richiesta avesse carattere ripetitivo e/o banale. Nel caso poi di competenze che si riferiscono alla valorizzazione di saperi di natura disciplinare, o anche interdisciplinare, è del tutto naturale specificare tali saperi in maniera adeguata, in coerenza con gli stessi orientamenti europei. Ad esempio per l'asse dei linguaggi dell'obbligo istruttivo per la lingua italiana alla prima competenza "padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti" si associano le conoscenze e abilità coinvolte.

Conoscenze: principali strutture grammaticali della lingua italiana; elementi di base delle funzioni della lingua; lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali; contesto, scopo e destinatario della comunicazione; codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale; principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo.

Abilità: comprendere il messaggio contenuto in un testo orale; cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale; esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati; riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale; affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista; individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali.

Nel caso della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo istruttivo si ha così da una parte una elencazione per ognuna delle competenze delle conoscenze e abilità che la contraddistinguono, dall'altra si insiste perché le competenze relative agli assi culturali vengano considerate in relazione alle otto competenze chiave di carattere più trasversale. In qualche maniera si chiede non solo ai fini di una impostazione del percorso formativo decennale ma anche ai fini valutativi, di considerare una matrice del tipo di Fig. 1, esplicitandola poi secondo il modello di Fig. 2. Leggendo per linee orizzontali si può evidenziare il contributo dei vari ambiti di competenza a quelle chiave, leggendo verticalmente si possono mettere in risalto alcuni caratteri formativi che dovrebbero caratterizzare un ambito disciplinare.

È abbastanza evidente che sarà ben difficile valutare e certificare quanto non si è promosso sistematicamente nell'arco del biennio. Così se si tratta dell'ambito della lingua italiana sarà necessario una rilettura attenta non solo delle componenti conoscitive da apprendere, ma anche del contributo che tale apprendimento può dare alle competenze di cittadinanza. Questo contributo in gran parte dipenderà dai metodi educativi e didattici messi in campo e scelti avendo proprio la finalità di favorire attraverso di essi la crescita in tali competenze. La Fig. 1 può essere allora specificata nell'ambito di ciascuna competenza propria degli assi culturali sull'esempio di Fig. 2. Ci si riferisce alla Lingua italiana e in particolare alla competenza nel leggere testi scritti. La tabella può evidenziare il contributo che la competenza nel leggere può dare ad alcune competenze di cittadinanza. E viceversa, come le competenze di cittadinanza possono dare senso e prospettiva all'impegno nello sviluppare in maniera adeguata la prima.

Competenze chiave di cittadinanza	Leggere e interpretare testi scritti di vario tipo
Comunicare	
Collaborare e partecipare	
Individuare collegamenti e relazioni	
Acquisire e interpretare l'informazione	

Fig. 3 - *Interazione tra competenze di italiano e competenze di cittadinanza.*

Tuttavia ai fini sia di una valida e feconda attività progettuale come a quelli di una valutazione continua e finale pertinente e affidabile, come pure alla stessa certificazione, è necessario che la descrizione di una competenza come questa venga accompagnata da una esplicitazione delle conoscenze e abilità che la implicano. Infatti, una competenza si manifesta perché si è in grado di valorizzare il proprio patrimonio conoscitivo per affrontare situazioni e problemi che abbiano un sufficiente carattere di novità e complessità. Sarebbe ben difficile parlare di competenza se la prestazione richiesta avesse carattere ripetitivo e e/o banale. Nel caso poi di competenze che si riferiscono alla valorizzazione di saperi di natura disciplinare, o anche interdisciplinare, è del tutto naturale specificare tali saperi in maniera adeguata, in

coerenza con gli stessi orientamenti europei. A esempio per l'asse dei linguaggi dell'obbligo istruttivo per la lingua italiana alla prima competenza "padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti" si associano le conoscenze e abilità coinvolte.

Conoscenze: principali strutture grammaticali della lingua italiana; elementi di base della funzioni della lingua; lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali; contesto, scopo e destinatario della comunicazione; codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale; principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo.

Abilità: comprendere il messaggio contenuto in un testo orale; cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale; esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati; riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale; affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista; individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali.

Nel caso della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo istruttivo si ha così da una parte una elencazione per ognuna delle competenze, delle conoscenze e abilità che la contraddistinguono, dall'altra si insiste perché le competenze relative agli assi culturali vengano considerate in relazione alle otto competenze chiave di carattere più trasversale. In qualche maniera si chiede non solo ai fini di impostazione del percorso formativo decennale, ma anche ai fini valutativi di considerare una matrice del tipo di Fig. 2, esplicitandola poi secondo il modello di Fig. 3. Leggendo per linee orizzontali si può evidenziare il contributo dei vari ambiti di competenza a quelle chiave, leggendo verticalmente si possono mettere in risalto alcuni caratteri formativi che dovrebbero caratterizzare un ambito disciplinare.

5. LA VALUTAZIONE DELLA CAPACITÀ DI AUTO-DIRIGERSI E AUTO-REGOLARSI NELL'APPRENDIMENTO NEL PRIMO BIENNIO DEL SECONDO CICLO

Winne e Hadwin²¹ e Wirth e Leutner²² hanno esaminato in dettaglio i problemi connessi con la valutazione delle competenze strategiche e in particolare quelle di natura autoregolativa. Alcuni suggerimenti vengono anche dai contributi inclusi nel volume curato da J. Hartig, E. Klime e D. Leutner²³, 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

²¹ 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.

²² WIRTH J. - LEUTNER D., *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, pp. 102-110.

²³ HARTIG J. - KLIME E. - LEUTNER D. (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts*, Göttingen, Hogrefe, 2008.

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. 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 tramite strumenti di misura opportunamente tarati. La definizione di quali variabili entrino in gioco in maniera essenziale per ciascuna delle competenze considerate è di conseguenza una delle problematiche più interessanti e difficili da risolvere.

Winne e Hadwin in primo luogo distinguono i cosiddetti protocolli valutativi secondo due fondamentali tipologie: quelli orientati a rilevare le competenze autoritative come caratteristiche stabili del soggetto e quelli che intendono, invece, cogliere le competenze mentre esse vengono attivate. Analoga distinzione viene proposta da Wirth e Leutner quando parlano di standard valutativi *offline* e standard valutativi *online*. La diversa prospettiva influisce, infatti, non solo sulla natura degli strumenti di misura da adottare, ma anche sulle metodologie da mettere in atto nell'utilizzarli. Una ulteriore distinzione è tra standard di misurazione di natura quantitativa e standard di misurazione di natura qualitativa. Chiari esempi di protocolli valutativi delle attitudini dei soggetti o di standard valutativi *offline* quantitativi sono i questionari di autovalutazione delle proprie competenze. In essi le differenti componenti della competenza (considerate come variabili latenti) vengono prese in considerazione e per ciascuna di esse vengono presentati ai soggetti alcuni item o domande alle quali rispondere dando una valutazione quantitativa di accordo o meno con quanto descritto. Ad esempio, alla domanda "Quando leggo io cerco di collegare il materiale con quanto già conosco?" si può scegliere un punteggio su una scala che va da 1 a 7 che indica una gradazione da *per nulla vero* a *del tutto vero*.

Più sofisticate sono le metodologie di natura qualitativa sia *offline*, sia *online*. Ad esempio, un approccio qualitativo *offline* sollecita, nell'assolvimento di un compito, un confronto sistematico tra quanto lo studente ritiene importante l'uso di una certa strategia e il giudizio in merito dato da un gruppo di esperti. L'interesse si concentra sulle argomentazioni a favore dell'uso di tale strategia date dallo studente e quelle degli esperti²⁴.

I questionari di autovalutazione o di auto percezione delle competenze sono stati criticati perché nella loro applicazione spesso venivano correlati con i risultati scolastici successivamente conseguiti e tali correlazioni indicavano vari problemi. Si è notato, infatti, che i punteggi ottenuti dall'applicazione di questionari di questo tipo non erano molto predittivi dei voti ottenuti nelle varie discipline scolastiche²⁵. La cosa

²⁴ SCHLAGMUELLER M. - SCHNEIDER W., *Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12*, Göttingen, Hogrefe, 2007.

²⁵ VEEMAN M.V.J., The assessment of meta cognitive skills: What can be learned from multi-methods designs, in ARTELT C. - MOSCHNER B. (Eds.), *Learnstrategien und Metakognition*, Münster, Waxmann, 2005, pp. 77-99.

non deve sorprendere. Occorre chiarire bene qual è la finalizzazione principale dell'uso di tali strumenti di misura. Voler dare loro un carattere predittivo sui risultati scolastici significa non tener conto delle variabili intervenienti durante l'attività educativa e didattica della scuola, né del ruolo determinante delle conoscenze e abilità disciplinari disponibili all'inizio del percorso. La questione assume una prospettiva del tutto diversa se il questionario è utilizzato da una parte per conoscere meglio i singoli studenti e intrecciare con loro un dialogo educativo fondato su una loro autovalutazione; dall'altra, come stimolazione per gli studenti e per i docenti a prendere in considerazione aspetti dei processi di studio spesso trascurati. Inoltre, si è constatato che al fine di conseguire buoni risultati sul piano dell'apprendimento non è necessario padroneggiare adeguatamente tutte le competenze riguardanti la capacità di autoregolazione; basta spesso una buona integrazione tra alcune di esse e una buona interazione sociale sia con i propri compagni, sia con i vari docenti.

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 apprendimento²⁶. Spesso, tuttavia, è venuto a mancare un quadro teorico sufficientemente organico di riferimento, così sono stati elaborati strumenti di autovalutazione centrati su singoli aspetti o fasi del processo auto-regolativo. Inoltre, altrettanto spesso ci si è rivolti prevalentemente a soggetti in età scolare o a soggetti adulti, cioè superiori ai diciotto anni, che frequentano corsi di livello universitario. Meno spesso sono stati elaborati e validati strumenti diagnostici prendendo in considerazione specificatamente soggetti adulti già coinvolti in attività lavorative. Inoltre, le metodologie utilizzate hanno puntato soprattutto su questionari di autovalutazione, meno diffusi sono stati metodi basati su interviste, osservazioni sistematiche, giudizi dei docenti, uso di riflessioni parlate o pensare ad alta voce (*thinking aloud*), diari e narrazioni. Occorre segnalare, però, che queste due ultime forme di documentazione sono sempre più presenti nelle ricerche che puntano sulla promozione di competenze autoriflessive da parte degli studenti.

Nei contesti scolastici e formativi si è spesso insistito sul fatto che il riconoscimento da parte degli altri 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. Di conseguenza 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 presenza e, soprattutto, che questa costituisca ormai una qualità stabile della persona. Infatti il ripetersi di comportamenti coerenti con

²⁶ Una rassegna che includa anche riferimenti bibliografici puntuali relativi ai vari strumenti e metodi sviluppati si trova in PELLERER M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, quarto capitolo.

la competenza presa in considerazione tende a consolidare la convinzione che essa sia stata ormai sviluppata in maniera convincente.

È possibile, dunque, inferire la presenza di una competenza non solo genericamente 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. Solo nel caso di competenze elementari che mettano in gioco schemi d'azione di tipo ripetitivo, oppure assai semplici applicazioni di regole e principi, è possibile valutarne l'acquisizione osservando una o poche prestazioni. Tuttavia, molto spesso ci si limita solo a verificare se il soggetto ha acquisito un determinato schema d'azione, sia esso prevalentemente intellettuale, di natura mista o essenzialmente pratica, e se è in grado di mostrare una prestazione, che risponda ad alcune precise regole e principi operativi e attuata nello stesso contesto che ha caratterizzato il suo apprendimento. Ma se la situazione è diversa da quella ormai familiare, oppure si debbano applicare le norme apprese per analogia, emergono immediatamente difficoltà gravi, spesso insormontabili. In questo caso è più appropriato parlare di abilità.

In ogni programma educativo diretto all'acquisizione di vere competenze è cruciale la scelta della modalità di valutazione sia delle competenze iniziali, già validamente e stabilmente possedute, sia il costituirsi progressivo di quelle che sono oggetto di apprendimento. Occorre anche aggiungere che intrinseca al processo stesso è la promozione di un'adeguata capacità di auto-valutazione del livello di competenza raggiunto. Ciò per varie ragioni. In primo luogo, perché occorre sollecitare e sostenere lo sviluppo di competenze auto-regolative del proprio apprendimento. In secondo luogo, perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento.

Di qui la necessità di un'analisi del repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, in una parola dei dispositivi di valutazione, che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze. Le buone pratiche formative in genere tengono conto di una pluralità di strumenti. Tutto ciò mette in luce la complessità del processo di valutazione e ancor più di certificazione delle competenze che uno studente, e più in generale un soggetto anche adulto, possiede. Per questo occorre esplorare alcune metodologie proposte per verificare ciò che ognuna di esse può dare come contributo specifico alla fondatezza e plausibilità dei giudizi di competenza. Ciascuna di esse, però, da sola non può condurre a una ragionevole conclusione di presenza o assenza di una competenza, né tanto meno indicare con puntualità un suo preciso livello raggiunto. È necessario, infatti, procedere a una raccolta sistematica di elementi documentari provenienti da fonti e secondo metodi diversificati per poter giungere a una conclusione sufficientemente fondata e plausibile.

Spesso si suggerisce di procedere secondo un piano di lavoro che si richiama al metodo della "triangolazione", spesso utilizzato nella ricerca educativa. In sintesi, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e

conclusivo. Nel nostro se ne possono citare tre principali: l'osservazione sistematica, l'autovalutazione, l'analisi delle prestazioni e della loro qualità.



Fig. 4 - *La valutazione delle competenze esige la considerazione di una pluralità di fonti di informazione e di metodi di rilevazione*

Una prima forma di raccolta di informazioni si basa su metodi di natura osservativa. In effetti, una competenza si presenta sempre come una prestazione osservabile, in quanto si tratta di mettere in azione se stessi per portare a termine un impegno o un compito²⁷. Opportune modalità di osservazione più o meno strutturate e sistematiche, più o meno partecipanti, permettono di rilevare la capacità di leggere e interpretare il compito assegnato, di coordinare conoscenze, abilità e disposizioni interne in maniera valida ed efficace, di valorizzare risorse esterne eventualmente necessarie o utili, ecc. Naturalmente occorre che l'osservazione sia adeguatamente organizzata per poter condurre alla raccolta di informazioni pertinenti, valide e affidabili. Ciò implica alcune condizioni di utilizzazione che rendano l'osservazione sufficientemente sistematica, cioè non occasionale e troppo soggettiva.

- a) In primo luogo occorre decidere la finalità fondamentale, che si intende assegnare all'attività osservativa. Si tratta di valutare il raggiungimento di competenze precise, già identificate in una descrizione delle loro caratteristiche e dei livelli, oppure si desidera soltanto raccogliere informazioni circa alcune caratteristiche personali di natura emozionale, relazionale o cognitiva? Si vuole verificare la capacità di utilizzare alcune abilità rese ormai automatiche, come l'esecuzione per scritto di operazioni aritmetiche, oppure di organizzarsi nell'attività di soluzione di problemi? Nel nostro caso l'attenzione si dirige verso l'osservazione delle prestazioni che possono aiutare a concludere che uno studente ha raggiunto una determinata competenza a un certo livello. È allora evidente l'importanza di avere predefinito un quadro di competenze che costituiscano gli obiettivi formativi intesi e, se possibile, anche una loro articolazione secondo livelli progressivi.
- b) A partire dalle finalità assunte è possibile definire alcune categorie osservative, cioè aspetti specifici che caratterizzano una prestazione, e sulle quali concen-

²⁷ Per una più completa e puntuale descrizione dei metodi osservativi si può consultare l'opera di POSTIC M. e DE KETELE J.M., *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI, 1994.

trare l'attenzione per poter decidere se una certa competenza è stata raggiunta o meno, e a quale suo livello di sviluppo. Va comunque ricordato che per inferire il raggiungimento di un certo livello di competenza non basta osservare una singola prestazione, bensì occorre prestare attenzione a una pluralità di prestazioni attuate in tempi e contesti diversificati. In altre parole, non è possibile risalire dall'osservazione di un'unica prestazione alla constatazione di un'acquisizione significativa, stabile e fruibile di una competenza sufficientemente complessa. Occorre moltiplicare le osservazioni secondo un piano sistematico che tenga conto di un numero e di una varietà di prestazioni adeguato secondo un quadro funzionale di indicatori. Si deve anche aggiungere che l'individuazione di categorie osservative richiede alcune attenzioni particolari. Esse devono essere facilmente utilizzabili per individuare i comportamenti indicatori, devono distinte tra di loro in modo da non sovrapporsi, devono coprire in maniera sufficiente l'insieme dei comportamenti indicatori di competenza, ecc.

- c) L'ultima affermazione porta immediatamente alla considerazione dell'importanza di identificare gli strumenti osservativi che si possono o si debbono utilizzare. In genere si tratta di griglie, opportunamente strutturate, che vanno utilizzate secondo un piano organizzato nei tempi e in riferimento a situazioni scolastiche specifiche. Le griglie osservative possono essere utilizzate in modo più sistematico e analitico o in forma più sintetica e basata su una percezione globale dell'osservatore in un periodo di tempo definito.

Una seconda fonte di informazioni è costituita dalla valorizzazione di opportuni questionari di autovalutazione. Non ci dilunghiamo ora su questa metodologia in quanto gran parte della ricerca è stata dedicata alla costruzione, validazione e utilizzazione di questionari di auto-percezione. Una di essi si riferisce alla situazione di inizio secondo ciclo di istruzione e formazione, il secondo alla fine dello stesso ciclo. Un terzo questionario riguarda la fine del primo biennio del secondo ciclo. Le informazioni che si possono trarre dall'applicazione dei questionari possono essere quindi confrontate con quelle derivanti dalle osservazioni degli studenti e con i risultati delle loro prestazioni. Su questa base è possibile impostare in maniera più consapevole e puntuale gli interventi educativi personalizzati.

La terza fonte informativa riguarda l'analisi attenta dei risultati conseguiti, esaminando la prestazione nella sua conclusione e cercando comunque di risalire al processo che ha portato al risultato finale. È quanto spesso si fa nel campo professionale mediante un'accurata e puntuale ricognizione del cosiddetto "capolavoro". Nel caso scolastico si tratta spesso del lavoro svolto dallo studente sia durante un compito in classe, sia durante un'interrogazione, sia nella realizzazione di un progetto. L'esempio più immediato riguarda la valutazione di un saggio scritto in lingua italiana. La valutazione delle composizioni scritte ha avuto nel tempo un'attenzione particolare, fornendo metodologie anche assai sofisticate.

Nonostante il fatto che ciascuno dei metodi e strumenti ricordati possa fornire informazioni e documentazioni pertinenti, affidabili e valide, essi non sono sufficienti da soli a rendere fondata e plausibile una conclusione circa il possesso di un

buon livello di una competenza. Come già ricordato, occorre valorizzare elementi informativi e documentari provenienti da fonti e secondo metodologie diversificate. Una competenza, come spesso rilevato, è costituita da un'orchestrazione di risorse interne di fronte alle esigenze di un compito o di una tipologia di compiti particolare. Se l'analisi dei risultati delle prestazioni può aiutare a valutare la capacità di produrre determinati risultati, essa non può dire nulla del percorso attraverso il quale lo studente è stato capace di conseguirli. In altre parole, si dice che occorre non solo tener conto del prodotto finale, ma anche del processo che ha consentito di realizzarlo. Informazioni sul processo possono essere fornite solo da strumenti osservativi e da valutazioni proposte dal diretto interessato.

Come abbiamo già notato, il termine *triangolazione dei dati* suggerisce una metodologia che utilizza nella sua indagine una pluralità di metodi di raccolta delle informazioni e di forme di loro rappresentazione. Nel campo della valutazione delle competenze lo strumento o dispositivo che consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una documentazione molteplice e diversificata, una sua interpretazione attenta, anche diacronica e longitudinale e un'espressione di giudizio sufficientemente fondato, è il cosiddetto *Portfolio delle competenze*. Certamente l'uso del portfolio delle competenze può favorire l'elaborazione di un giudizio valido e affidabile circa la presenza e il livello raggiunto da una competenza, permettendo anche, a certe condizioni, una sua certificazione. Tuttavia, occorre ricordare come una competenza complessa e con caratteri di novità ben difficilmente possa essere oggetto di valutazioni basate su metodologie osservative, autovalutative o di esame analitico dei prodotti. Una certificazione implica in questi casi non solo un'adeguata documentazione che permetta di esprimere giudizi basati su aspetti oggettivi della prestazione, come su aspetti di natura soggettiva, bensì anche, e talora soprattutto, un consenso raggiunto nella loro interpretazione e valutazione da parte di un conveniente numero di persone indipendenti.

È utile, a questo punto, riassumere in un quadro di riferimento ulteriore le tre fondamentali polarità della valutazione che nella pratica valutativa vanno tenute presenti. Si tratta di tre modalità che caratterizzano lo spazio valutativo anche nel caso di elaborazione di giudizi circa la presenza e/o il livello delle competenze prese in esame: la polarità oggettiva, la polarità soggettiva, la polarità intersoggettiva.

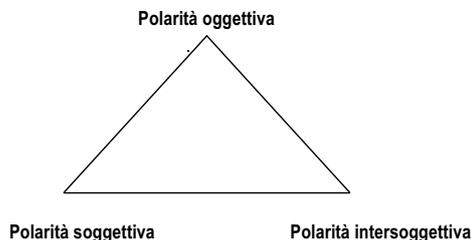


Fig. 5 - Le tre polarità fondamentali che devono essere tenute presenti anche nella pratica della valutazione delle competenze

La polarità oggettiva della valutazione ne evidenzia e valorizza soprattutto la componente rilevativa e di misurazione. L'aggettivo "oggettivo", che viene in questo caso utilizzato, si riferisce al ruolo che dovrebbero svolgere gli strumenti di valutazione nel fornire un quadro della situazione di ciascun allievo il più possibile corrispondente alla realtà di fatto. È evidente in questo caso l'influenza di una epistemologia realista e positiva, il supporre cioè che sia possibile conoscere la realtà a noi esterna e rappresentarla in modo del tutto fedele. Quando si tratta di situazioni personali occorre però distinguere tra rilevazioni di comportamenti osservabili e misurabili e considerazione di azioni umane colte più profondamente nella loro complessità. Il mondo interiore di ciascuno può essere inferito solo da segnali e indizi esterni e con un grado più o meno elevato di probabilità. Tuttavia, occorre riconoscere che il possesso di certe abilità e di certe conoscenze può essere rilevato in maniera abbastanza chiara e precisa sulla base di quanto uno sa fare velocemente e correttamente o sa spiegare in maniera valida e puntuale. Completamente diverso è il caso nel quale si prendono in considerazione disposizioni interne più generali e astratte.

La polarità soggettiva viene riferita alla componente interpretativa della valutazione, componente che è sempre presente, ma che può assumere ruoli più o meno esclusivi, soprattutto quando tende a eliminare gli strumenti di misurazione e i dati che dal loro utilizzo derivano. Per distinguere questa polarità da quella oggettiva si potrebbe usare per essa, anche se in maniera non del tutto esatta, l'appellativo di "qualitativa" in contrapposizione all'appellativo di "quantitativa" per quella oggettiva. Questa polarità valorizza anche il ruolo dell'intuizione, cioè della capacità di cogliere nella complessità delle situazioni e dei comportamenti dei vari soggetti le configurazioni degli elementi che li caratterizzano maggiormente. È questa una qualità propria degli esperti, cioè di coloro che, avendo raggiunto un livello elevato di competenza e di esperienza nel loro settore professionale, sono in grado di diagnosticare con un notevole grado di correttezza e di immediatezza le situazioni personali. L'analogia con medici e psicologi di alta professionalità è evidente.

La polarità intersoggettiva mette in luce il ruolo della negoziazione e della ricerca di consenso nell'elaborazione di interpretazioni e di giudizi che vogliono avere un'accettazione sociale basata più sull'accordo che sull'autorità di persone o di metodi. Nell'ambito della vita scolastica tale polarità viene messa in risalto nei giudizi espressi dai consigli di classe o dalle commissioni di esame. Le modalità concrete di valutazione di conseguenza tendono in genere a collocarsi in un punto interno al triangolo rappresentato nella figura seguente, e quindi a una distanza più o meno accentuata dai diversi vertici del triangolo.

6. L'AUTOVALUTAZIONE DELLA COMPETENZA NELLA GESTIONE DI SÉ NELL'APPRENDIMENTO DURANTE IL PRIMO BIENNIO DEL SECONDO CICLO

Un questionario che ha avuto ampia valorizzazione in Italia è quello elaborato a metà degli anni Novanta da Michele Pellerey con la collaborazione di Franco

Orio. Si era partiti dalla constatazione delle difficoltà e dei disagi che incontrano i giovani nell'affrontare le esigenze di apprendimento poste in particolare dalla scuola secondaria superiore e dall'Istruzione e Formazione Professionale. All'origine di questi disagi si possono individuare certamente problemi derivanti dal contesto socioculturale di appartenenza, da un insufficiente stato di preparazione fornito dai segmenti scolastici dell'obbligo nell'ambito delle conoscenze e abilità linguistiche e matematiche, ma emerge con sempre maggiore chiarezza la debolezza nell'acquisizione e nella capacità di controllo di strategie cognitive, affettive e motivazionali necessarie per acquisire in modo significativo, stabile ed efficace quanto la scuola propone. Per tale motivo si è pensato di progettare, costruire, validare e standardizzare un questionario 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. Il questionario è stato denominato "Questionario sulle Strategie di Apprendimento", in breve QSA.

Il Questionario sulle Strategie di Apprendimento è un questionario di auto-percezione, basato cioè su un'autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire in un contesto scolastico. Destinato agli allievi che hanno terminato la scuola dell'obbligo, e quindi a quanti si iscrivono alla Scuola Secondaria Superiore o accedono alla Formazione Professionale, è costituito da un quadernetto, da un foglio di risposta e da una chiave di valutazione. La valutazione può essere effettuata manualmente o mediante l'apposito software contenuto nel dischetto allegato. Tale software prevede il caricamento manuale, da parte di un operatore o di un docente, dei fogli di risposta degli allievi e fornisce, oltre a un insieme di dati statistici (media, deviazione standard, distribuzione delle frequenze, analisi degli item), il profilo individuale degli allievi che hanno risposto al questionario.

Dal punto di vista strutturale, il questionario è costituito da 100 frasi, numerate progressivamente, ciascuna delle quali descrive un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Per le risposte viene utilizzato un apposito foglio di risposta dove, accanto al numero che si riferisce alla frase del questionario, è indicata una scala da 1 a 4 che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente vengono eseguite determinate azioni o provati sentimenti ed emozioni: Mai o quasi mai; Qualche volta; Spesso; Quasi sempre o sempre. Se poi, per qualche situazione descritta, non si possiede una sufficiente esperienza, allora va indicato ciò che con maggiore probabilità descriverebbe se stessi se ci si trovasse in quella situazione.

La valutazione del questionario consente di ottenere un punteggio in quattordici scale o fattori, di cui sette di natura cognitiva e sette a carattere più prettamente affettivo e motivazionale. I fattori sono il risultato di una accurata e approfondita analisi fattoriale sulle risposte fornite da circa 10.000 soggetti di età compresa tra i quattordici e i diciassette anni e costituiscono pertanto uno strumento valido e affidabile a disposizione degli insegnanti per rilevare le componenti che influenzano la capacità di studiare e i risultati scolastici.

I fattori presi in considerazione non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi cognitivi, affettivi e motivazionali implicati nell'acquisizione significativa, stabile e fruibile della conoscenza. Tuttavia, quelli inclusi nel QSA sono risultati non solo di grande importanza, ma anche facilmente oggetto di autodescrizione da parte di soggetti al termine della scuola dell'obbligo. Inoltre, essi permettono uno screening veloce e affidabile che consente di individuare coloro verso i quali deve dirigersi di preferenza l'attenzione e l'impegno dei docenti, al fine di promuovere una più valida e proficua capacità di lavoro scolastico.

Il questionario presentato a numerosi gruppi di insegnanti ha riscosso consistenti consensi. Esso d'altra parte risulta facile da applicare e non particolarmente oneroso quanto a tempo necessario per la sua somministrazione (non più di 45 minuti). Fornisce infatti molte informazioni che possono essere agevolmente prese in considerazione dal singolo insegnante, come dai consigli di classe, per impostare l'azione formativa e possono essere inoltre confrontate con le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell'attività didattica e con le osservazioni sistematiche svolte dai docenti. Si ottiene così un forma interessante di triangolazione tra auto-percezione, percezione da parte degli insegnanti e prestazioni rilevate. La valutazione che ne consegue risulta pertanto più ricca e comprensiva e permette con più facilità l'impostazione di percorsi di sostegno o di recupero.

Il QSA manifesta anche altri interessanti lati positivi. In primo luogo risveglia la consapevolezza riflessa degli insegnanti circa l'influenza che ha nello studio la conoscenza e la capacità di regolare positivamente una serie di processi cognitivi, affettivi e motivazionali. Spesso la nostra attenzione non viene sufficientemente rivolta verso di essi, mentre ci si concentra spesso esclusivamente sui risultati ottenuti. Molti insegnanti hanno manifestato la loro meraviglia per non aver esplicitamente preso in considerazione molti di essi, ma soprattutto per non averli segnalati tempestivamente agli allievi, né per averli guidati ad acquisirne una conveniente capacità di gestione. Più ancora è risultata evidente la sorpresa di molti studenti, non solo per essere coinvolti in una attività di auto-percezione e di autovalutazione, ma anche perché scoprivano alcuni aspetti poco conosciuti e poco controllati del loro modo di apprendere.

6.1. I processi e le strategie cognitive

Gran parte delle ricerche hanno evidenziato il ruolo centrale svolto nel contesto dell'apprendimento scolastico dai processi e dalle strategie di attenzione, di elaborazione e di organizzazione, cioè: a) la capacità di focalizzare la propria attenzione su un compito preciso per un tempo adeguato e a un livello congruo di concentrazione; b) la capacità di collegare le nuove conoscenze con quelle già possedute, con la propria esperienza, con immagini, esempi e controesempi, al fine di comprendere e ricordare; c) la capacità di organizzare in unità comprensive e ben strutturate quanto viene via via assimilato. A tutto questo va collegato ciò che generalmente viene incluso nel concetto di metacognizione, cioè la sensibilità per i pro-

cessi cognitivi coinvolti nell'apprendimento scolastico e la capacità di regolarli per mezzo di opportune strategie.

6.1.1 *La focalizzazione dell'attenzione*

Il ruolo della focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti del compito da svolgere o del contenuto da studiare è abbastanza evidente. Si tratta di quella che è stata definita attenzione selettiva. Lo sviluppo di strategie di gestione dell'attenzione selettiva è un nodo centrale della possibilità di studiare con profitto, soprattutto ai livelli superiori. D'altra parte l'attenzione in genere può essere misurata sia come intensità, sia come durata. Nel primo caso si parla di livello di concentrazione, nel secondo di ampiezza temporale della capacità di concentrazione. Una delle constatazioni più frequenti degli insegnanti è la debolezza diffusa con cui si presentano gli allievi all'inizio della scuola secondaria sia quanto a intensità, sia quanto a durata della concentrazione nello studio. Sembra che il percorso scolastico precedente non sia riuscito a promuovere un'adeguata capacità di focalizzare l'attenzione ai livelli di profondità e di persistenza richiesti dallo studio. Probabilmente di ciò è complice anche l'eccessiva esposizione alla televisione, la non sistematica promozione di un'attività di lettura, l'influenza del contesto socioculturale di appartenenza.

Quanto alla promozione della capacità di focalizzare la propria attenzione per un tempo adeguato nel corso delle lezioni e dello studio, occorre dire che ben poco viene fatto esplicitamente a scuola. In primo luogo andrebbero segnalate e stimolate strategie di controllo dell'attenzione collegate alla eliminazione delle possibili fonti di distrazione. In secondo luogo si dovrebbe richiamare il ruolo della esplicitazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere con le varie attività didattiche. Il non sapere la meta del proprio lavoro, che cosa verrà valutato al suo termine e in quale modo, sono tutti elementi che facilitano la mancanza di attenzione selettiva. Esistono inoltre strategie più sofisticate di mantenimento e focalizzazione: il porsi o porre domande appropriate, il prendere nota in maniera opportuna, il selezionare progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e il relazionarli tra di loro, la costruzione di mappe o diagrammi.

6.1.2. *L'elaborazione delle conoscenze*

L'elaborazione delle conoscenze coinvolge processi che consentono di costruire nuove relazioni e collegamenti a partire dagli schemi concettuali già posseduti. La forma più evidente è data dai processi inferenziali logici, processi che portano a conclusioni implicitamente contenute in quanto già conosciuto o proposto, ma che debbono essere rese esplicite per mezzo di un conveniente ragionamento, in modo da essere coscientemente e significativamente possedute. Altri processi elaborativi riguardano collegamenti che si possono costruire per facilitare la comprensione o la ritenzione. A esempio, nello studio si tratta di collegare i vari passaggi a

immagini significative, oppure di cercare esempi e controesempi, applicazioni personali. Nel memorizzare un'esposizione si tratta di collegare i vari punti a una successione di oggetti presenti nella propria memoria iconica o a passi di un percorso già familiare, seguendo ben conosciute tecniche mnemoniche. Questo lavoro intellettuale attivato per conservare e stabilizzare le conoscenze nella propria memoria permanente, oltre che sull'applicazione di tecniche di ricodificazione, di ripetizione mentale sistematica, di generazione di immagini e di idee associate, si appoggia anche su una costruzione significativa di schemi concettuali appropriati.

6.1.3. *L'organizzazione delle conoscenze*

Questo processo porta a organizzare le diverse parti o i differenti elementi informativi in unità più comprensive o in totalità più vaste e integrate. In un approccio cognitivo ben consolidato si tratta di costruire reti più compatte e meglio strutturate di proposizioni, in altri approcci si connettono tra loro concetti e schemi concettuali diversi in maniera da ottenere sistemi o mappe concettuali significative e ben organizzate. A questo contesto possono essere anche ricondotti i processi di selezione e cancellazione, cioè il saper distinguere tra le informazioni e gli elementi conoscitivi più importanti e quelli meno importanti. Da questo stesso punto di vista è stata evidenziata l'importanza ai fini della comprensione e della ritenzione della capacità di usare in modo valido e produttivo alcune tecniche di organizzazione semantica grafica, di schematizzazione, ecc.

6.1.4. *La metacognizione e l'autoregolazione delle strategie*

Da quando Flavell negli anni Settanta ha introdotto il concetto di metacognizione, l'interesse per quest'area dei processi mentali si è oltremodo allargato e approfondito. Non che prima essa non fosse presa in considerazione. In realtà si è sempre avuta un'attenzione specifica per le attività intellettuali connesse con la presa di coscienza dei propri processi cognitivi e in vista di una loro adeguata regolazione: cioè sapere quali conoscenze e strategie intellettuali attivare nei diversi compiti, come, quando e perché. In genere vengono esplicitati due ambiti specifici connessi con i processi metacognitivi:

- la consapevolezza, più o meno esplicita, delle conoscenze e capacità (processi e strategie cognitivi) possedute;
- la capacità di autoregolazione o di controllo dei processi e delle strategie cognitive implicate nel compito da affrontare.

6.2. I processi e le strategie affettive e motivazionali

Quanto ai processi e alle strategie di natura affettiva e motivazionale, nelle ricerche più recenti ne sono state evidenziate quattro categorie fondamentali: a) l'ansietà di base e quella occasionale e la capacità di controllarle; b) la volizione o capacità di perseverare negli impegni; c) l'attribuzione causale del proprio successo o

fallimento; d) la percezione della propria competenza nell'affrontare un impegno scolastico.

6.2.1. *L'ansietà di base e quella occasionale*

È chiaro che le reazioni emozionali interferiscono con l'attività di studio e con il rendimento scolastico. È opportuno però distinguere tra un'ansietà di base, che si presenta in maniera più o meno costante nel contesto di impegni scolastici, e quella occasionale, che nasce solo in circostanze più sollecitanti. Sappiamo che un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo. Sappiamo anche che oltre una certa soglia questo stato di eccitazione nervosa tende a ridurre le prestazioni del soggetto, soprattutto impedendogli il controllo di alcuni processi cognitivi e favorendo risposte automatiche. D'altra parte, sono stati proposti numerosi programmi di intervento per aiutare gli studenti nello sviluppo di capacità adeguate per far fronte sia a condizioni di ansietà di base, sia a situazioni che provocano solo in circostanze particolari intense reazioni emotive.

6.2.2. *La volizione*

Recentemente la ricerca psicologica relativa alla motivazione ha rimesso in luce l'importanza dei processi volitivi e delle strategie necessarie affinché si riescano a portare a termine con perseveranza gli impegni presi. Nel campo scolastico è sempre più evidente la debolezza di molti in questo campo. Spesso si tratta di una generalizzata mancanza di perseveranza nel portare a termine i propri impegni scolastici o anche nell'affrontare attività extrascolastiche che comportano fatica, concentrazione, sforzo costante. In questo caso occorre non solo segnalare agli allievi, ma anche promuovere in loro per mezzo di forme di vero e proprio apprendistato alcune strategie più comuni ed efficaci di controllo nell'attività di apprendimento e di lavoro delle proprie emozioni, della motivazione che li guida, delle distrazioni che sorgono dall'interno, di quelle che possono nascere nell'ambiente di studio, del procedere progressivo verso gli obiettivi che ci si è prefissati, ecc.

6.2.3. *Le attribuzioni causali*

Le attribuzioni causali nell'ambito dell'attività di apprendimento sono le spiegazioni che gli alunni, o gli insegnanti, danno dei successi o insuccessi personali o di quelli degli altri. La teoria dell'attribuzione dà al pensiero e ai suoi contenuti un ruolo centrale nella motivazione. La teoria presuppone che, nelle situazioni di profitto scolastico, le persone tendono ad attribuire il proprio fallimento o successo ad una tra quattro ampie categorie di cause: la propria capacità, la propria fortuna, il proprio impegno o la difficoltà del compito. Queste attribuzioni determinano, a loro volta, i sentimenti delle persone nei propri confronti, le loro previsioni di successo, e la probabi-

lità che esse si impegneranno di più o di meno nel compito futuro. Se una persona attribuisce il proprio fallimento a qualcosa che può controllare (l'impegno, ad esempio), essa si sentirà colpevole e deciderà che potrà raggiungere con successo il proprio obiettivo futuro se si sforzerà maggiormente. Se, invece, una persona attribuisce il proprio fallimento ad una scarsa capacità, essa si sentirà depressa e prevedrà un nuovo fallimento; questa ottica la porterà a diminuire gli sforzi nel futuro. In modo analogo, se le persone attribuiscono un insuccesso alla cattiva sorte, esse probabilmente continueranno a provare perché le cose potrebbero cambiare, ma se attribuiscono l'insuccesso alla difficoltà del compito, è probabile che rinuncino se non saranno del parere che la difficoltà del compito cambierà. Di conseguenza le attribuzioni causali interessano: 1) le attese di successo, 2) le reazioni emotive (affettive) e 3) la perseveranza nei compiti che implicano un risultato finale.

Nell'applicazione del questionario QSA si è notato come all'inizio della scuola secondaria o della Formazione Professionale gli allievi riescono a individuare le cause del proprio successo o del proprio fallimento soprattutto dal punto di vista di una loro controllabilità o non controllabilità personale. La fortuna e la difficoltà o facilità del compito sono viste come cause incontrollabili. Lo stesso capita per l'intelligenza, se questa viene considerata come una dote stabile, immutabile. Diversamente avviene se l'intelligenza viene considerata come una dote malleabile sulla base dell'impegno e della costanza. In questo caso sia l'impegno personale nel lavoro, sia l'intelligenza sono viste come cause controllabili.

6.2.4. La percezione della propria competenza in relazione ai compiti da svolgere

La percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerano la motivazione al successo. Le attese di successo, d'altra parte, sono le stime soggettive che si formulano nei riguardi della possibilità di portare a termine positivamente un dato compito. Tali attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale.

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 esplicato. Il percepire la propria capacità in un certo ambito come debole e contemporaneamente pensare che tale capacità sia un tratto stabile della propria persona porta generalmente a un debole impegno e a un'incostanza nello sforzo; se poi a questo si aggiungono, come è prevedibile, insuccessi scolastici, si ha un avvilitamento tra negativa percezione di sé e scarso impegno di studio. Viceversa, chi pensa di possedere un'elevata capacità e questa è ritenuta una dote stabile, di fronte ai successi coltiva maggiori attese di successo, anche se non sempre queste possono essere collegate a maggiori sforzi e impegni di studio.

La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. La gente tende a evitare compiti e situazioni che ritiene superiori alle proprie capacità,

mentre cerca attività nelle quali pensa di essere in grado di agire positivamente. I giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla motivazione. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto è stato spesso indicato circa la motivazione intrinseca diretta a padroneggiare l'ambiente. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili. Analoghe osservazioni si possono trarre dalle teorie piagetiane relative allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nell'interazione con l'ambiente. Il sentirsi capaci è fonte di gioia e di orgoglio e il soggetto di conseguenza cerca situazioni e compiti che possano offrirgli le stesse esperienze o, anche, superiori.

7. PER UNA VALUTAZIONE DELLA PERCEZIONE DI SENSO E DI AUTONOMIA PERSONALE

Nel quadro precedentemente illustrato viene a mancare una valutazione dello sviluppo della dimensione del senso e prospettiva esistenziale, dimensione che caratterizza proprio l'autodeterminazione, insieme al soddisfacimento delle motivazioni intrinseche. Questa è la ragione per cui si propone come risultato di questa esplorazione l'elaborazione di un modulo aggiuntivo che permetta di rilevare la percezione da parte degli studenti di avere un quadro di riferimento adeguato per compiere e 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. La proposta che ne deriva in ordine alla esplorazione della percezione di senso e di prospettiva esistenziale e di autonomia nella proprie scelte può essere rimandata alla seconda classe. Ormai lo studente ha sufficientemente esplorato la sua condizione scolastica e può essersi posto alcune domande di senso circa la sua collocazione negli studi 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.

Dal punto di vista esplorativo, comunque, è utile confrontare la situazione all'inizio del primo biennio del secondo ciclo e quella sviluppata durante il secondo anno.

Il modulo è stato progettato tenendo conto di due componenti fondamentali della competenza di autodeterminazione: a) senso e prospettiva esistenziale sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte; b) sentirsi all'origine delle proprie scelte e azioni oppure percepirsi come una pedina manovrata da altri.

7.1. 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 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.

In particolare ciò è importante nei tre passaggi principali del secondo ciclo di istruzione e formazione: all'inizio del primo anno, alla fine del primo biennio, nell'ultimo (o nel penultimo) anno di studio.

Gli item seguenti sono possibili elementi di auto-percezione da inserire in un modulo aggiuntivo al QSA per quanto riguarda senso e prospettiva esistenziale.

1. Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita
2. Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita
3. Ho capito che cosa è veramente importante per me
4. Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa
5. Sento di vivere pienamente
6. Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita
7. Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi
8. Non so proprio che cosa voglio fare nella mia vita
9. Non attribuisco molto valore a quello che faccio
10. Non ho realmente un piano di vita
11. Divento veramente confuso quando penso alla mia vita
12. Gli altri sembrano aver idee più chiare su cosa vogliono fare nella loro vita

7.2. Percezione di auto-determinazione: 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.

Gli item seguenti sono possibili elementi di auto-percezione da inserire in un modulo aggiuntivo al QSA per quanto riguarda percezione di autonomia nelle proprie decisioni.

1. Le cose che faccio in genere sento di farle di mia volontà
2. Quando penso di dover fare qualcosa, la faccio anche se gli altri possono non essere d'accordo
3. Quando un compito deve essere eseguito, preferisco affrontarlo subito
4. Riesco a fare bene molte cose, perché le affronto con energia
5. Mi sento libero/a di decidere da me come vivere la mia vita.
6. Sento di poter rimanere fedele a me stesso nelle situazioni quotidiane.
7. Quando faccio qualcosa, spesso ho la sensazione di voler accontentare gli altri
8. Spesso mi propongo cose che poi non riesco a realizzare
9. Di frequente mi comporto in base a ciò che gli altri vogliono da me
10. Se non faccio ciò che gli altri si aspettano da me, spesso temo di perdere la loro simpatia
11. Nella mia vita quotidiana spesso devo fare quello che mi indicano gli altri.
12. Non ho molte opportunità di decidere da me come fare le cose nella mia vita quotidiana.

Un'analisi interna dei differenti item condotta dal gruppo di ricerca valorizzando anche l'interazione occasionale con quindici-sedicenni ha portato a selezionare 23 item al fine di condurre una validazione del questionario mediante la sua somministrazione a un numero consistente di studenti del secondo anno del secondo ciclo di istruzione e formazione.

Il questionario è stato quindi strutturato nel modo di Fig. 6.

QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO (QSA)

Il questionario è stato preparato per aiutarti a riflettere su come affronti alcune situazioni di vita e di scuola. Rispondendo con cura sarà più facile per te riconoscere le tue capacità e individuare i tuoi punti forti e i tuoi punti deboli. Ciò ti aiuterà ad affrontare meglio il tuo futuro. Il questionario è formato da 23 frasi che descrivono un modo di fare, di giudicare o uno stato d'animo. Accanto a esse è indicata una scala numerata da 1 a 4. Il significato di ciascun numero della scala, a seconda dell'affermazione, è questo: 1 = Per nulla d'accordo; 2 = Solo in parte d'accordo; 3 = Abbastanza d'accordo; 4 = Pienamente d'accordo. Segna con una crocetta il valore da 1 a 4 che corrisponde a quanto ritieni di trovarti d'accordo con l'affermazione fatta.

COGNOME NOME ANNO di NASCITA SESSO: m f
 SCUOLA Sez. Classe
 DATA della PROVA / /

	Per nulla d'accordo	Solo in parte d'accordo	Abbastanza d'accordo	Pienamente d'accordo
1 Le cose che faccio in genere sento di farle di mia volontà	1	2	3	4
2 Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita	1	2	3	4
3 Quando penso di dover fare qualcosa, la faccio anche se altri possono non essere d'accordo	1	2	3	4
4 Ho capito che cosa è veramente importante per me	1	2	3	4
5 Quando un compito deve essere fatto, preferisco affrontarlo subito	1	2	3	4
6 Ho un mio progetto di vita e di carriera lavorativa	1	2	3	4
7 Riesco a fare bene molte cose, perché le affronto con energia	1	2	3	4
8 Sento di vivere pienamente	1	2	3	4
9 Mi sento libero di decidere da me come vivere la mia vita	1	2	3	4

(Segue)

10	Sento di poter raggiungere ciò che desidero nella vita	1	2	3	4
11	Sento di poter rimanere fedele a me stesso nelle situazioni quotidiane	1	2	3	4
12	Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi	1	2	3	4
13	Quando faccio qualcosa, spesso ho la sensazione di voler accontentare gli altri	1	2	3	4
14	Non so proprio cosa voglio fare nella mia vita	1	2	3	4
15	Spesso mi propongo cose che poi non riesco a realizzare	1	2	3	4
16	Non attribuisco molto valore a ciò che faccio	1	2	3	4
17	Di frequente mi comporto in base a ciò che gli altri vogliono da me	1	2	3	4
18	Non ho ancora un progetto di vita	1	2	3	4
19	Se non faccio ciò che gli altri si aspettano da me, spesso temo di perdere la loro simpatia	1	2	3	4
20	Divento assai confuso quando penso alla mia vita	1	2	3	4
21	Nella mia vita quotidiana spesso devo fare quello che mi indicano gli altri	1	2	3	4
22	Gli altri sembrano avere idee più chiare su cosa vogliono fare nella loro vita	1	2	3	4
23	Non ho molte opportunità di decidere da me come fare le cose nella mia vita quotidiana	1	2	3	4

Fig. 6 - Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)

Nell'autunno del 2011 il 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 più ridotto, ma assai significativo e valido di questioni. I fattori emersi corrispondono a quanto ipotizzato e manifestano una consistenza interna del tutto buona.

7.3. Percezione di auto-determinazione: senso e prospettiva esistenziale sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte. Sette item con un alfa di Cronbach di 830.

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
02. Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita	18,30	16,336	,701	,787
18R. Non ho ancora un progetto di vita	17,83	16,447	,708	,786
06. Ho un mio progetto di vita e di carriera lavorativa	18,40	16,253	,640	,796
14R. Non so proprio cosa voglio fare nella mia vita	17,67	17,039	,689	,791
20R. Divento assai confuso quando penso alla mia vita	18,13	17,384	,513	,818
22R. Gli altri sembrano avere idee più chiare su cosa vogliono fare nella loro vita	18,12	18,298	,457	,825
12R. Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi	18,17	18,449	,371	,841

7.4. Percezione di auto-determinazione: sentirsi all'origine delle proprie scelte e azioni oppure percepirsi come una pedina manovrata da altri. Sei item con un alfa di Cronbach di 690.

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
19. Se non faccio ciò che gli altri si aspettano da me, spesso temo di perdere la loro simpatia	9,34	6,791	,452	,638
21. Nella mia vita quotidiana spesso devo fare quello che mi indicano gli altri	9,28	7,183	,442	,643
13. Quando faccio qualcosa, spesso ho la sensazione di voler accontentare gli altri	8,88	6,670	,462	,635
23. Non ho molte opportunità di decidere da me come fare le cose nella mia vita quotidiana	9,51	7,119	,426	,648
17. Di frequente mi comporto in base a ciò che gli altri vogliono da me	9,34	7,449	,374	,664
15. Spesso mi propongo cose che poi non riesco a realizzare	9,02	7,105	,367	,668

Il questionario finale è risultato assai semplificato, di migliore utilizzabilità, ma assai affidabile e consistente.

8. LE DIMENSIONI DELLA COMPETENZA DI AUTO-DIREZIONE E AUTO-REGOLAZIONE DOPO IL PRIMO BIENNIO

La situazione degli studenti che hanno superato l'obbligo di istruzione si presenta con caratteristiche assai differenti. Ormai la scelta fondamentale del percorso che porta al titolo o diploma finale dovrebbe essere consolidata e si prospetta invece la necessità di orientare se stessi verso il futuro di studio o di lavoro successivo alla conclusione del secondo ciclo, sia essa una qualifica o un diploma professionale, o un diploma di scuola secondaria superiore. Importante da questo punto di vista è una presa di consapevolezza di quanto ci si sente pronti ad affrontare il proprio futuro, oppure è necessario riflettere e prepararsi ulteriormente.

Nella ricerca condotta a termine nel corso dell'anno 2009 e pubblicata nel 2010 si era giunti a concludere che le competenze strategiche che stanno alla base della capacità di auto dirigersi, sia dal punto di vista dell'autodeterminazione, sia da quello dell'autoregolazione potevano essere così riassunte.

Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare: i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.

Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento: si vuole rilevare 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 al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri: le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano l'elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.

Competenze strategiche 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; per questo è importante che venga sollecitata un'adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole 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 lavorativo e sociale.

Percezione soggettiva di competenza: si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.

Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali: quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita, sia l'eventuale fallimento? È presente e a quale livello la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo?

Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà: i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione: quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta 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, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e 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.

Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping: una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

Lo sviluppo di queste competenze implica un processo formativo e auto formativo che comprende gran parte dell'adolescenza e della prima giovinezza. Dal momento che esse sono alla base della capacità di orientare se stessi sia nel mondo dell'educazione scolastica e dell'istruzione terziaria, sia nel mondo del lavoro e delle professioni, è importante che il sistema formativo se ne prenda carico e ne verifichi la crescita nel corso degli anni anche per adeguare in maniera coerente i propri interventi sulla base della domanda educativa emergente. In tutto ciò assume un rilievo particolare l'elaborazione progressiva di un progetto di vita, ben coordinato con progetti a più breve termine di studio e di preparazione al lavoro. In tutto ciò la dimensione del senso e della prospettiva esistenziale svolge un ruolo del tutto essenziale.

9. PER UNA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE NEL DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO FUTURO

Lo strumento disponibile è stato messo a punto nel contesto della già citata ricerca condotta con il CNOS-FAP. Esso è stato denominato Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche (QPCS) e intende esplorare quanto gli studenti che si trovano al termine del loro processo formativo, quello che è stato denominato diritto dovere alla formazione, si percepiscono pronti ad affrontare il loro futuro di studio o di lavoro. Uno strumento di questo tipo sollecita un'attività di riflessione e di presa di consapevolezza di alcune specifiche competenze che trovano la loro radice in qualità personali più o meno direttamente collegate con l'essere in grado di dare senso e prospettiva alla propria esperienza e attività e con la capacità di decidere e perseverare nelle situazioni esistenziali con impegno e senso di responsabilità. La sua utilizzazione permette da una parte di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti dei processi formativi che spesso vengono sottovalutati, o almeno non adeguatamente messi in risalto; dall'altra, di favorire presso i giovani una presa di consapevolezza del loro stato di preparazione rispetto ad alcune qualità fondamentali del loro agire sia nel campo dello studio, sia in quello del lavoro²⁸.

²⁸ Un terzo strumento messo a punto negli anni precedenti è rivolto più che agli studenti, ai docenti stessi o a quanti si preparano a esserlo. Esso prende in considerazione aspetti propri di professioni nelle quali il rapporto interpersonale e la comunicazione assumono un ruolo centrale. Si tratta del Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC). Esso è stato ideato

Le indagini dell'OCSE e le direttive dell'Unione Europea circa le competenze chiave da promuovere nell'arco della vita e il quadro delle qualificazioni hanno consolidato tale prospettiva estendendone l'accezione a tutto l'ambito esistenziale.

Quali competenze strategiche costituiscono il quadro fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro, è stato il successivo quesito affrontato. Per rispondere a esso un apporto decisivo deriva dagli studi della psicologia positiva, in particolare da quella che ha indagato e indaga sulla capacità di autoregolazione. Si tratta di un ambito di ricerca che, nonostante la secolare attenzione filosofica e teologica a tale problematica, solo negli ultimi due o tre decenni ha avuto un adeguato interesse da parte della ricerca sia teorica, sia empirica in ambito psicologico²⁹. Si è così elaborato l'obiettivo di esaminare in profondità le caratteristiche delle competenze strategiche dal punto di vista della capacità di autoregolazione in ambito cognitivo, affettivo, motivazionale e volitivo.

Da studi precedenti e da letteratura esaminata sono emerse alcune competenze strategiche che tendono a coprire tale spettro di capacità auto-regolativa; esse possono essere così riassunte: 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; competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere. Dal punto di vista motivazionale entrano in gioco anche la percezione di competenza soggettiva e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti.

Lo strumento di autovalutazione delle proprie competenze strategiche comprende scale valutative riferite a sei competenze strategiche fondamentali. Queste scale forniscono informazioni assai affidabili e significative della percezione che gli studenti hanno del loro stato di preparazione per affrontare il futuro di studio o di lavoro.

- 1) *Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento*. La scala 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.

per permettere a soggetti adulti, impegnati in contesti professionali di tipo relazionale, come sono quelli di tipo formativo, di riflettere sull'immagine che essi hanno di se stessi circa la qualità di alcune competenze e convinzioni, che caratterizzano il loro agire nell'attività lavorativa. La finalità della costruzione e utilizzazione di un questionario di questo tipo è duplice. Da un lato, esso deve permettere ai soggetti interessati di prendere coscienza dell'importanza che alcune competenze e convinzioni rivestono nel contesto della loro attività professionale. Dall'altra, strumenti di questo tipo devono consentire una impostazione più fondata e sistematica dei programmi di formazione o autoformazione negli ambiti che appaiono più incerti o di scarsa consistenza.

²⁹ FARAS J.F. - BAUMEISTER R.E. - TICE D.M., *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.

- 2) *Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà.* I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, 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 valenza 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.
- 3) *Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.* La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche 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.
- 4) *Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi.* I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma sollecita anche l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole, i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.
- 5) *Competenza strategica 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. Il fattore 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 lavorativo e sociale.
- 6) *Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza).* La scala 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 anche 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 nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

Capitolo secondo

Un approfondimento del concetto di competenza e di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona

1. COMPETENZE E COMPETENZE STRATEGICHE RILETTE COME “ABITI”

L’approccio allo sviluppo delle competenze strategiche che intendiamo approfondire si ricollega a una tradizione antica e riprende il concetto di “abito” come disposizione interna stabile che, attraverso la pratica ripetuta, diventa come una seconda natura che 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 tali potenzialità non si traducono 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.

In effetti una competenza si manifesta perché si riesce ad attivare in maniera coerente il proprio patrimonio di conoscenze e di abilità consolidate di fronte alle esigenze delle varie situazioni sfidanti. Nei vari documenti internazionali ed europei le risorse interne che devono essere possedute in maniera significativa, stabile e fruibile a tempo e luogo, comprendono in genere sia conoscenze o saperi, ade-

guatamente comprese nel loro apporto concettuale, sia abilità, intese come capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici. Spesso si è usata la formula “sapere e saper fare”, o conoscenze di natura dichiarativa e procedurale. A queste spesso si collegano altre qualità individuali che caratterizzano l'autonomia e responsabilità personale sviluppate come il “saper essere” e il “saper stare con gli altri”. Queste qualità possono essere designate come “disposizioni interne stabili”, in quanto si tratta di caratteristiche personali non occasionali che orientano, dispongono, sostengono la persona nell'agire in una certa maniera. Tali disposizioni possono essere di natura cognitiva, o intellettuale come direbbe Tommaso d'Aquino, ma anche di natura morale e valoriale, motivazionale e affettiva, fisica e motoria.

La distinzione aristotelica tra virtù dianoetiche e virtù etiche deriva dalla distinzione tra razionalità teorica e razionalità pratica, tra competenza nel pensare e competenze nell'agire. Le virtù dianoetiche citate da Aristotele sono la scienza (*epistème*), la sapienza (*sophìa*), l'arte o tecnica (*téchne*), l'intuizione o intelligenza (*nous*), la saggezza pratica o prudenza (*phronèsis*). Quanto alle virtù etiche egli cita la giustizia, il coraggio, la temperanza, la magnanimità, virtù definite come giusto mezzo tra vizi opposti. Che le virtù dianoetiche e quelle etiche, intese come abiti cognitivi e abiti pratici e morali, debbano essere distinte tra loro sembra emergere anche da ricerche di natura psicologica condotte negli ultimi decenni¹.

Una manifestazione di competenza implica l'essere in grado di valorizzare in un particolare contesto di pratica umana e in maniera coordinata ed efficace tali risorse interne. In altre parole, una persona competente la si può riconoscere perché tramite il proprio patrimonio di saperi riesce a interpretare e valutare in maniera adeguata la sfida che la situazione gli pone, a prefigurare una situazione che risulti valida per superare tale sfida e ad ipotizzare un'azione o una sequenza di azioni che consentano di conseguire tale risultato. Tuttavia, perché egli si attivi effettivamente al fine di mettere in pratica quanto ipotizzato, occorre che intervenga una coerente forza motivazionale. Questo passaggio era già stato in qualche modo evidenziato dallo stesso Aristotele quando nelle parole di Julius Kuhl aveva segnalato che: “Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all'organismo”².

¹ PERKINS D. - TISHMAN S. - RITCHHART R. - DONIS K. & ANDRADE A. (2000). *Intelligence in the wild: a dispositional view of intellectual traits*, in *Educational Psychology Review*, 12(3), pp. 269-293.

² KUHLMAN J., “A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions”, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, p. 122.

Di conseguenza una manifestazione di competenza, o prestazione (P), implica una integrazione dinamica e funzionale di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne stabili. Quali di queste risorse svolgano un ruolo chiave dipende ovviamente dalla particolare sfida posta dalla situazione (Fig. 7).

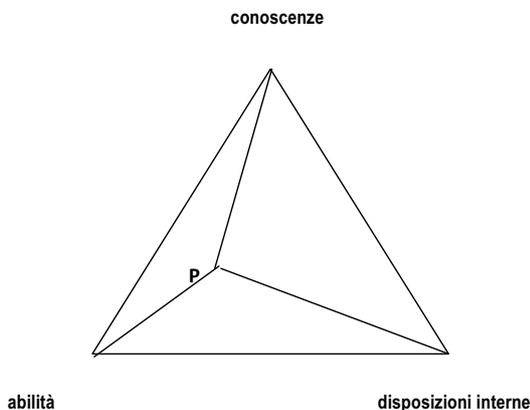


Fig. 7 - Se consideriamo le risorse interne fondamentali che concorrono allo sviluppo di una competenza, queste si possono considerare come vertici di un triangolo. Una prestazione specifica richiede l'orchestrazione valida ed efficace di conoscenze e abilità sotto l'influsso di disposizioni interne stabili. Il punto P e la sua distanza dai tre vertici del triangolo indicano il particolare equilibrio che la messa in opera di una competenza esige di fronte a un compito specifico.

Giungere a decidere di agire in una certa maniera, tuttavia, non conclude il processo. Per garantire che la manifestazione di competenza venga riconosciuta come tale, occorre che la persona porti a termine in maniera valida e feconda quanto prefigurato. In altre parole, entra in gioco quella qualità personale che passa sotto il nome di “volizione”, cioè l’essere in grado di tener testa alle possibili frustrazioni, distrazioni, sollecitazioni contraddittorie, motivazioni alternative, stanchezze, ecc. che possono non solo interferire nell’attività, ma addirittura impedire che si riesca a portare a termine l’impegno preso. Anche in questo caso Tommaso d’Aquino parla di “habitus” evidenziando come anche per quanto riguarda la volizione occorre sviluppare una disposizione interna stabile (*Summa Theologica*, q. 50 Art. 5).

Una competenza in questa prospettiva assume i contorni di un insieme integrato di qualità personali che sono state sviluppate e quindi possedute a un livello adeguato alle esigenze poste dai compiti da svolgere. Si tratta di una visione che può essere descritta dal punto di vista dello sviluppo di “abiti” adeguati per operare nei contesti nei quali ci si colloca. Il cuore di tale prospettiva sta nel termine “integrazione”, una valida e feconda tessitura di “abiti” in relazione a una pratica umana socialmente significativa, in genere di natura collaborativa³.

³ MCINTYRE A., *Dopo la virtù*, Milano, Feltrinelli, 1988.

Lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici e motori implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio. D'altra parte, ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta o decisione la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darne un senso. Una attribuzione di senso che può derivare anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta⁴.

Si tratta comunque sempre di un'esperienza legata a una situazione particolare e specifica. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e dal punto di vista motivazionale e volitivo in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire "sapere pratico" o "*habitus operandi*" per dirla con gli scolastici. Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà. Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca dell'eccellenza e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

Una competenza dunque si esplica nell'interazione tra il soggetto e la situazione sfidante, colta nel suo contesto e in generale all'interno di attività che sono socialmente condivise. Si tratta di quella forma di conversazione tra realtà esterna e realtà interna, che coinvolge processi interpretativi, emozionali e motivazionali, cognitivi e operativi, nei quali gioca fortemente il senso attribuito alla sfida e al proprio intervento. E in questo ha un ruolo cruciale la considerazione delle caratteristiche proprie delle pratiche nelle quali si è coinvolti e il fatto che la qualità della competenza nell'agire all'interno di tali pratiche ha modelli di eccellenza, che possono certo variare nel tempo, nei luoghi e secondo le differenti culture, ma che in

⁴ JARVIS P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.

specifici contesti sono ben presenti e oggetto di valutazione sociale. Di qui la necessità di considerare nella definizione di competenza sia le componenti soggettive, sia quelle oggettive, sia quelle intersoggettive o sociali. Certo la competenza che deriva dai processi di apprendimento che ciascuno mette in atto nel corso della sua esistenza è qualcosa di individuale, quanto ad accentuazioni, coloriture e livelli, ma essa è certamente rilevabile, constatabile e valutabile socialmente.

2. LA COMPETENZA STRATEGICA NECESSARIA A CONDURRE UNA VITA “BUONA”: IL RUOLO DELLA NARRAZIONE

Il soggetto agente impegnato in una molteplicità di pratiche, delle quali cerca di realizzare i beni interni a esse, può passare dalla considerazione delle singole pratiche alla vita umana complessiva vista come una pratica unitaria, la pratica della vita buona, finalizzata alla realizzazione del bene a essa interno, cioè la felicità, o come oggi si tende a tradurre in termini psicologici: il benessere personale⁵. Le varie pratiche e i beni che ne conseguono vengono così integrati in un quadro unitario in vista della crescita e del compimento della persona umana. Ciò che dà unità e specificità alla vita di ciascuno è la sua storia personale, la narrazione che egli ha sviluppato, sviluppa e svilupperà nel corso della sua esistenza. D'altra parte lo stesso MacIntyre sostiene che la vita umana è di carattere narrativo. Questa affermazione significa in primo luogo riconoscere la storicità dell'esistenza umana. La dimensione narrativa nella teoria di MacIntyre è concepita come articolazione razionale dell'esperienza storica, sociale e culturale che il soggetto deve avere per garantirsi la comprensione dell'esistenza propria ed altrui⁶. L'uomo è autore e narratore della propria storia di vita. La sua vita concepita come un tutto, con una sua identità e continuità, ha la sua unità narrativa. Da essa le singole azioni, che hanno un carattere storico, ricavano il loro significato e sono intelligibili per il soggetto stesso e per gli altri. L'esistenza umana è quindi storica perché si svolge nel tempo e perché si manifesta attraverso la narrazione della vita.

Il soggetto morale che si trova nel periodo della crescita deve raggiungere la coscienza che all'interno della propria storia di vita egli non è soltanto attore, ma è anche autore. Ciò che egli è in grado di fare e di dire come attore dipende dal fatto che è sempre anche coautore responsabile delle sue narrazioni. Le proprie attività deve intenderle quindi come momenti della sua storia reale, come una narrazione messa in atto di cui egli è sempre l'autore e il primo responsabile⁷. MacIntyre dice

⁵ SELIGMAN M., *Flourish. A new understanding of happiness and well-being, and how to achieve them*, London, Breadley, 2011. Martin Seligman insiste nel delineare una prospettiva psicologica positiva fondata su cinque componenti: emozioni positive, impegno, significato, relazioni positive, e perseguimento dei propri obiettivi.

⁶ Cfr. MATTEINI M., *MacIntyre e la Rifondazione dell'Etica. La crisi delle ideologie e della morale e il ricupero del finalismo etico come "bene comune"*, Roma, Città Nuova Editrice, 1995, 86, 110.

⁷ Cfr. MCINTYRE A., *After Virtue*, London, Duckworth, 1985, p. 215.

in modo esplicito: “*l’uomo nelle sue azioni e nella sua prassi come nelle sue funzioni, è essenzialmente un animale che racconta storie. È un narratore di storie che aspira alla verità; non lo è essenzialmente, ma lo diventa attraverso la sua storia. Però la questione centrale per gli uomini non riguarda il loro ruolo di autori. Posso rispondere alla domanda: ‘Che cosa devo fare?’ , solo se sono in grado di rispondere alla domanda preliminare: ‘Di quale storia o di quali storie mi trovo a far parte?’*”⁸.

La centralità dei processi narrativi nello sviluppo dei significati e valori personali è stato negli ultimi decenni più volte sottolineato. Come accennato nel capitolo dedicato alla progettazione, sia la psicologia culturale sviluppata da J. Bruner, sia la filosofia, soprattutto di impostazione ermeneutica, sia le istanze del pensiero post-moderno⁹ hanno aperto un ampio orizzonte sul problema dell’identità narrativa. Quest’ultima espressione si deve a P. Ricoeur¹⁰ che distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all’identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell’esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest’ultima all’identità espressa dal termine *ipse*.

L’identità narrativa si viene a costituire nell’interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell’impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l’intreccio media»¹¹. Al fine di mantenere l’impegno prospettico di una identità profonda del sé occorre: un’adeguata *stima di sé*, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l’altro, recettore della nostra parola; l’*aspirazione a vivere in istituzioni giuste*¹². Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari»¹³.

L’esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore

⁸ Cfr. MCINTYRE A., *After Virtue*, 1985, p. 216.

⁹ Le sollecitazioni provenienti dal cosiddetto pensiero postmoderno verranno esaminate nell’ottavo capitolo dedicato in particolare alla conversazione intesa come pratica educativa.

¹⁰ Si può vedere in particolare il volume: RICOEUR P.R., *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di DANESE A., Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994.

¹¹ *Ibidem*, p. 78.

¹² *Ibidem*, pp. 86-87.

¹³ *Ibidem*, pp. 93-94.

si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande»¹⁴. Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «pedagogia della memoria», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

La considerazione dell'identità narrativa e del suo formarsi attraverso modalità di espressione autobiografiche può aiutare alla identificazione della domanda educativa presente negli educandi. L'educatore, o gli educatori, per giungere a ciò, dovranno aprirsi a un ascolto attento delle storie di vita di ciascuno; aiutandolo a scoprire le domande profonde che da tale ritorno su se stessi possono emergere alla loro coscienza. Dalla frammentarietà e dispersione dell'esperienza, dal che cosa sono, aprirsi alla ricerca di chi sono, di chi desidero essere; alla identificazione di quali promesse a me e agli altri debbo fare, di quali istituzioni e pratiche giuste educative debbo desiderare.

3. LA FONDAZIONE DEL CONCETTO DI ABITO NELLA RIFLESSIONE DI ARISTOTELE

Da quanto finora descritto deriva come conseguenza che non solo nello sviluppo delle competenze culturali e tecniche professionali, bensì anche nel campo della crescita morale umana emerge la necessità di sviluppare forme adeguate di apprendistato pratico che, non solo promuovano comportamenti validi, ma aiutino l'esperienza e l'interiorizzazione di valori significativi interni alle pratiche stesse e quelle competenze cognitive, affettive e volitive, che stanno alla base di decisioni prudenti e responsabili e alla loro messa in pratica. E ogni apprendistato ha bisogno di confrontarsi con modelli di competenza da interiorizzare e ai quali fare riferimento nel contesto dell'esercizio pratico. In questa prospettiva ci è di aiuto una rivisitazione del concetto di "abito" quale è stato approfondito non solo nella tradizione aristotelica e tomista, ma anche più di recente da parte di pedagogisti, sociologi e antropologi. Iniziamo il nostro cammino partendo dall'inizio.

Come già accennato, è soprattutto nell'opera *Etica a Nicomaco* che Aristotele affronta sistematicamente il concetto di abito, in greco antico *hexis* (ἕξις), distinguendo tra loro abiti intellettuali e abiti morali. I primi riguardano la conoscenza e in genere i processi cognitivi, mentre i secondi concernono l'agire umano, soprattutto, l'agire bene o male. Nel primo caso si parla di virtù, mentre nel secondo caso di vizi. Anche gli abiti intellettuali possono essere denominati virtù, ma in questo

¹⁴ DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria*, Roma, Meltemi, 1998, pp. 107-108.

caso si tratta di virtù *dianoetiche*. Così all'inizio del secondo libro di tale opera Aristotele afferma:

“Di due tipi è, pertanto, la virtù: dianoetica ed etica: quella dianoetica trae in buona parte la propria origine e la sua crescita dall'insegnamento, cosicché necessita di esperienza e di tempo; la virtù etica, invece, deriva dall'abitudine, dalla quale ha preso anche il nome [ἔθος] con una piccola modificazione rispetto alla parola “abitudine” [ἥθος]. Da ciò risulta anche chiaro che nessuna delle virtù etiche nasce in noi per natura: infatti, nulla di ciò che è per natura può assumere abitudini ad essa contrarie: per esempio, la pietra che per natura si porta verso il basso non può abituarsi a portarsi verso l'alto, neppure se si volesse abituarla gettandola in alto infinite volte; né il fuoco può abituarsi a scendere in basso, né alcun'altra delle cose che per natura si comportano in un certo modo potrà essere abituata a comportarsi in modo diverso. Per conseguenza, non è né per natura né contro natura che le virtù nascono in noi, ma ciò avviene perché per natura siamo atti ad accoglierle, e ci perfezioniamo, poi, mediante l'abitudine. Inoltre, di quanto sopravviene in noi per natura, dapprima portiamo in noi la potenza, e poi lo traduciamo in atto (come è chiaro nel caso dei sensi: giacché non è per il fatto di avere spesso visto e sentito che noi acquistiamo questi sensi, ma viceversa noi li usiamo perché li possediamo, e non è che li possediamo per il fatto che li usiamo). Invece acquistiamo le virtù con un'attività precedente, come avviene anche per le altre arti. Infatti, le cose che bisogna avere appreso prima di farle, noi le apprendiamo facendole: per esempio, si diventa costruttori costruendo, e suonatori di cetra suonando la cetra. Ebbene, così anche compiendo azioni giuste diventiamo giusti, azioni temperate temperanti, azioni coraggiose coraggiosi. [...] Inoltre, ogni virtù si genera a causa e per mezzo delle stesse azioni per le quali anche si distrugge, proprio come ogni arte: infatti, è dal suonare la cetra che derivano sia i buoni sia i cattivi suonatori di cetra. Considerazione analoga vale anche per i costruttori e per tutti gli altri artefici: costruendo bene diventeranno buoni costruttori, costruendo male diventeranno cattivi costruttori. Se non fosse così, infatti, non ci sarebbe affatto bisogno del maestro, ma tutti sarebbero per nascita buoni o cattivi artefici. Questo vale appunto anche per le virtù: infatti, a seconda di come ci comportiamo nelle relazioni d'affari che abbiamo con gli altri uomini, diveniamo gli uni giusti gli altri ingiusti; a seconda di come ci comportiamo nei pericoli, cioè se prendiamo l'abitudine di aver paura oppure di aver coraggio, diventiamo gli uni coraggiosi, gli altri vili. Lo stesso avviene per i desideri e le ire: alcuni diventano temperanti e miti, altri intemperanti e iracundi, per il fatto che nelle medesime situazioni gli uni si comportano in un modo, gli altri in un altro. E dunque, in una parola, le disposizioni morali derivano dalle azioni loro simili. Perciò bisogna dare alle azioni una qualità determinata, poiché le disposizioni morali ne derivano, di conseguenza, in modo corrispondente alle loro differenze. Non è piccola, dunque, la differenza tra l'essere abituati subito, fin da piccoli, in un modo piuttosto che in un altro; al contrario, c'è una differenza grandissima, anzi è tutto”¹⁵.

E più avanti insiste, distinguendo tra i prodotti delle arti e le azioni virtuose:

“I prodotti delle arti hanno il loro valore in se stessi: basta, dunque, che essi abbiano determinate caratteristiche. Invece le azioni che traggono origine dalle virtù non basta che abbiano un determinato carattere per essere compiute con giustizia o con temperanza, ma occorre anche che chi le compie le compia possedendo una certa disposizione: innanzi tutto deve conoscerle, poi deve sceglierle, e sceglierle per se stesse; infine, in terzo luogo, deve compierle con una disposizione d'animo ferma ed immutabile. Queste condizioni non

¹⁵ Cfr. a es.: ARISTOTELE, *Opere, Etica nicomachea*, trad. Armando Plebe, Bari, Laterza, 1990.

entrano nel conto per il possesso delle altre arti, tranne il sapere stesso: mentre per il possesso delle virtù il sapere vale poco o nulla, le altre condizioni non poco ma tutto possono, se è vero che è dal compiere spesso azioni giuste e temperate che deriva il possesso delle virtù corrispondenti. Così, dunque, le opere si dicono giuste e temperate quando sono tali quali le compirebbe l'uomo giusto e il temperante: ma giusto e temperante è non chi semplicemente le compie, bensì chi le compie anche nel modo in cui le compiono gli uomini giusti e temperanti. È dunque esatto dire che il giusto diviene tale col compiere azioni giuste e il temperante col compiere azioni temperate: e senza compiere queste azioni nessuno avrà neppure la prospettiva di diventare buono.

Ma i più non fanno queste cose, e rifugiandosi invece nella teoria credono di filosofare e che così diverranno uomini di valore; così facendo assomigliano a quei malati che ascoltano, sì, attentamente i medici, ma non fanno nulla di quanto viene loro prescritto. Così, dunque, quelli non guariranno il loro corpo se si cureranno in questo modo, né questi la loro anima se faranno filosofia in questo modo”.

Arnold Gehlen¹⁶, propone un'ottima lettura del concetto aristotelico di esperienza.

“L'esperienza, in greco empeiria, caratterizza ‘una pratica esercitata per molti anni, un'abilità, una conoscenza specifica, una condizione e una capacità razionale’. Essa è in stretto rapporto con altri due concetti: techne (destrezza, abilità) ed episteme (sapere). Una persona di esperienza ‘non si lascia assoggettare dalle molteplici richieste che la vita ci pone quotidianamente o improvvisamente, ma ne è all'altezza, e affronta la complessità delle situazioni con uguale risolutezza, che è univoca nell'intenzione e proprio per questo varia nella pratica, proprio come fa lo specialista nel proprio ambito di conoscenza’. Gehlen sottolinea il fatto che la filosofia europea abbia ristretto e delimitato il concetto di esperienza ad una specie di sapere che rende ragione esclusivamente dei ‘processi di coscienza’. Al contrario Aristotele, scrive Gehlen, sviluppa ‘la dimensione completa e non ristretta dell'oggetto’ e cita: ‘Nelle persone l'esperienza nasce dal ricordo, in quanto i ricordi ripetuti si uniscono nella disponibilità di un'unica esperienza, e come l'esperienza così il giudizio, che sembra essere simile alla capacità”.

Ci ricordiamo di molte esperienze singole ma non ci fermiamo ai singoli contenuti dell'esperienza, slegati e sporadici, li rielaboriamo piuttosto in un'unica esperienza, in una specie di conoscenza dell'esperienza, dalla quale ricaviamo, da un lato, la nostra capacità pratica e, dall'altro, un giudizio sulla prassi di questa capacità. Nelle azioni quotidiane interagiscono il fare (corporeo), l'esperienza e la capacità. A differenza delle successive tradizioni filosofiche Aristotele utilizza “il concetto più profondo e più ricco di esperienza [...] in quanto egli considera soprattutto il termine di un processo d'esperienza che si conclude con una disponibilità e, definendola “techne” (abilità), adotta un termine neutro rispetto alla distinzione tra il “fisico” e lo “psichico”. La persona esperta non è in primo luogo quella che dispone del giudizio giusto, bensì quella che, in un determinato ambito, sia pure semplicemente nell'abilità corporea, ha costruito qualcosa, ne dispone e semplicemente può”.

Aristotele mostra come accanto o “al fondo” dell'aspirazione alla verità esista un'altra forma di sapere, un sapere pratico, che si forma sulla base di attività mon-

¹⁶ Riprendiamo la presentazione che Beate Kraus e Gunter Gebauer fanno dell'apporto di Arnold Gehlen circa il concetto di esperienza di Aristotele nel volume *Habitus* (Roma, Armando, 2009, pp. 27-28).

dane. Si tratta di un sapere proprio, costruito in un determinato percorso di vita tramite azioni corporee, attraverso le modificazioni che, con il corpo, si apportano al mondo. L'uomo è in grado non solo di generare, ma anche di conservare un certo sapere. Il ricordo di questo sapere non si effettua attraverso contenuti cognitivi od osservazioni intellettuali, lo si possiede piuttosto sotto forma di abitudine. Nel corpo vengono conservate e depositate esperienze molteplici e differenziate. Dobbiamo imparare infinite cose, dice Aristotele, perché non le possediamo per nascita - le impariamo compiendole, in quanto attività: "Le cose non si possono compiere senza averle prima imparate, queste è col compierle che impariamo: ad esempio si diventa costruttori di case col costruire case e citaredi col suonare la cetra".

Le azioni abitudinarie non sono solo semplici attività pratiche. Aristotele fa riferimento piuttosto ad azioni morali e proprio di queste tratta l'Etica Nicomachea.

"Non è dunque né per natura né contro natura che sorgono in noi le virtù ma esse sorgono in noi che per natura siamo atti a riceverle e siamo portati a compimento in quest'attitudine naturale mediante l'abitudine". Il comportamento etico si costituisce quindi a partire da azioni pratiche a cui "conferiamo un certo valore" e sulla base delle quali costruiamo i "corrispettivi atteggiamenti fondamentali permanenti". Dalle molte azioni individuali scaturisce un portamento, che Aristotele chiama hexis. Il concetto aristotelico viene riutilizzato in seguito da Tommaso d'Acquino e tradotto nell'espressione latina habitus. Per Aristotele l'hexis ha un carattere generale, come l'habitus, e non appartiene all'ambito teoretico: "Poiché dunque il presente studio non ha per fine una conoscenza pura. Non vi sono regole generali. Nell'agire etico pratico non contano né la conformità alle regole né l'esattezza propria della filosofia teoretica: "Nell'ambito dell'agire e in quello dell'utilità non vi è nessun stabilità specifica [...]. Ma se di questa natura è la trattazione generale, a maggior ragione non possiede la minuzia dei dettagli la trattazione che ha per oggetto le diverse specie di casi particolari: giacché essi cadono sotto nessun'arte né sotto nessuna regola professionale ma è necessario che siano sempre quelli che agiscono a scorgere le cose che la circostanza richiede, come avviene anche nel caso della medicina e dell'arte del pilotare la nave".

Secondo Aristotele l'habitus ha origine nell'esperienza, in quelle azioni che il soggetto trasforma in abitudini per mezzo della memoria e che si differenziano in modo sostanziale dalle azioni isolate. Da un lato l'abitudine è duratura: trattiene le esperienze per il futuro e viene immagazzinata grazie a processi corporei. Dall'altro essa è orientata verso il futuro, non si esaurisce nel presente. Non è il ricordo di azioni passate, come l'epica omerica, ma un modello per il futuro agire: l'hexis, al contrario delle immagini della memoria, è la facoltà non intellettuale di produrre azioni. È una capacità che si forma nell'esperienza e su cui si fondano le azioni future. Nonostante l'hexis derivi da azioni pratiche, ha la facoltà di costruire valori e di generare un sapere legato all'agire, riferito a casi singoli. L'habitus, l'hexis, è un'istanza interna che nasce sulla base di azioni e che agisce in situazioni nuove¹⁷.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 27-28.

4. GLI ABITI MORALI E LE VIRTÙ NELLA PROSPETTIVA DI TOMMASO D'AQUINO

Tommaso d'Aquino si ricollega alla prospettiva aristotelica, conosciuta tramite la traduzione latina delle sue opere, compiuta dalla scuola filosofica araba. Nella sua opera fondamentale "Summa teologica" a partire dalla Questione 49 della Prima parte della Seconda parte egli tratta prima degli abiti, poi delle virtù e dei vizi intesi come abiti acquisiti attraverso l'agire bene o male nella varie circostanze della vita. Un buon excursus sul concetto di abito sviluppato da Tommaso d'Aquino si trova nel volume già citato di Beate Kraus e Gunter Gebauer. Per Tommaso d'Aquino l'*habitus* sarebbe una "proprietà pertinente, la predisposizione durevole di una cosa" ("*habitus quodammodo est medium inter potentiam puram et purum actum*"). Con questa definizione San Tommaso esprime la posizione intermedia dell'*habitus*, il suo carattere di mediazione tra la potenza pura e il puro atto. L'*habitus* è qualcosa di simile ad una leva di cambio tra la potenzialità (*potentia pura*) e il compimento di un'azione (*purus actus*). Nelle opere di Tommaso d'Aquino si possono rintracciare diverse forme di *habitus*, quali *l'habitus activus*, *l'habitus corporis*, addirittura un *habitus athleticus* e diversi *habitus* intellettuali, come ad esempio quello delle deduzioni, dell'intendimento razionale e della giusta scelta.

Gli *habitus* sono riconoscibili a seconda delle attività che generano ("*habitus per actus cognoscuntur*"). Si può dunque riconoscere e ricostruire l'*habitus* di una persona in base alle sue azioni. Per la sociologia è un'affermazione importante, perché implica che si possa pervenire ai moventi soggettivi, ai desideri segreti, ai motivi evidenti o nascosti dell'azione e agli istinti umani senza l'osservazione interiore, senza cioè la psicologia. Che le persone non riflettano mentre agiscono spontaneamente, come nel caso di azioni che esprimono la personalità, conferma il primato dell'*habitus*. Ad ogni persona appartiene un *habitus* individuale: "*cuius est habitus, eius est actus*" ("ad *habitus* e attività conformi corrisponde il medesimo soggetto"). Come un'attività può essere svolta da un solo soggetto, così quest'ultimo corrisponde ad un determinato *habitus*, proprio di un solo soggetto.

Tommaso d'Aquino era tra quei dotti del Medioevo che, influenzati dalla tradizione araba, reinterpretarono l'insegnamento di Aristotele integrandolo nel sapere scolastico. A differenza del platonismo, l'aristotelismo sottolinea il significato dell'esperienza, dell'abitudine, del ricordo pratico, quindi anche corporeo per l'agire umano. A partire dalla svolta razionalista iniziata con Cartesio, questo aspetto della filosofia antica venne trascurato dalla tradizione europea¹⁸.

Una trattazione approfondita della natura degli abiti umani è sviluppata da Tommaso d'Aquino nella Prima parte della Seconda parte della *Summa teologica* dalla questione 49 alla questione 54 esplorando successivamente la loro natura specifica, la causa del loro costituirsi, del loro sviluppo, della loro distruzione. Quindi a partire dalla questione 55 si esamina una particolare tipologia di abiti: le virtù, o

¹⁸ KRAUS B. - GEBAUER G., *Habitus*, Roma, Armando, 2009, pp. 25-26.

gli abiti buoni, e i vizi, o gli abiti cattivi. La definizione generale di abito viene ripresa da Aristotele come disposizione ad agire: “L’abito è una disposizione secondo la quale uno è disposto bene o male, o in se stesso o in rapporto ad altro, così come è un abito la salute”. E altrove afferma, che “gli abiti sono quei modi secondo i quali ci comportiamo bene o male rispetto alle passioni”. E precisa: “Tutte le facoltà che possono essere in più modi ordinate ad agire, hanno bisogno di un abito per essere ben disposte al proprio atto. Ora, essendo la volontà una potenza razionale, in più modi può essere ordinata all’operazione. Perciò è necessario ammettere qualche abito nella volontà, che serva a ben disporla al proprio atto. Anzi, dalla stessa definizione dell’abito risulta che esso ha un rapporto particolare con la volontà, in quanto l’abito è il mezzo di cui uno si serve quando vuole”.

Da tutta la trattazione emerge con chiarezza che la ripetizione di atti simili promuove lo sviluppo di una disposizione ad agire nella stessa direzione e modalità. Si tratta di disposizioni che vengono progressivamente a caratterizzare la persona nelle sue varie facoltà, sia a livello fisico e sensibile, sia a livello intellettuale, sia a livello operativo pratico, sia a livello di comportamento morale. In qualche modo si viene a costituire un organismo che nelle sue scelte e comportamenti tende a manifestare tendenze coerenti e perduranti nel tempo, quasi come il costituirsi progressivo di una memoria stabile di un insieme di abilità pratiche che lo caratterizzano dal punto vista della sua competenza ad agire nei vari contesti esistenziali. Da questo punto di vista si potrebbe anche parlare di un ambito complessivo della persona inteso come la qualità disposizionale generale della persona. Nel caso di abiti morali si potrà parlare di un organismo complessivo virtuoso o vizioso.

La questione ulteriore riguarda il giudizio che può essere dato dagli altri o dalla stessa persona circa la qualità di tale organismo operativo e degli abiti che lo caratterizzano. Vedremo che dal nostro punto di vista questo passaggio è strettamente legato allo sviluppo di conoscenze e saperi che consentono di interpretare e valutare la condotta umana nelle situazioni specifiche. Il ruolo della comunità di appartenenza e le sfide attuali, il contesto socioculturale, etc.

5. JOHN DEWEY E L’EDUCAZIONE MORALE COME SVILUPPO DI ABITI O VIRTÙ MORALI

Il concetto di abito è valorizzato da John Dewey in particolare nel capitolo di *Democrazia ed educazione*¹⁹ che tratta dell’educazione morale. Come vedremo nel seguito, quanto esplicitato da Dewey in questo ambito può essere facilmente esteso

¹⁹ Utilizzo la traduzione di *Democracy and Education* curata da Enzo Enriquez Agnoletti e Paolo Paduano nel 1949, rielaborata nel 1965 e contenuta in: DEWEY J., *Democrazia e educazione* (Firenze, La Nuova Italia, 1979). Tuttavia ho apportato alcune minori variazioni, di cui la principale sta nell’aver tradotto il termine «habit» con «abito» e non con «abitudine», in quanto quest’ultimo termine mi è apparso impreciso, mentre il primo appartiene alla tradizione morale a cui si rifà l’Autore.

ad altri ambiti dell'esperienza e dell'agire umano. John Dewey ha delineato una prospettiva di educazione, che si intreccia fino a identificarsi con l'educazione sociale e del carattere. Nell'ultimo capitolo, dedicato alle «Teorie della morale», egli in primo luogo evidenzia i pericoli di un dualismo che separa tra loro fattori interiori della vita morale, come disposizioni interne e motivi profondi, e comportamenti esterni e conseguenze delle azioni. Alla moralità delle «buone intenzioni», della buona disposizione non può essere contrapposta una morale edonista o utilitarista, che dà valore solo a ciò che l'uomo fa, alle conseguenze che egli suscita. Né vale il compromesso incoerente spesso presente nella scuola. «Da una parte si esaltano certe disposizioni interiori [...]. Ma poiché, d'altra parte, certe cose vanno fatte per soddisfare le convenienze e le esigenze altrui, si insiste molto affinché certe cose siano fatte, indipendentemente [...] dal quadro di pensieri o di desideri in cui si attua[no]»²⁰.

L'unità che deve essere sviluppata tra pensieri, disposizioni interne e intenzioni, azioni e comportamenti esterni trova radici ancora più vaste nella persona in quanto: «La morale riguarda l'intero carattere, e tutto il carattere si identifica con l'uomo in tutto il suo complesso e nelle sue manifestazioni concrete». D'altra parte: «Quanto all'agire, moralità e socialità si identificano». Infatti: «la morale comprende tutti quegli atti che riguardano le nostre relazioni con gli altri. Essa cioè potenzialmente include tutti i nostri atti, anche se la loro portata sociale non è stata tenuta presente al momento dell'esecuzione. Infatti, ogni nostro atto, in virtù del principio dell'abito, modifica la disposizione e crea una specie di inclinazione e di desiderio. Ed è impossibile dire quando l'abito così rafforzato può avere un'influenza diretta e percepibile sulla nostra associazione con altri. Alcuni tratti del carattere hanno una connessione così evidente con le nostre relazioni sociali che li chiamiamo per eccellenza "moralì", come la sincerità, l'onestà, la castità, l'amabilità, ecc. Ma questo significa soltanto che essi, in confronto ad altri atteggiamenti, sono centrali, vale a dire determinano altri atteggiamenti»²¹.

Precedentemente egli aveva affermato che: «Lo sviluppo nei giovani del comportamento e delle disposizioni necessarie alla continuità e al progresso di una società non può avere luogo con la comunicazione diretta delle credenze, emozioni, conoscenze. [...] La formazione educativa più profonda e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono»²². Ciò non vuol dire però, che la conoscenza non abbia un suo ruolo essenziale. Infatti: «L'educazione morale nelle scuole è praticamente un caso disperato, se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avessero niente a che fare col carattere». Il nodo del problema sta nel fatto che la cono-

²⁰ *Ibidem*, pp. 446-447.

²¹ *Ibidem*, pp. 456-457.

²² *Ibidem*, p. 29.

scienza morale non può essere acquisita solo tramite libri e lezioni scolastiche e manifestata come risposta alle interrogazioni dei docenti. In questo caso, infatti, l'unica condotta che si saprà collegare al sapere sarà il «ripetere affermazioni a richiesta altrui» e questa «conoscenza» non avrà molta influenza sulla vita extra-scolastica. «In verità, il problema dell'educazione morale nelle scuole si identifica col problema dell'acquisto del sapere, di un sapere connesso col sistema degli impulsi e degli abiti». Lo sviluppo argomentativo dell'opera si basa in gran parte sull'assunto «che le qualità della mente [...] sono tutte qualità intrinsecamente morali. La larghezza di idee, l'unità di vedute, la sincerità, l'ampiezza di orizzonte, l'andare in fondo alle cose, l'assumere la responsabilità nello sviluppare le conseguenze delle idee accettate, sono tratti morali»²³.

Dewey ricorda inoltre come nel pensiero greco già si era affermato «che l'uomo non poteva raggiungere la penetrazione teorica del bene prima di aver passato anni di abitudine pratica e di strenua disciplina. La conoscenza del bene non era una cosa da ricavare dai libri o dagli altri, ma si otteneva attraverso una prolungata educazione. Era la grazia culminante di una matura esperienza di vita». In coerenza con la sua impostazione pedagogica egli aggiungeva che «è una conoscenza di prima mano imposta dall'esperienza che influisce sulla condotta in modi significativi»²⁴.

Lo sviluppo di un abito morale implica la generazione e la crescita sia di una disposizione interna, sia di un desiderio interiore che influenzano la condotta morale della persona in ogni circostanza della vita. D'altra parte il contesto sociale e di vita influisce in maniera decisiva sullo sviluppo di queste disposizioni. Di qui la necessità di costruire nelle istituzioni educative una vera vita di comunità, nella quale sperimentare motivi e significati morali e nella quale esercitarsi nello sviluppo di comportamenti con questi coerenti.

Tutto questo, come vedremo più dettagliatamente, è coerente con quanto dal punto di vista sociologico e antropologico ha indicato Pierre Bourdieu. Ciò induce a considerare con più attenzione il contesto esperienziale nel quale lo studente può essere aiutato a sviluppare le competenze di natura strategica che dovrebbero diventare suo patrimonio permanente a un buon livello di operatività. Il contesto di vita e di pratica, infatti, influisce nel tempo sullo sviluppo non solo del senso di quello che si vive e si fa, ma anche, attraverso l'interazione sistematica tra gli individui, promuove le abilità operative che sono riconosciute dal gruppo come valide per affrontare le varie situazioni di vita. In un linguaggio oggi più comune si parla di competenze che vengono sollecitate, guidate nel loro sviluppo e valutate da quanti partecipano al gruppo di appartenenza. Le stesse forme linguistiche favoriscono tale processo e diventano una modalità non solo di identificazione con la cultura di gruppo, bensì anche come veicolo di interpretazione di come, quando e

²³ *Ibidem*, pp. 454-455.

²⁴ *Ibidem*, p. 454.

perché operare nella varie circostanze. In esse si cristallizzano concetti e procedimenti che caratterizzano la pratica sviluppata. È facile allora cogliere l'analogia con una cultura di scuola e addirittura di classe.

6. UN QUADRO DI RIFERIMENTO CHE VALORIZZA ED ESTENDE LA TRADIZIONE ARISTOTELICO - TOMISTA AI PROCESSI EDUCATIVI: L'APPORTO DI MASSIMO BALDACCI

Per evidenziare l'importanza dell'apporto dato da Massimo Baldacci nel suo saggio su *Ripensare il curriculum*²⁵, prima di riprendere alcuni dei suoi passaggi più significativi, è utile fornire il quadro di riferimento che se ne può trarre.

Massimo Baldacci nella rilettura del problema del curriculum scolastico e formativo prende le mosse dall'esplorazione di alcune opere di John Dewey per evidenziare l'influenza delle sollecitazioni aristoteliche in merito alla formazione di abiti nella prospettiva dei percorsi educativi, e poi collegare la prospettiva di un'educazione basata sullo sviluppo di abiti positivi di natura cognitiva e affettiva con quella di George Bateson in merito al cosiddetto deutero-apprendimento, o secondo livello di apprendimento; e più in generale con i diversi livelli di apprendimento da lui prefigurati. Baldacci nel suo saggio descrive infine, sulla base delle sollecitazioni di Bateson, le caratteristiche dei vari livelli di apprendimento, livelli che si appoggiano gli uni sugli altri. Occorre ricordare come prospettive simili si ritrovano in molte teorie sull'apprendimento. Nel seguito verranno riprese tali sollecitazioni, reinterpretandole dal punto di vista dello sviluppo delle competenze e delle competenze di natura strategica.

Nella prospettiva batesoniana il primo livello di apprendimento, detto livello zero, riguarda risposte specifiche e isolate, un "sapere" che è riferito a semplici informazioni o conoscenze puntuali. In genere si ha un accumulo di elementi informativi staccati tra di loro che esigono, per diventare un vero patrimonio conoscitivo, di essere collegati e integrati tra di loro fino a costituire quadri concettuali. Ma questo passaggio richiede lo sviluppo di abilità di natura superiore.

Il secondo livello, detto livello uno, nell'attuale modo di definire le abilità consiste nel "saper fare" sia di natura più pratica motoria, sia di natura più cognitiva come integrare esperienze e conoscenze in un quadro interpretativo, risolvere semplici problemi o affrontare specifiche situazioni, mettendo in gioco le proprie conoscenze operative. Nella prospettiva più ampia dei processi educativi si può parlare di singole azioni, che possono essere considerate positive o negative da qualche punto di vista e quindi corrette da un educatore o un soggetto più esperto. Il ripe-

²⁵ BALDACCI M., *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006. Recentemente Baldacci è ritornato sull'argomento in un contributo dal titolo "L'educazione e l'inculturazione: l'habitus come sostrato formativo" (*Pedagogia più didattica*, gennaio 2012, 1, pp. 43-48).

tersi di azioni in contesti simili e coerenti tra loro da qualche punto di vista porta a poco a poco a sviluppare quello che nel linguaggio di Bateson si definisce deutero-apprendimento, o apprendimento di livello due. Nel linguaggio aristotelico-tomista questo livello è caratterizzato da abiti, cioè da disposizioni ad agire che si presentano coerenti nel tempo. Tali disposizioni diventano sempre più stabili a mano a mano che le azioni tendono a rinforzarle fino a giungere a forme di automatica messa in moto del comportamento, quando le circostanze le richiedono.

Si può giungere, poi, a un ulteriore livello di apprendimento, o apprendimento di livello tre, che nella prospettiva più ampia e attuale può essere considerato di tipo metacognitivo o di consapevolezza critica delle disposizioni all'agire sviluppate, consapevolezza che può portare anche a un giudizio negativo su alcune di esse e alla decisione di cercare di modificarle o almeno di controllarle. A questo livello l'integrazione tra saperi e conoscenze raggiunge il suo livello più elevato. Infatti per poter giudicare gli abiti sviluppati, siano essi di natura fisica o motoria, di natura intellettuale oppure di natura pratica produttiva o etica, si richiede un quadro interpretativo e valutativo che consenta tale operazione. In questo caso la valutazione della qualità dell'agire non proviene più dall'esterno, bensì dall'interno del soggetto stesso, dal suo quadro di valori, di prospettive e finalità personali.

Considerando quest'ultimo livello di apprendimento si può far riferimento alla teoria trasformativa di Jack Mezirow in merito ai processi di apprendimento adulto²⁶. Essa prevede quattro forme di apprendimento, che partono dall'ipotesi che un adulto abbia già sviluppato forme di apprendimento delle tipologie più semplici sopra ricordate. Mezirow considera l'apprendimento come "un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimento con l'ambiente, le altre persone, noi stessi"²⁷. In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come "il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future"²⁸.

In quest'approccio gioca un ruolo centrale proprio il processo di transfer, rivisitato al livello proprio dei processi di attribuzione di senso e di significato alle proprie esperienze. Questa prospettiva è valorizzata soprattutto in riferimento all'apprendimento adulto, in quanto il soggetto ha già sviluppato un insieme di assunzioni e di attese, che formano un sistema di significati. Mezirow, data la centralità

²⁶ MEZIRROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

²⁷ *Ibidem*, p. 11.

²⁸ *Ibidem*, p. 12.

dell'attribuzione di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito "prospettiva di significato", che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). "Esso dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Esso fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria"²⁹.

L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. "In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva"³⁰.

Mezirow precisa a questo punto quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di transfer gradatamente sempre più impegnativo³¹.

La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica.

La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi.

La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere.

La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

²⁹ MEZIRROW J., and Ass., *Learning as transformation*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, p. 16.

³⁰ MEZIRROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, p. 11.

³¹ *Ibidem*, pp. 93-94.

7. PIERRE BOURDIEU E L'USO DEL CONCETTO DI HABITUS IN SOCIOLOGIA

Le condizioni perché si possano sviluppare le competenze, e in particolare le competenze strategiche, intese come abiti, si riferiscono in primo luogo a un ambiente socioculturale (e fisico), che consenta e/o favorisca il loro sviluppo. Un esame interessante dell'influenza nel bene e nel male del contesto di pratica umana sociale collaborativa nel quale si è coinvolti è stato condotto da Pierre Bourdieu, che fin dall'inizio delle sue ricerche sociologiche ha adottato proprio il concetto di abito (*habitus*) come caratteristica individuale risultante dal complesso di interazioni che vi si attuano³². Occorre ricordare come nella ricerca sociologica emergesse negli anni sessanta e settanta, accanto alla necessità di considerare non solo individui isolati, bensì individui socializzati, il concetto di ruolo sociale considerato come una "categoria sociologica elementare"³³. Accanto a esso «il concetto di "habitus" offre un'alternativa [...] e sviluppa la problematica dell'individuo socializzato»³⁴, garantendo l'unità della persona, la coerenza del suo agire e l'identità dell'attore sociale di fronte alla possibilità di interpretare l'Io come una marionetta che assume e interpreta un ruolo: "L'Io, l'individuo, *si rapporta* ai propri ruoli, ricorda le azioni passate, anticipa quelle future, è dotato della capacità di riflettere"³⁵.

Bourdieu stesso evoca la radice aristotelica del concetto e si rifà anche a Tommaso d'Aquino tramite, in particolare, lo studio di E. Panofsky "Architettura gotica e filosofia scolastica" per il quale ha anche scritto una Postfazione nel 1967³⁶. Panofsky, infatti, assume il concetto di *habitus* dalla scolastica, più esattamente da Tommaso d'Aquino, per evidenziare le caratteristiche di un contesto culturale nel quale si sono potute sviluppare non solo trattazioni del tipo della *Summa* teologica o della *Summa contra gentiles*, ma le stesse cattedrali gotiche e le forme di organizzazione delle città nel secolo decimosecondo e decimoterzo. Panofsky evidenzia come il principio organizzativo argomentativo che ha guidato la stesura di tali opere "doveva necessariamente formare un abito mentale tanto decisivo e generalizzato quanto quello della chiarificazione incondizionata" delle questioni affrontate. "Un atteggiamento simile [...] deve supporre nei costruttori delle cattedrali del gotico maturo"³⁷.

L'apporto delle ricerche di Bourdieu e delle riflessioni estetiche di Panofsky ci invita a tener conto con grande chiarezza del ruolo del contesto socioculturale o della comunità umana di appartenenza nello sviluppare abiti mentali e abiti operativi per partecipazione, ruolo ripreso oggi dalle riflessioni circa la natura formativa

³² KRAIS B., GEBAUER G., *Habitus*, Roma, Armando, 2009.

³³ DAHRENDORF, citato da KRAIS B., GEBAUER G., *Habitus*, Roma, Armando, 2009, p. 106.

³⁴ *Ivi*.

³⁵ *Ibidem*, p. 108.

³⁶ PANOFSKY E., *Architettura gotica e filosofia scolastica*, Milano, Abscondita, 2010 (orig. 1951).

³⁷ *Ibidem*, pp. 49-50.

delle comunità di pratica non solo lavorativa, ma più in generale di vita scolastica e quotidiana.

A questo proposito Massimo Baldacci sottolinea come il sociologo Bourdieu “ha posto l’incorporazione di *habitus* al centro della propria teoria della *socializzazione* (ossia dell’educazione vista dall’angolazione della sociologia). Per questo studioso gli *habitus* sono «sistemi di *disposizioni* durature, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto il prodotto dell’obbedienza a delle regole»³⁸. *Gli habitus* sono, piuttosto, il prodotto di «strutture che sono costitutive di un tipo specifico di ambiente (per esempio, le condizioni materiali di esistenza caratteristiche di una condizione di classe) e che possono essere colte empiricamente sotto forma delle regolarità associate a un ambiente socialmente strutturato»³⁹. Si hanno così tipici *habitus* di classe: quello borghese, piccolo-borghese, popolare ecc. Tutto il processo di socializzazione, vale a dire l’itinerario attraverso cui si diventa membri di un certo gruppo sociale (e di una classe), è visto come un’incorporazione di *habitus*, ossia come un’assimilazione di modi di sentire, di pensare e di agire caratteristici del proprio gruppo familiare d’origine”. E Baldacci cita lo stesso Bourdieu: «la teoria *dell’habitus* e del senso pratico presenta molte similitudini con le teorie che, come quella del Dewey, attribuiscono un posto centrale all’*habit*, inteso non come abitudine ripetitiva e meccanica, ma come rapporto attivo e creativo col mondo, e rifiutano tutti i dualismi concettuali sui quali sono state costruite quasi tutte le filosofie postcartesiane»⁴⁰.

Baldacci citando Dubar⁴¹ annota come la teoria della socializzazione di Bourdieu tenderebbe a far prevalere l’aspetto della riproduzione sociale, istituendo un nesso quasi-deterministico tra ambiente d’origine e formazione *dell’habitus* corrispondente. Dewey, invece, sottolinea a più riprese che le esperienze precedenti influenzano gli abiti dell’individuo e con questo le esperienze successive, istituendo così un più debole nesso di condizionamento probabilistico tra l’esperienza passata e quella futura. Si deve poi sottolineare che se *l’habitus* è un “sistema di disposizioni”, il concetto deweyano corrispondente è a rigore quello di “carattere”, visto che per lo studioso americano questo è «il nome dato all’attiva interazione delle abitudini», ossia al loro sistema⁴².

³⁸ BOURDIEU P., *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 206-207.

³⁹ *Ibidem*, p. 206.

⁴⁰ BOURDIEU P. - WACQUANT J.D., *Risposte. Per un’antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 90.

⁴¹ DUBAR C., *La socializzazione*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 91 e ss.

⁴² BALDACCINI M., *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006, p. 57.

8. UN'ANALISI DELL'APPORTO DI JOHN DEWEY SVILUPPATA DA MASSIMO BALDACCI

Una rilettura di molti dei passaggi delle opere di John Dewey condotta da Massimo Baldacci nel già citato volume *Ripensare il curricolo* è di estremo interesse ai fini del nostro discorso, in quanto favorisce una valorizzazione del concetto di abito nel quadro complessivo dei processi educativi e formativi. Baldacci parte dalla considerazione delle opinioni di Raffaele Laporta in merito al concetto di educazione inteso come apprendimento. Pur valorizzando questa prospettiva, Baldacci la rivisita attraverso l'apporto delle idee di Bateson circa le diverse forme di apprendimento da questi evidenziate. In particolare la seconda forma di apprendimento, o deutero-apprendimento, viene ricollegata alla generazione personale di abiti, intesi nell'accezione utilizzata da Dewey. La valorizzazione che Baldacci fa del concetto di deutero-apprendimento nel contesto di un ripensamento della natura di un curricolo formativo scolastico, si ricollega armonicamente con il nostro concetto di sviluppo di una competenza e in particolare di una competenza di natura strategica.

Baldacci⁴³ afferma che in *Democrazia e educazione* Dewey:

“sottolinea lo stretto legame esistente tra educazione e formazione di abitudini e critica lo stereotipo che vede queste ultime come azioni meccaniche, specifiche e quasi cieche. Egli scrive che «l'abitudine allude a una modificazione che un individuo subisce in virtù di un'esperienza, modificazione che determina una predisposizione ad agire più facilmente e più efficacemente nella stessa direzione in avvenire» perciò, «più d'uno definisce educazione l'acquisizione di quelle abitudini in virtù delle quali l'individuo si adatta al suo ambiente», definizione questa che secondo Dewey descrive un aspetto fondamentale della crescita (e quindi dell'educazione), a condizione che l'adattamento sia inteso in senso attivo, come un adattamento dell'ambiente, non meno che come un adattamento all'ambiente.

Fin da questa opera, Dewey inizia, inoltre, a combattere la tendenza a ridurre il concetto di abitudine a quello di un meccanico stereotipo esecutivo che concerne la ripetizione di un comportamento specifico. L'abitudine, pur implicandola come un proprio aspetto basilare, non si riduce a un'abilità esecutiva: «oltre che un miglioramento in economia, facilità ed efficienza d'azione, significa anche il formarsi di certe disposizioni intellettuali ed emotive»; perciò, osserviamo noi, asserire che l'educazione concerne la formazione di disposizioni mentali e morali durevoli è più o meno equivalente a dire che essa riguarda l'acquisizione di abitudini intellettuali ed emotive.

Vi è, dunque, un certo tipo di abitudini in cui dobbiamo vedere anche la presenza di un fattore intellettuale che ne articola la struttura, rendendola flessibile e suscettibile di plasmarsi in relazione alla varietà dei problemi cui viene applicata; l'abitudine non va perciò vista come qualcosa di necessariamente fisso e meccanico, o meglio «le abitudini si riducono a modi abitudinari di agire [...] dei quali siamo tanto più schiavi quanto più l'intelligenza è disgiunta da essi. Le abitudini che si subiscono sono abitudini scevre di pensiero»; pertanto «solo un ambiente che assicuri il pieno uso dell'intelligenza nel processo di for-

⁴³ Degli scritti deweyani Baldacci passa in rassegna i seguenti scritti: *Come pensiamo* (1919, 1933); *Democrazia ed educazione* (1916); *Natura e condotta dell'uomo* (1922); *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929); *Esperienza ed educazione* (1938); *Logica* (1938); *Teoria della valutazione* (1939); (con Bentley) *Conoscenza e transazione* (1949).

mazione delle abitudini può contrapporsi a questa tendenza». Il nesso tra abitudini e intelligenza non si esaurisce però nel ruolo di quest'ultima nel mantenere sveglie e plastiche le prime; la stessa intelligenza, come viene chiarito in *Esperienza e educazione*, rappresenta un'abitudine del pensiero: l'abitudine a pensare intelligentemente; infatti: «non c'è nulla nella natura intrinseca dell'abitudine che impedisca al metodo intelligente di diventare esso stesso abituale»⁴⁴.

La rilettura di Baldacci non si limita a considerare l'avvio delle riflessioni di Dewey sul concetto di abito del 1916. Anche perché nella sua prospettiva era essenziale coglierne alcuni sviluppi assai significativi:

“Successivamente, in Natura e condotta dell'uomo, Dewey compie due salti logici fondamentali nella comprensione dell'abitudine, evidenziandone la natura relazionale e astratta. In quest'opera lo studioso americano interpreta l'abitudine sulla base del principio che la condotta deve essere considerata come un'interazione tra la natura umana e l'ambiente sociale ed è pertanto funzione dell'una quanto dell'altro. Le disposizioni morali, perciò, non possono essere ritenute, come fanno certe scuole di pensiero, come un semplice possesso dell'io, come il prodotto di una coscienza soggettiva slegata dall'ambiente di vita dell'individuo; né gli atti della persona possono essere imputati a sue specifiche proprietà interne, anche se, di fatto, nel giudicare compiamo spesso simili inesattezze (l'abbiamo visto sopra, parlando delle qualità personali come tratti di carattere). Tali disposizioni devono essere considerate come abitudini morali, e le «abitudini sono modi di usare e di incorporare l'ambiente», perciò «onestà, castità, malizia, irosità, coraggio, volgarità, attività, irresponsabilità non sono possessi privati di una persona: sono adattamenti attivi delle capacità personali alle forze ambientali» e «tutte le virtù e i vizi sono abitudini che incorporano forze oggettive, sono interazioni di elementi relativi alla particolare struttura di un individuo con elementi forniti dal mondo circostante»; perciò quelli che chiamiamo “caratteri personali” sono in realtà funzione di condizioni e situazioni sociali, il prodotto di un'interazione tra individuo e ambiente. Di conseguenza, si deve riconoscere che «cambiamo in meglio il nostro carattere soltanto con il cambiare di condizioni [...]. Non possiamo cambiare direttamente le abitudini [...]. Ma possiamo cambiarle indirettamente, modificando le condizioni».

In questa maniera, Dewey compie un salto logico decisivo, passando dalla nozione di “abitudine” come proprietà “interna” dell'individuo al concetto interazionale di “abitudine”, che la rende piuttosto una proprietà emergente da un sistema relazionale individuo-ambiente, anticipando così quella che sarà la posizione di Bateson su questo problema»⁴⁵.

Poco più oltre Baldacci continua la sua analisi.

“Sempre in Natura e condotta dell'uomo, Dewey torna sul concetto in sé di «abitudine», asserendo di preferirlo ad altri concetti analoghi – come «disposizione» o «attitudine» – perché comunica più chiaramente qualcosa di effettuale e operativo, ma di farne un uso che devia intenzionalmente da quello consueto, poiché se evidenzia «quel genere di attività umana che è influenzata da un'attività precedente, e in questo senso è acquisita» non esaurisce però il suo significato nella ripetizione; anzi: «la ripetizione non costituisce in alcun modo l'essenza dell'abitudine [...]. L'essenza dell'abitudine consiste in una predisposizione acquisita a modi determinati di risposta, non a particolari atti [...] significa una particolare sensibilità o accessibilità a certe classi di stimoli [...] piuttosto che il mero ricor-

⁴⁴ BALDACCIO M., *Ripensare il curriculum*, Roma, Carrocci, 2006, pp. 52-53. Nel citare i brani tratti dal testo di Baldacci abbiamo rinunciato a riportare le citazioni dalle opere di Dewey. Queste si possono trovare nel volume citato.

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 53-54.

rere di atti specifici». [...] L'evidenziata continuità nel tempo che Dewey attribuisce alle abitudini è ciò che potremmo anche definire come la loro «stabilità strutturale» ed è collegata alla loro pervicacia, particolarmente quando si tratta di abitudini mentali: «Le abitudini del pensiero e del sentimento non si modificano tanto facilmente [...] sopravvivono alle modificazioni nelle abitudini relative all'azione spiegata»: Come abbiamo visto, per Dewey, infatti, le abitudini non si arrestano alla sfera dei comportamenti osservabili, investono anche l'ambito dei processi mentali: «neppure il pensiero può sfuggire all'abitudine»⁴⁶.

L'approfondimento del concetto di abito finora svolto, sollecita Baldacci a completare la sua analisi degli apporti di Dewey prendendo in considerazione quanto da lui proposto nel 1938.

“In *Esperienza e educazione*, oltre a tornare sul nesso tra intelligenza e abitudine (che viene confermato) e a ribadire il carattere relazionale della formazione delle abitudini (legato all'interazione tra fattori interni all'individuo e fattori esterni, di carattere ambientale), Dewey enuncia in maniera più chiara il principio di continuità dell'esperienza che presiede alla loro dinamica temporale. L'educazione scaturisce dall'esperienza e il carattere educativo o diseducativo di un'esperienza è legato all'influenza che eserciterà sulle esperienze successive. Sono da considerare “educative” quelle esperienze che ampliano e arricchiscono le possibilità future d'esperienza; sono invece da vedere come “diseducative” quelle esperienze che limitano o impoveriscono il corso ulteriore dell'esperienza stessa. In questa distinzione educativo-diseducativo è implicito il principio di continuità dell'esperienza: ogni esperienza è condizionata dalle esperienze precedenti e influenza quelle successive. Dewey asserisce che «in sostanza, questo principio poggia sull'abitudine, se si dà dell'abitudine un'interpretazione biologica. La caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti»; e, a conferma del fatto che egli si riferisce ad abitudini di secondo ordine, precisa che «così inteso il principio dell'abitudine va [...] più a fondo del concetto ordinario di un abito, vale a dire un modo più o meno stabilito di fare le cose, sebbene lo assuma sotto di sé come uno dei suoi casi particolari. Esso comprende la formazione di attitudini, attitudini che sono emotive e intellettuali». [...] L'educazione è un processo di formazione di abitudini attraverso l'esperienza, ma queste abitudini consistono in abiti mentali e morali che influenzano le esperienze successive. L'esperienza è propriamente “educativa” (e non “diseducativa”) se conduce ad abiti che dilatano le successive possibilità d'esperienza. Pertanto - considerato il carattere relazionale della formazione delle abitudini, basato sull'interazione tra fattori interni e fattori esterni all'individuo - «una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve stare attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze conducenti alla crescita»⁴⁷.

Baldacci conclude questo excursus nelle opere di Dewey sintetizzando in sei punti fondamentali il suo apporto complessivo alla valorizzazione del concetto di abito nel contesto della pratica educativa:

“ - la dinamica dell'abitudine è legata al principio di continuità: ogni esperienza è influenzata dagli abiti dell'individuo e contribuisce a consolidarli o a riorganizzarli, condizionando così le esperienze successive;

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 54-55.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 55-56.

- vi è un nesso tra abitudini e intelligenza: *l'intelligenza mantiene sveglie e plastiche le abitudini (concetto di "abitudini intelligenti") ed è essa stessa un abito mentale (l'abitudine a pensare intelligentemente);*
- *i cosiddetti attributi morali ed emotivi della persona, che si esprimono come qualità personali o tratti di carattere, sono da considerare come abiti di rapporto col proprio ambiente sociale, con se stessi e con gli altri;*
- *l'abitudine ha carattere relazionale: gli abiti non sono meramente "interni" all'individuo, sono proprietà dell'interazione tra questi e l'ambiente, poiché la loro formazione si fonda su questa dinamica;*
- *l'abitudine, come disposizione mentale, ha una natura "astratta", nel senso che non si basa su un meccanismo di associazione tra singoli stimoli e singole risposte, ma su una correlazione tra classi di situazioni-stimolo di significato simile e classi di risposte affini per senso;*
- *l'educazione concerne la formazione di abitudini di secondo ordine, di abiti mentali ed emotivi che influenzeranno le esperienze successive dell'individuo*⁴⁸.

9. L'APPORTO SPECIFICO DI GEORGE BATESON

Una volta chiarito il ruolo degli abiti nella formazione della persona e definito con chiarezza il concetto di abito nella sua complessità, per Baldacci il passo seguente viene molto facilitato. Si tratta infatti di collegare il concetto di deutero-apprendimento a quello di abito, in particolare di abito mentale sviluppato in un particolare contesto culturale o pratico.

«Secondo Bateson, il deuteroapprendimento identifica un insieme di fenomeni dello stesso tipo: il transfer dell'apprendimento, l'imparare ad apprendere e l'acquisizione di abitudini 'astratte'. Con quest'ultimo termine Bateson intende quegli abiti mentali che corrispondono alle disposizioni intellettuali ed emotive evidenziate da Dewey e che si esprimono ordinariamente come qualità personali: apertura mentale, intelligenza, responsabilità, spirito costruttivo ecc.

Bateson si pone precisamente il problema di come vengano apprese abitudini così astratte, e conclude che questi «tipi di abitudini mentali [...] sono, in un certo senso, prodotti derivati dei processi di apprendimento»⁴⁹. Mentre si sta imparando qualcosa (protoapprendimento), si acquisiscono anche certe abitudini mentali generali e durature (deuteroapprendimento). «A quel che sembra», scrive Bateson, «abbiamo a che fare con un tipo di processo che scaturisce collateralmente dal processo di apprendimento». Mentre il protoapprendimento (l'assimilazione di conoscenze e di abilità, che in sede scolastica è comunemente detta «istruzione»)⁵⁰ è un fenomeno maggiormente evidente e che si compie in tempi relativamente brevi, il deuteroapprendimento (l'acquisizione di abitudini astratte) è un processo collaterale a questo, dunque molto meno evidente, e si compie quasi insensibilmente, in tempi relativamente lunghi. Uno dei riflessi del deuteroapprendimento è rappresentato da cambiamenti nel modo di protoapprendere; per esempio, questo diviene più rapido,

⁴⁸ *Ibidem*, p. 56.

⁴⁹ BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997, p. 203.

⁵⁰ Questa identificazione dell'istruzione col protoapprendimento è accettabile solo in prima approssimazione; vedremo più avanti che il rapporto tra l'istruzione e i livelli dell'apprendimento è più complesso.

perché l'individuo ha imparato a imparare. Ciò significa che, come asserisce Dewey, «nell'imparare le abitudini è possibile all'uomo l'apprendere l'abitudine dell'imparare» e che, pertanto, l'«apprendere ad apprendere» è identico all'acquisizione di quella classe di abitudini astratte» di cui ci siamo finora occupati.

Se, come avevamo già stabilito, l'«educazione», come pura «formazione», corrisponde a quel tipo d'apprendimento che si dà come acquisizione d'abitudini «astratte» e questo tipo consiste nel deuteroapprendimento di Bateson, possiamo allora giungere all'esito finale del nostro percorso di chiarimento del concetto di «educazione».

La nostra conclusione è che «educazione» si riferisce al deuteroapprendimento. Questo riferimento al sottoinsieme dei processi di apprendimento collaterali o di secondo livello non vuole essere in alcun modo una definizione, poiché non esaurisce sicuramente il significato di educazione; si limita al suo aspetto che si può considerare in termini di pura «formazione», mettendo tra parentesi quei criteri di miglioramento dell'uomo che questo sottoinsieme di processi è tenuto a soddisfare affinché si possa parlare a pieno titolo di educazione. Tuttavia, ne coglie un aspetto formale importante, che nel recepire l'indicazione laportiana della riduzione dell'educazione ad apprendimento ne precisa più accuratamente il senso e ne evita ogni degenerazione riduzionista, poiché lo circoscrive al tipo di acquisizioni inerenti le qualità superiori (intellettuali ed emotive) della persona, che qualsiasi pedagogia umanista sottoscriverebbe in qualità di preoccupazione specifica dell'educazione come formazione dell'uomo»⁵¹.

Una rilettura un po' diversa del contributo di Bateson, ma per molti versi coerente con quanto proposto da massimo Baldacci, è stato sviluppato da Dilts nel 1994⁵². Questi ha utilizzato la nozione di sistemi di apprendimento che favoriscono la crescita umana al campo educativo scolastico. I principi di riferimento sono questi:

- 1) Qualunque sistema di attività è un sottosistema inserito in un altro sistema. Quest'ultimo, a sua volta, si trova inserito in un altro sistema sempre più ampio, e così via.
- 2) L'apprendimento in un sottosistema produce un tipo di apprendimento relativo al sistema nel quale si sta operando.
- 3) L'effetto di ogni sistema di apprendimento è organizzare e controllare l'informazione al livello inferiore a esso.
- 4) L'apprendere qualcosa a un livello superiore cambierà le cose ai livelli inferiori, ma apprendere qualcosa a un livello inferiore può o non può informare e influenzare i livelli superiori.

A. L. Costa e B. Kallick⁵³ hanno ripreso tali principi precisando come un apprendimento che si sviluppa a un livello, a lungo andare porta a sviluppare apprendimenti di livello superiore, perché più generali, astratti e comprensivi. «Poiché ogni livello influenza l'interpretazione dei livelli inferiori, cambiare il significato a un livello superiore modifica le decisioni e le azioni ai livelli inferiori; cambiare qualcosa ai livelli inferiori, tuttavia, non influenza necessariamente i livelli supe-

⁵¹ *Ibidem*, pp. 60-62.

⁵² DILTS R., *Effective presentation skills*, Capitola, Meta Publications, 1994. Citato da: COSTA A.L. - KALLICK B., *Le disposizioni della mente*, Roma, Las, 2007, p. 91.

⁵³ COSTA A.L. - KALLICK B., *Le disposizioni della mente*, Roma, Las, 2007, pp. 91-96.

riori. Quando prendono decisioni sul curriculum, sulle metodologie d'istruzione, e sulle strategie di valutazione, gli educatori hanno in mente almeno quattro livelli di obiettivi raggruppati a "scatola cinese" Ognuno è più ampio e più comprensivo del livello inserito al suo interno, e ognuno rappresenta un livello di autenticità maggiore".

Al livello inferiore si collocano le *attività* di apprendimento come lo svolgimento di una lezione. "Che cosa voglio realizzare in questa lezione? Che cosa farò perché accada? Che cosa faranno i miei studenti se la realizzano?". A un livello più elevato si considerano i *contenuti* che si intendono far acquisire. "Quali concetti o comprensioni voglio che i miei studenti conoscano come esito di questa attività? Che cosa farò per aiutarli a comprendere? Come saprò che comprendono i concetti?". In una prospettiva ancora più generale e astratta si collocano i *processi*. "Quali processi voglio che i miei studenti applichino e sviluppino? Che cosa farò per aiutarli a sviluppare questi processi? Come saprò se li praticano e li sviluppano?". Infine si giunge a prendere in considerazione gli *abiti mentali* da sollecitare. "Quali abiti mentali vogliamo che gli studenti sviluppino e utilizzino? Che cosa faremo per assistere il loro sviluppo? Come potremmo lavorare in modo collaborativo per determinare se gli studenti sviluppano queste disposizioni nel tempo? Che cosa vedremo o ascolteremo nei comportamenti dello studente come evidenza della loro crescita? Come potremmo praticare e valutare la nostra crescita verso questi abiti mentali attraverso il nostro lavorare insieme?".

Gli Autori a proposito del quarto livello affermano: "Con la crescita del livello di maturità, gli insegnanti considerano in modo sistematico i risultati. In altre parole, guardano i risultati in relazione alla visione condivisa della comunità scolastica, e comprendono la natura a lungo termine, cumulativa, e durevole dell'apprendimento. Capiscono che si desidera ottenere il successo non solo nella scuola ma anche nella vita. Quando condividono questo tipo di visione, tutti i membri del corpo insegnante svolgono un lavoro che trascende gli anni di corso e le discipline. I risultati panoramici hanno più probabilità di essere raggiunti perché sono rinforzati, trasferiti, e rivisitati nella scuola, in famiglia, e nella comunità. Le qualità trascendenti dei sistemi di pensare riguardo ai risultati possono essere trovate in abiti mentali quali l'accrescere le proprie capacità di persistere; il gestire l'impulsività; il creare, immaginare, innovare; il pensare sul pensare (metacognizione); impegnarsi per l'accuratezza; l'ascoltare con comprensione ed empatia; l'assumere rischi responsabili; e il rispondere con meraviglia e stupore (Costa, 1991; Tishman & Perkins, 1997). Tutti gli insegnanti, senza badare all'area della disciplina o all'anno di corso, possono concordare su queste qualità desiderabili. La persistenza è apprezzata tanto in scienze sociali quanto in musica, in matematica, e in educazione fisica. Il pensare creativo è tanto importante per le scienze quanto per l'autostop e per le arti".

Poi precisano: "Si dovrebbe evidenziare che le attività sono ancora insegnate. Il contenuto è selezionato per la sua natura generativa, e i processi sono praticati,

ma ora si accumulano in risultati più elevati, e a più lungo raggio. Le attività, il contenuto, e il processo diventano veicoli per raggiungere disposizioni della mente [abiti mentali] più ampie, più durevoli ed essenziali. Invece di un singolo insegnante che si chiede: ‘Che cosa voglio fare?’, i consigli di classe ora si chiedono: ‘Quali disposizioni della mente vogliamo che gli studenti sviluppino e impieghino? Che cosa faremo per assistere il loro sviluppo? Come potremmo lavorare in modo collaborativo per stabilire se gli studenti sviluppano nel tempo queste disposizioni? Che cosa vedremo o ascolteremo nei comportamenti degli studenti come evidenza della loro crescita? Come potremmo praticare e valutare la nostra crescita verso queste disposizioni della mente attraverso il nostro lavorare insieme?’”.

Da queste considerazioni deriva il ruolo fondamentale di una progettazione educativa e formativa aperta allo sviluppo non solo di conoscenze e abilità, bensì anche di processi di natura più complessa e di abiti mentali. Se poi la pratica educativa che viene attivata riesca a promuovere saperi adeguatamente compresi e fatti propri, abilità sia intellettuali, sia pratiche, e una loro integrazione nell’azione di apprendimento che porti allo sviluppo di abiti sia mentali, sia operativi, sia morali, ciò si potrà facilmente riscontrare nella presenza sempre più solida e diffusa di competenze anche di natura strategica, che vengono a costituire il carattere fondamentale della persona umana in una unità e maturità adeguata alle esigenze dalle sfide contemporanee.

10. LO SVILUPPO DEGLI ABITI OPERATIVI NEL CONTESTO EDUCATIVO SCOLASTICO E FORMATIVO

L’interesse per lo sviluppo di abiti di lavoro in ambito scolastico si è sviluppato a partire dagli anni ottanta e novanta in particolare per l’influenza delle ricerche promosse in Germania e poi negli Stati Uniti sulla volizione. Gli Autori di riferimento sono J. Kuhl, P.M. Gollwitzer, ma soprattutto Lyn Corno. Quest’ultima, recentemente, ha esplorato in vari contributi proprio la natura, il ruolo e le modalità di sviluppo di buoni abiti di lavoro in classe. In particolare ciò in riferimento alle competenze auto-regolative degli studenti⁵⁴. I buoni abiti di lavoro sono definiti come “strategie e tattiche per portare a termine compiti scolastici che vengono fatte proprie attraverso l’esperienza”: essa nota anche come la psicologia tratti il concetto di abito in modo da evidenziare quanto esso si radichi nella persona tanto da operare anche al di sotto della consapevolezza o in maniera “automatica”. Si tratta dunque di predisposizioni acquisite per svolgere specifiche attività; tendenze colti-

⁵⁴ 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.

vate che contribuiscono a sviluppare uno stato di preparazione necessario al fine dell'apprendimento e del successo scolastico. In altre parole: "schemi di pensiero e di comportamento ripetuti regolarmente, spesso attivati al di fuori di una attuale consapevolezza".

Essa afferma che: "la prospettiva di considerare gli abiti nell'ambito dell'auto-regolazione nel contesto scolastico si appoggia sulle moderne teorie relative ai processi volitivi". Queste teorie riconoscono che i processi volitivi prendono in considerazione un tipo di dedizione finalizzata che non può essere completamente inclusa nelle funzioni proprie della motivazione. La volizione denota un processo che si sviluppa per passi successivi al fine di portare a termine gli impegni; essa riflette l'abilità nel persistere di fronte alle difficoltà, gestendo distrazioni e parziali insuccessi. La motivazione denota invece il processo di stabilire obiettivi e impegni e riflette interesse e attese. La volizione integra la motivazione; insieme costituiscono una disposizione all'agire, di conseguenza l'autoregolazione impegna ambedue queste funzioni, aumentando così la probabilità di raggiungere gli obiettivi. I processi volitivi così entrano in gioco dopo aver deciso di impegnarsi in un compito, appoggiando lo sviluppo della preparazione al lavoro, proteggendo l'orientamento verso l'obiettivo inteso, influenzando la valutazione del compito e la continuità della motivazione.

L'impegno nel controllare il proprio apprendimento è stato studiato secondo vari modelli: come controllo dell'azione, controllo dello sforzo, controllo degli impulsi, controllo delle emozioni, industriosità appresa, forza nell'autoregolazione. D'altra parte, anche se la teoria volitiva spiega i risultati di sforzi deliberati per gestire l'apprendimento, occorre riconoscere che i processi volitivi possono diventare sempre più automatici con l'uso ripetuto e il feedback condizionale e facilitare il transfer in altri ambiti e contesti esperienziali, giungendo a diventare veri e propri abiti o stili di lavoro. Naturalmente possono anche darsi processi di automazione che portano ad abiti improduttivi, a esempio nel procrastinare gli impegni o nel stare a cinciarsi.

Lyn Corno mette in luce come buoni abiti di lavoro si sviluppino secondo una spirale basata su due dimensioni: il tempo e le esperienze. Le esperienze educative vengono viste come transazioni tra lo studente e l'ambiente che sollecitano una modifica nella propensione a impegnarsi in particolari ambiti di lavoro. La spirale suggerisce un incontro ripetuto con situazioni educative e i loro elementi comuni, siano essi contenuti, abilità, percezione di apprendere, o piacere nel lavorare. Tutto ciò influisce sulla tendenza a dedicarsi a una tipologia di compiti con sempre maggiore competenza nell'affrontarli. Lyn Corno cita anche alcune categorie di abiti di lavoro studiati dagli specialisti, tra questi essa insiste sulla partecipazione all'attività di classe, sulla gestione dello studio (in particolare a casa), sull'assumere responsabilità.

Costa e Kallick propongono un elenco di sedici abiti mentali che influiscono sulla competenza apprenditiva generale dello studente. Essi sono: persistere, gestire

l'impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (metacognizione), impegnarsi per l'accuratezza, fare domande e porre problemi, applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni, pensare e comunicare con chiarezza e precisione, raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo.⁵⁵

Ad esempio l'abito mentale relativo alla persistenza viene descritto in questa maniera.

“Le persone efficaci rimangono su un compito fino a che è completato. Non interrompono con facilità. Sono capaci di analizzare un problema, e sviluppano un sistema, una struttura, o una strategia per affrontarlo. Dispongono di un repertorio di strategie alternative per risolvere problemi, e lo impiegano tutto. Raccolgono prove per dimostrare che la loro strategia di soluzione di problemi sta funzionando, e se una strategia non funziona, sanno come tornare indietro e tentarne un'altra. Riconoscono quando una teoria o un'idea deve essere rigettata e un'altra impiegata. Posseggono metodi sistematici per analizzare un problema, che includono sapere come cominciare, quali passi devono essere eseguiti, e quali dati è necessario produrre o raccogliere. Poiché sono in grado di sostenere nel tempo l'impegno connesso a un processo di soluzione di problemi, si trovano a loro agio con situazioni ambigue.

Gli studenti spesso si interrompono quando la risposta a un problema non è prontamente nota. Talvolta stracciano i fogli e li buttano via dicendo: ‘Non sono capace di farlo!’ o ‘È troppo difficile!’. Talvolta mettono giù qualsiasi risposta pur di finire il compito il più presto possibile. Alcuni di questi studenti hanno deficit di attenzione. Non riescono a rimanere concentrati per lungo tempo; si distraggono facilmente; o mancano dell'abilità di analizzare un problema o di sviluppare un sistema, una struttura, o una strategia per affrontarlo. Rinunciano perché hanno un repertorio limitato di strategie di soluzione di problemi, e pertanto poche alternative se la loro prima strategia non funziona”.

Quanto allo sviluppo di tale abito vengono avanzate alcune proposte.

“Quando si accostano a un problema, gli studenti spesso hanno la falsa idea che esista una sola strategia migliore. Una volta che quella strategia non funziona, si arrendono frustrati. Le persone persistono perché possono attingere a molti modi di risolvere i problemi. Se il ‘Piano A’ non funziona, tornano indietro e tentano il ‘Piano B’. Per questo motivo, gli insegnanti devono valorizzare una varietà di modi di trovare soluzioni: ‘Che cosa straordinaria! Abbiamo scoperto quattro modi diversi di risolvere questo problema!

È meglio insegnare agli studenti tre modi di risolvere un problema che insegnare un solo modo di risolvere tre problemi. Abbiamo incontrato numerosi insegnanti che hanno l'abitudine di chiedere: ‘Chi ha un altro modo di risolvere questo problema?’, ‘Qual è un altro modo di risolvere questo problema?’ o ‘Quali sono altre strategie?’. Poi, chiedono agli studenti di scrivere sulle loro molte differenti strategie per formare una ‘scatola della strategia’. Quando sono in dubbio su un altro problema, gli studenti possono ricorrere alla scatola della strategia! Man mano che costruiscono il loro repertorio di strategie, gli studenti scoprono anche il vantaggio di lavorare con un numero diverso di compagni.

L'insegnare la persistenza è un problema di strategia d'insegnamento. La persistenza non

⁵⁵ Riprendiamo gli esempi da: COSTA A.L. - KALLICK B., *Le disposizioni della mente*, Roma, Las, 2007, p. 59, p. 212, p. 298, p. 330. In tale pubblicazione si trovano analoghi sviluppi per gli altri 15 abiti mentali.

significa solo lavorare per trovare la risposta giusta. La persistenza significa sapere che rimanere bloccato è un segnale per 'tentare qualcosa di diverso'.

Viene anche dedicato spazio alle esigenze di una valutazione, tenendo conto che un abito dovrebbe manifestarsi nel tempo con una certa continuità e coerenza.

“Gli studenti persistenti hanno metodi sistematici di analizzare un problema. Sanno come cominciare, quali fasi devono espletare, e quali informazioni devono produrre e raccogliere. Sanno anche quando devono abbandonare la loro teoria o la loro idea deve essere in modo da poter cercarne un'altra.

Gli studenti dimostrano di diventare più persistenti quando accrescono l'uso di strategie alternative di soluzione di problemi. Li vediamo raccogliere prove per indicare che una di esse funziona. Se al contrario non funziona, ritornano indietro e ne tentano un'altra.

Gli studenti che hanno sviluppato questa disposizione della mente sanno come attingere da una varietà di risorse. Chiedono ad altri per chiarificazioni e informazioni. Consultano libri, dizionari, e banche di informazioni. Talvolta tornano indietro per pianificare un compito o per analizzare le istruzioni. Gli studenti persistenti attingono da esperienze precedenti e applicano queste conoscenze per risolvere i problemi attuali. Pertanto, danno dimostrazione anche di un'altra disposizione della mente spesso connessa alla persistenza: applicare la conoscenza acquisita a nuove situazioni. Molti insegnanti ritengono che alcune disposizioni della mente si connettono naturalmente insieme come nel caso appena visto. Quando considerate gli indicatori di una particolare disposizione, potreste anche considerare altre disposizioni connesse a essa”.

Qualche insegnante ha anche proposto la descrizione di alcuni livelli di competenza nel persistere.

- *Esperto*: non interrompe qualunque sia la difficoltà di trovare le risposte alle soluzioni. Valuta l'uso di una varietà di strategie per rimanere sul compito.
- *Competente*: non interrompe quando tenta di trovare le risposte o le soluzioni. Rimane sul compito.
- *Principiante avanzato*: tenta di completare i compiti quando le risposte o le soluzioni non sono prontamente disponibili, ma interrompe quando il compito è troppo difficile. Abbandona facilmente il compito.
- *Principiante*: rinuncia facilmente e in fretta di fronte a compiti difficili.

Altri preferiscono classificazioni analoghe. Tuttavia, nel contesto della pratica educativa e formativa occorre dare particolare rilievo a quegli abiti operativi che appaiono più urgenti per la popolazione studentesca presente. Occorre quindi procedere come in ogni progettazione educativa partendo da un confronto tra un quadro ideale di competenze o abiti operativi e una verifica della situazione presente scegliendo secondo i criteri dell'importanza e dell'urgenza nel promuovere certi esiti educativi. Per aiutare in questa direzione e per evitare pericolose forme di rigidità è utile riprendere altre forme di descrizione degli abiti operativi desiderabili considerati in una prospettiva differente: come dimensioni dell'apprendimento⁵⁶.

⁵⁶ MARZANO R.J., *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*, Alexandria, ASCD, 1992. Citato da COSTA A.L. - KALLICK B., *Le disposizioni della mente*, Roma, Las, 2007, pp. 48-49.

- *Autoregolazione*
Essere consapevole del proprio pensare
Pianificare
Essere sensibile al feedback
Valutare l'efficacia delle proprie azioni
- *Pensare critico*
Essere accurato e cercare l'accuratezza
Essere chiaro e cercare la chiarezza
Essere di mente aperta
Resistere all'impulsività
Prendere e difendere una posizione
- *Pensare creativo*
Impegnarsi intensamente in compiti anche quando le risposte o le soluzioni non sono immediatamente evidenti
Spingere i limiti della propria conoscenza e della propria abilità
Generare, avere fiducia in, e mantenere i propri standard di valutazione
Generare nuovi modi di vedere le situazioni fuori dei confini delle convenzioni standard.

11. IL RUOLO DELLE COMUNITÀ DI PRATICA NELLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Nello sviluppo delle varie competenze, e in particolare di quelle di natura strategiche, hanno un ruolo fondamentale quelle che E. Wenger e collaboratori⁵⁷ hanno denominato comunità di pratica. Nella loro descrizione si evidenzia una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, insieme alla valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L. S. Vygotskij.⁵⁸ In tale ambito è chiaro il ruolo di una realtà viva e dinamica di pratica, soprattutto se si considera come, accanto al singolo partecipante, esistono in genere numerosi altri soggetti, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire un sistema di reciproco aiuto e sostegno. Inoltre, normalmente ci sono soggetti già esperti che sono in grado di sollecitare, guidare e valutare l'impegno apprenditivo dei meno competenti. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo.

⁵⁷ Cfr. WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006; WENGER MCDERMOTT E.R. e SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

⁵⁸ La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

Questo ambito comunitario è segnato da un punto di vista culturale e pratico, un contesto che si differenzia da altri e che evolve nel tempo. Nella teoria psicologica dell'attività socioculturale, e in particolare negli studi di Engeström, il discorso si allarga a considerare un primo livello di sistema dell'attività che oltrepassa il singolo evento per considerare una complessa struttura di azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo adattandosi alle mutate circostanze e all'evoluzione degli artefatti umani (tecnologie, linguaggi, ecc.).⁵⁹ Anche l'attività educativa scolastica e formativa evolve nel tempo e le singole azioni, sia dei docenti, sia dei discenti vanno considerate secondo due prospettive: la prima considera l'evento concreto messo in atto; la seconda è più attenta al suo significato e valore entro la prospettiva storica ed evolutiva. In altre parole, alla materialità dell'azione specifica va congiunta la sua lettura e interpretazione secondo un quadro di riferimento storico-culturale.

Questa posizione, è facile constatare, è analoga a quella aristotelica evidenziata da McIntyre: la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. Di conseguenza, la qualità della competenza di una persona non può essere riferibile solo alla sua manifestazione in caso specifico e isolato, bensì entro una cornice assai più complessa di criteri di riferimento presenti nella comunità. Un compito, una sfida, non può essere colta solo in riferimento a se stessi, bensì tenendo conto anche del contesto pratico, sociale e culturale nel quale tale compito o sfida si colloca.

Abbiamo già notato come l'ambiente comunitario si caratterizzi in tale prospettiva come un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo. Wenger considera tre dimensioni che evidenziano la relazione esistente tra pratica e comunità: 1) l'impegno reciproco; 2) l'impresa comune; 3) il repertorio comune.

11.1. L'impegno reciproco

“La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità”⁶⁰.

⁵⁹ Un buon quadro di riferimento si può trovare in ROTH W.M. - LEE Y.J., *Vygotsky's neglected legacy. Cultural-historical activity*, Review of Educational Research, 2007, 2, pp. 186-232.

⁶⁰ WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, p. 88.

La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo e di animazione reciproca a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali. È quello che può essere anche definito il luogo ideale della conversazione educativa, cioè di un complesso dialogo che permane nel tempo e che favorisce lo scambio di significati e di apporti fra tutti gli attori presenti. È in questo luogo che si possono assimilare quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che di solito assume sia le forme apprenditive dell'apprendistato, sia modalità narrative di vario genere. Le forme pedagogiche basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacite⁶¹. D'altro canto, anche la possibilità di sperimentare valori e di interiorizzarli implica il fatto che essi pervadano e caratterizzino l'ambiente di vita della comunità.

“Far parte di ciò che conta è una condizione necessaria per essere coinvolti nella pratica di una comunità, così come l'impegno è ciò che definisce l'appartenenza. Ciò che necessita a una comunità di pratica per realizzare una coerenza sufficiente a funzionare può essere molto sottile e delicato. Il tipo di coerenza che trasforma l'impegno reciproco in una comunità di pratica richiede del lavoro. Il lavoro di «mantenimento della comunità» è dunque una parte intrinseca di qualunque pratica. Può tuttavia risultare meno visibile di altri aspetti, più strumentali, di quella pratica. Di conseguenza, viene facilmente sottovalutato o addirittura totalmente ignorato. Anche quando c'è molto in comune nei rispettivi background dei partecipanti, il coordinamento specifico che è necessario per fare insieme le cose richiede una costante attenzione”.

In questa condizione emergono alcune ulteriori caratterizzazioni. In primo luogo, la consapevolezza delle differenze esistenti tra i membri della comunità, oltre che per le qualità delle persone, anche per il livello di competenza raggiunto e la diversa responsabilità di ciascuno. L'impegno reciproco implica non solo la nostra competenza e la nostra responsabilità, ma anche la competenza e la responsabilità degli altri. L'esistenza in particolare di ruoli diversi deve portare a contributi complementari e ciò è possibile tramite l'impegno reciproco. Questo crea, d'altra parte, relazioni tra persone e la possibilità di attingere a ciò che facciamo e a ciò che sappiamo, nonché la capacità di connetterci significativamente a ciò che non facciamo e a ciò che non sappiamo, ossia ai contributi e alle conoscenze degli altri.

11.2. Un'impresa comune e un repertorio condiviso

La seconda e la terza caratteristica della pratica come fonte di coerenza per la comunità è la condivisione di un'impresa comune e di un repertorio di simboli, pa-

⁶¹ POLANYI M., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

role, storie, gesti, modi di operare, azioni e concetti. Nel caso educativo l'impresa comune è la ricerca del bene degli educandi attraverso pratiche che aiutino ciascuno a crescere dal punto di vista personale, sociale, culturale e professionale.

Il riferimento comune, tuttavia, deve essere continuamente rinegoziato a livello di discorsi e di azioni che segnano la vita comunitaria. L'impresa comune, infatti, non è mai pienamente determinata da un mandato esterno. "Anche quando una comunità di pratica nasce in risposta a un mandato esterno, la pratica evolve nella risposta della comunità a quel mandato. Anche quando determinati membri hanno più potere di altri, la pratica evolve in una risposta comunitaria a quella situazione. Anche quando la risposta è una rigida sottomissione, la sua forma e la sua interpretazione nella pratica vanno considerate una creazione collettiva locale della comunità"⁶². Più si sviluppano rapporti di autonomia e responsabilizzazione più si sollecita un processo generativo e vincolante; ciò sprona l'azione e le dà orientamento; coinvolge le nostre motivazioni e i nostri sentimenti; invita a nuove idee, oltre a verificarne la validità. "L'impresa comune è una risorsa di coordinamento, di interpretazione, di impegno reciproco; è come il ritmo per la musica. Il ritmo non è casuale, ma non è neppure un vincolo. Fa parte, piuttosto, del dinamismo della musica, in quanto coordina il processo stesso con cui viene a esistenza. Estrapolato dall'esecuzione, diventa fisso, sterile e privo di significato; ma nell'esecuzione rende la musica interpretabile, partecipativa e condivisibile. È una risorsa costruttiva, insita nella natura stessa della musica come esperienza condivisa"⁶³.

11.3. Coltivare le comunità di pratica educative

Wenger e collaboratori⁶⁴ hanno fornito anche alcuni suggerimenti in vista di una coltivazione delle comunità di pratica. Qualche consiglio può essere qui sintetizzato. In particolare possono essere ricordati: favorire differenti livelli di partecipazione; sviluppare *spazi* di comunità sia pubblici che privati; concentrarsi sul valore; combinare esperienze familiari ed eventi inconsueti; dare ritmo alla comunità.

Quanto ai diversi livelli di partecipazione alla comunità, gli Autori ne segnalano tre principali. Il primo è costituito dal nucleo centrale, un gruppo di persone che partecipano attivamente alla vita della comunità. "Avviano spesso progetti, identificano le tematiche su cui orientare la comunità e le sue specifiche traiettorie di apprendimento. Questo gruppo si colloca al centro della comunità. Quando la comunità cresce e matura, questo nucleo assume gran parte della leadership nella comunità e i suoi membri svolgono un ruolo molto vicino a quello del coordinatore della comunità. Il nucleo centrale è solitamente piuttosto ristretto e non supera il 15% dei membri dell'intera comunità"⁶⁵. Il secondo livello comprende il gruppo di coloro

⁶² *Ibidem*, p. 89.

⁶³ *Ibidem*, p. 98.

⁶⁴ WENGER E. - MCDERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007. I paragrafi citati nel testo sono ripresi dal terzo capitolo.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 100.

che frequentano regolarmente gli incontri e occasionalmente partecipano alle iniziative più impegnative e alla progettazione delle stesse. Ciò però non è fatto con la regolarità o l'intensità del nucleo centrale. Anche il gruppo dei partecipanti attivi ha dimensioni abbastanza limitate e costituisce un altro 15-20% della comunità.

Più numeroso in genere è l'insieme dei membri della comunità che si impegnano solo in una partecipazione periferica e raramente prendono parte alle attività. Questi membri preferiscono tenersi ai margini osservando l'interazione del gruppo centrale e dei membri attivi. Alcuni rimangono in posizione periferica perché avvertono che le loro osservazioni non sono utili all'insieme dei partecipanti o perché sentono di non avere sufficiente autorità. Altri, semplicemente, non hanno tempo di contribuire più attivamente. "Le persone ai margini [...] spesso non sono così passive come sembrano. Come le persone che siedono in un caffè guardando ciò che avviene sulla strada, questi partecipanti acquisiscono nuove idee dalle discussioni degli altri e cercano di farne buon uso. Possono anche avere conversazioni private sulle questioni discusse sul forum pubblico. A modo loro, dunque, apprendono molto"⁶⁶.

Infine, esternamente a questi tre livelli di partecipazione, si situano le persone che gravitano attorno alla comunità e che, pur non essendone membri, hanno interesse per le sue attività.

"I membri della comunità si muovono attraverso questi livelli di partecipazione. I membri del nucleo centrale spesso si spostano ai margini quando cambia il tema della comunità. I membri attivi possono essere profondamente coinvolti per un mese o due e poi allentare il loro impegno e coinvolgimento. I membri periferici si spostano verso il centro quando sono mobilitati i loro interessi. Dato che i confini di una comunità sono fluidi, anche coloro che si trovano fuori dalla comunità possono diventare piuttosto coinvolti per un certo tempo quando il focus di una comunità si sposta verso le loro aree di interesse e di esperienza professionale"⁶⁷.

La chiave per favorire una buona partecipazione alla comunità e una certa intensità di movimento tra i vari livelli è la progettazione di attività che permettano ai partecipanti di ciascun livello di sentirsi membri a pieno titolo. Ciò può essere favorito da iniziative che coinvolgono in maniera pubblica e comune i membri della comunità, ma anche dallo sviluppo di spazi privati, nei quali gli scambi tra le persone avvengono secondo relazioni e interazioni più personali. Accanto a incontri collettivi vanno messi in conto incontri individuali e o di piccolo gruppo. "Le dimensioni pubblica e privata della comunità sono interrelate. Quando le relazioni individuali tra i membri della comunità sono forti, gli eventi risultano più ricchi. Infatti, dato che i partecipanti si conoscono bene tra loro, giungono spesso agli eventi della comunità con una molteplicità di attività in agenda: completare un piccolo lavoro di gruppo, ringraziare un collega per un'idea, trovare la persona giusta che possa essere d'aiuto su un problema specifico"⁶⁸.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 100.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 101.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 103.

Nella progettazione delle attività vanno poi intrecciati esperienze famigliari ed eventi inconsueti. Tuttavia, un'attenzione particolare va data al ritmo secondo il quale la vita comunitaria si sviluppa. Al centro della comunità vi è una rete di relazioni durevoli tra i membri, ma la loro cadenza è influenzata in misura rilevante dal ritmo degli eventi della comunità. Le riunioni periodiche, le conferenze, l'attività che avviene sul sito web, i pranzi informali scandiscono il tempo della comunità. Quando il ritmo è sostenuto, la comunità avverte un senso di movimento e di vitalità. Ma, se questo ritmo è troppo veloce, la comunità è affaticata e le persone smettono di partecipare perché si sentono sovraccaricate. Quando il ritmo è troppo basso, invece, la comunità prova stanchezza e un senso di debolezza. A volte i progetti strategici e gli eventi speciali prevedono delle tappe importanti per la comunità che rompono il suo ritmo regolare.

Il ritmo della comunità rappresenta l'indicatore più forte della sua vitalità. All'interno di una stessa comunità esistono molti ritmi: l'alternarsi di eventi familiari e di rottura, la frequenza di interazioni private, l'andare e venire delle persone dalle posizioni periferiche alla partecipazione attiva e lo stesso ritmo dell'evoluzione complessiva della comunità. Una combinazione degli incontri che coinvolgono l'insieme della comunità e di quelli che riuniscono piccoli gruppi, crea un equilibrio tra il brivido dell'esporsi a molte idee differenti e il comfort di relazioni più raccolte. La miscela di forum per la condivisione delle idee e di progetti per lo sviluppo di strumenti specifici, favorisce sia le connessioni casuali che la progettualità della comunità. Non esiste un ritmo ideale valido per tutte le comunità e questo tende a cambiare con l'evoluzione della comunità. Tuttavia, identificare il giusto ritmo per ogni fase della vita della comunità è fondamentale per il suo sviluppo.

12. EDUCAZIONE DEL CARATTERE E SVILUPPO DI UN ORGANISMO VIRTUOSO: UNA RILETTURA COME PROMOZIONE DI UNA COMPETENZA GENERALE NEL GESTIRE SE STESSI NEI VARI AMBITI DELL'ESISTENZA PERSONALE

Come varie volte ricordato, negli ultimi due decenni del secolo ventesimo è riemerso un interesse puntuale e diffuso per quella dimensione formativa che viene chiamata educazione del carattere. Con questa espressione si allude in gran parte all'educazione morale e a quella componente della personalità che passa sotto il nome di volizione. Noi abbiamo riletto questi apporti allargando l'orizzonte di riferimento e prendendo in considerazione non solo le competenze di natura morale, bensì anche quelle che caratterizzano una persona in grado di gestire se stessa nello studio, nel lavoro, nella vita sociale in generale. Questa prospettiva sviluppa quanto già prefigurato a suo tempo da Dewey, che considerava il carattere come "il nome dato all'attiva integrazione degli abiti"⁹⁸.

⁹⁸ DEWEY J., *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 47.

Ricerche interessanti di neuropsicologia⁷⁰ hanno evidenziato come soggetti che erano del tutto capaci di scelte sociali e morali valide e di continuità di impegno nel portarle a termine, una volta subite particolari lesioni cerebrali, conservano «capacità normale di produrre opzioni di risposta alle situazioni sociali e di considerare spontaneamente le conseguenze di alcune opzioni particolari», sono «capaci di concettualizzare i modi per conseguire obiettivi sociali, di predire il probabile esito di situazioni sociali e di compiere ragionamenti morali a un livello avanzato di sviluppo»; tuttavia essi non sono poi in grado di scegliere in maniera coerente le conclusioni raggiunte sul piano cognitivo, ma soprattutto di perseverare nel perseguire determinati obiettivi. In poche parole viene loro a mancare proprio quella dimensione della personalità che passa sotto il nome di volizione.

Per l'educazione del carattere di un giovane non basta certo che egli sia in grado di compiere giudizi morali validi e coerenti sia con i principi di riferimento positivi, sia con la conoscenza pertinente delle situazioni che interpellano la nostra decisione. Occorre anche che egli sviluppi un complesso di qualità personali che garantiscono la capacità di agire con perseveranza e sistematicità secondo le scelte compiute. Tutto ciò vale in ogni ambito di competenza. Estendendo, dunque, la prospettiva dall'ambito morale agli altri ambiti dell'agire umano, occorre evidenziare come non basti possedere le conoscenze e le abilità fondamentali che garantiscono sia un'interpretazione valida e produttiva delle situazioni o dei problemi in oggetto, sia l'elaborazione di un progetto d'azione rispondente, almeno in via di ipotesi, alle esigenze emerse, bensì anche, se non soprattutto, la capacità di impegnarsi a realizzare tale progetto d'azione in maniera coerente e perseverante fino alla sua conclusione. Così in ambito sia psicologico, sia sociologico, sia filosofico è riemerso un grande interesse per lo studio della componente volitiva dell'agire umano. Non meraviglia quindi che anche in ambito pedagogico ed educativo si siano sviluppati movimenti direttamente interessati al problema dell'educazione del carattere e della volizione, mettendo in rilievo l'importanza di un apprendistato che si fonda da una parte su modelli espliciti di comportamento e, dall'altra, su un esercizio pratico sistematico e guidato.

Per quanto riguarda l'ambito morale negli Stati Uniti si sono diffuse iniziative e sperimentazioni sistematiche dirette a evidenziare forme e metodi di educazione nel contesto scolastico. Ciò è particolarmente evidente per il fatto che un carattere positivo viene identificato nella capacità di conoscere il bene, di amarlo in quanto tale e di realizzarlo nel proprio spazio vitale. Particolarmente forte è in questo contesto l'orientamento a riconsiderare la scuola come una comunità impegnata sul piano etico. Viene, infatti, evidenziato il ruolo e la responsabilità delle varie comunità di vita, anche di quella scolastica, nel promuovere lo sviluppo morale dei giovani, in quanto esse sono le realtà fondamentali nelle quali l'individuo cresce. Viene sottolineato, riprendendo l'idea da MacIntyre, che certamente uno dei com-

⁷⁰ Cfr. a esempio DAMASIO A.R., *L'errore di Cartesio*, Milano Adelphi, 1995, pp. 86-93.

piti fondamentali dell'autorità dei genitori è educare i figli in modo che diventino adulti virtuosi, ma viene aggiunta la constatazione che oggi più che mai questo compito deve essere assunto anche dalla scuola. In particolare occorre promuovere la virtù della prudenza, intesa come capacità di decisione meditata e responsabile che pervade tutto l'agire umano, della giustizia, del coraggio, della perseveranza, del prendersi cura degli altri.

Tali considerazioni possono facilmente essere estese a ogni ambito dell'agire umano. Vediamo come. Lo sviluppo morale di un giovane viene riletto dai movimenti educativi sorti di recente come sviluppo del carattere in tre direzioni: 1) capacità di cogliere il bene, che è sollecitato nelle diverse situazioni di vita, capacità che impegna l'educando sul piano intellettuale; 2) capacità di amare tale bene, cioè capacità di scegliere di agire coerentemente per conseguirlo, capacità che implica motivazioni profonde e forte desiderio di conseguire tale bene; 3) capacità di essere costante e perseverante nel cercarlo, nonostante le difficoltà, i contrasti e le disillusioni, capacità che implica forza di volontà e controllo di sé, del contesto vitale e delle motivazioni contrastanti⁷¹.

Questi tre elementi possono essere ridescritti in questa maniera: 1) capacità di interpretare le esigenze poste dalle situazioni 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.

Lo sviluppo del carattere considerato in tutta la sua ampiezza (morale, culturale, professionale, sociale) deriva sul piano psicologico dalla convergenza di tre fattori o componenti fondamentali (Pellerey, 1995).

a) *Fattore cognitivo*. Ciò comporta lo sviluppo: 1) della consapevolezza delle implicazioni sul piano conoscitivo e operativo che vengono sollecitate nelle varie situazioni, in particolare in riferimento ai casi concreti in esame; 2) di un orientamento generale all'agire in senso prospettico e proattivo; 3) di una competenza di ragionamento e di argomentazione coerente con quanto entra in gioco sul piano cognitivo, affettivo e operativo; 4) di capacità di decisione riflessa e consapevole delle conseguenze; 5) di autoconoscenza delle proprie risorse interne e di quelle esterne disponibili. Se la centralità del fattore cognitivo nella decisione morale era già stata evidenziata da Aristotele e da Tommaso d'Aquino, che mettevano al centro dello sviluppo morale l'acquisizione della virtù intellettuale della prudenza, occorre aggiungere che la capacità di

⁷¹ LICKONA T., *Educating for Character*, New York, Bantam Books, 1991.

decidere e di agire in maniera prudente e responsabile è una qualità personale che copre qualsiasi ambito dell'esperienza personale, in quanto «ogni virtù è necessariamente prudente»⁷², e quindi la prudenza è una componente essenziale di ogni competenza e in particolare di ogni competenza strategica.

- b) *Fattore affettivo*. Ciò implica lo sviluppo: 1) nel caso morale di una sensibilità specifica per l'obbligo di fare ciò che si giudica giusto, negli altri casi si tratta di una sensibilità particolare per cogliere e seguire l'appello che proviene dalle situazioni sfidanti, sentendosi coinvolti personalmente; 2) di un costante rispetto per se stessi e il proprio senso di responsabilità; 3) di atteggiamenti empatici nei riguardi degli altri, soprattutto quando essi sono coinvolti con noi nell'affrontare le sfide presenti; 4) di un amore, come dedizione, per il bene, ovvero per gli impegni culturali, professionali o sociali cui si è legati; 5) di un grado adeguato di autocontrollo emotivo; 6) di un sufficiente livello di umiltà, intesa come disponibilità a riconoscere le proprie debolezze e fragilità e a correggerle⁷³. La dimensione affettiva, pur avendo un ruolo centrale in ogni decisione, particolarmente in ambito morale, si intreccia in maniera profonda sia con la sua dimensione cognitiva che con quella volitiva. Spesso si manifesta come desiderio o rifiuto più o meno profondamente sentito, come un'attrazione o una repulsione emotivamente segnata.
- c) *Fattore comportamentale o volitivo*. Ciò implica lo sviluppo: 1) di una valida competenza nel saper esaminare con cura le situazioni e le circostanze specifiche, nel saper ascoltare, nel saper comunicare, nel saper collaborare; 2) di una volontà realizzatrice che riesce a mobilitare giudizi ed energie interne; 3) di abiti intesi come disposizioni interne, stabili ed efficaci per rispondere alle situazioni in forme valide ed efficaci. Lo sviluppo delle virtù intese come disposizioni stabili che facilitano le scelte e gli atti moralmente, culturalmente, professionalmente o socialmente positivi è basato sull'elicitazione effettiva e sempre più coerente di tali scelte e sulla sempre più agevole fedeltà nella loro attuazione.

Questi tre fattori o componenti, interagendo tra loro in forma circolare, costituiscono una struttura interna unitaria. I sentimenti e l'affettività che caratterizzano l'orientamento all'azione sono mediati da un sistema di credenze, di convinzioni e di conoscenze che costituiscono il riferimento interno delle intenzioni elaborate. L'azione che ne scaturisce, quando raggiunge una sua eccellenza relativa, è fonte di piacere interiore e di soddisfazione profonda, che influenzano a loro volta l'elaborazione di giudizi di valore e lo sviluppo di stabili disposizioni interne. Credenze,

⁷² Nella prospettiva aristotelico-tomista la prudenza è una virtù intellettuale che riguarda la capacità di calcolare i mezzi idonei a conseguire il fine inteso, date le circostanze presenti.

⁷³ La dimensione affettiva dello sviluppo morale è stata spesso identificata con la soggettiva preferenza o la tendenza emotiva verso un oggetto, una persona, una situazione, considerandola, dunque, come unica fonte costitutiva dei valori e delle scelte morali, identificata, spesso, dal principio del piacere o dell'interesse.

convinzioni e conoscenze costituiscono la base delle tendenze motivazionali e della formazione delle intenzioni; quando queste si concretizzano in azioni coerenti e perseveranti, producono emozioni e sentimenti che sono fonte di profonda gratificazione personale.

Un'osservazione interessante è suggerita dalle ricerche psicologiche evocate da D. Narvaez e D. Lapsley⁷⁴. Da vari studi emerge con grande evidenza il limite di considerazioni che pongono nella deliberazione consapevole il cuore del comportamento morale. J.A. Bargh e M.J. Ferguson⁷⁵ hanno evidenziato come “processi mentali superiori, visti tradizionalmente come esempi fondamentali della scelta e della libera volontà - come il perseguimento di finalità, il giudizio deliberativo, il comportamento interpersonale - risultano dalle indagini recenti spesso attuati in assenza di scelta o di guida”⁷⁶. Di qui l'analisi più attenta delle cosiddette forme automatiche del comportamento morale. Oggi è chiaro che molti comportamenti umani sono caratterizzati da livelli variati di automaticità. Non è più possibile, infatti, opporre i comportamenti decisi e attuati consapevolmente a quelli che intervengono senza una esplicita deliberazione, quasi che questi ultimi siano sempre svolti in maniera non intenzionale, non volontaria, senza o con poca attenzione, impegno di risorse cognitive, senza sforzo, al di fuori di consapevolezza personale. Si tratta, infatti, di qualità che possono essere presenti in forme molto diversificate, combinate tra loro in maniere molteplici e messi in atto in circostanze specifiche. Ad esempio molti comportamenti automatici come camminare, guidare un'automobile, leggere non possono essere considerati di per sé come non intenzionali o non soggetti a controllo e possibilità di essere bloccati⁷⁷.

In questo contesto è facile rivalorizzare il concetto di abito operativo, come disposizione stabile ed efficace ad agire, anche automaticamente, in coerenza con le proprie convinzioni, conoscenze e abilità. Un abito è frutto di una conquista, spesso faticosa, consapevole e volontaria, conseguita attraverso un esercizio sistematico e coerente. La forza interiore del soggetto per agire secondo quello che si è riconosciuto come un bene non è un dono, bensì essa è una conquista, è un vero e proprio apprendistato. E, come ogni apprendistato, implica in primo luogo la possibilità di osservare direttamente e attraverso forme mediante modelli di comportamento a cui ispirarsi. Modelli, che sono tanto più influenti, quanto più segnati da un rapporto affettivo⁷⁸.

⁷⁴ NARVAEZ D. - LAPSLEY D.K., The psychological foundations of everyday morality and moral expertise, in LAPSLEY D.K. - PARKER F.C., *Character Psychology and Character Education*, Notre Dame, University of Notre Dame, 2005, pp. 140-165.

⁷⁵ BARGH J.A. - FERGUSON M.J., *Beyond behaviourism: On the automaticity of higher mental processes*, *Psychological Bulletin*, 126(2000), pp. 925-45.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 926.

⁷⁷ LOGAN G.D., *Automaticity and cognitive control*, in ULEMAN J.S. - BARGH J.A., *Unintended Thought*, New York, Guilford Press, 1989, pp. 52-74.

⁷⁸ Cfr. PELLERER M., *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La rinascita della psicologia della volontà*, in *Orientamenti Pedagogici*, 40 (1993) 1015.

Possiamo accennare ora ad alcuni principi relativi all'educazione del carattere di una persona, carattere inteso nella più larga accezione, principi che sono stati tratti dalle teorie di autori come A. MacIntyre, G. Abbà, B. Sichel, autori che hanno dato fondamento teorico per i processi dell'educazione del carattere:

- 1) l'educazione del carattere ha luogo in un ambiente comunitario che vive all'interno di una tradizione di pratica umana valida e collaborativa;
- 2) l'educazione del carattere è mirata a sviluppare le competenze fondamentali per condurre una vita positiva dai vari punti di vista secondo un proprio progetto esistenziale significativo;
- 3) l'educazione del carattere esige una rilettura accurata della propria situazione vitale sia per quanto riguarda il passato, sia soprattutto gli impegni futuri;
- 4) l'educazione del carattere si basa sulla partecipazione alle "pratiche" valide e produttive che sono presenti nel contesto delle comunità di appartenenza, siano esse di studio, di lavoro oppure sociali;
- 5) l'educazione del carattere si basa su un esplicito insegnamento ed esercizio applicativo delle conoscenze e delle abilità proposte, valorizzando opportune metodologie persuasive ed esplicative;
- 6) l'educazione del carattere si basa sullo sviluppo degli abiti, intesi come competenze⁷⁹.

13. ANDARE OLTRE LE COMPETENZE STRATEGICHE LEGATE AD UN CONTESTO O PRATICA PARTICOLARE. TRASCENDERE SE STESSI

Nello svilupparsi del discorso si è giunti quindi a identificare nello sviluppo di abiti operativi l'acquisizione di competenze di natura sia strategica, sia tattica. Nella prospettiva di Bateson, e ripresa da Baldacci, queste competenze si sviluppano in contesti particolari; ad esempio nella scuola in relazione ai vari ambiti disciplinari. In generale, si può dire che a questo livello le competenze intese come abiti sono direttamente collegate a pratiche di studio, di lavoro o di vita sociale specifiche. Per andare oltre, occorre in qualche modo superare i differenti contesti e favorire il trasferimento di buone abitudini da un contesto all'altro, giungendo così a caratterizzazioni generali della persona. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto già suggerito da alcuni passi di Aristotele quando considera le virtù o le eccellenze raggiunte da un individuo in una pratica precisa, ad esempio il suonare uno strumento musicale, per poi estendere il discorso alla considerazione della virtù o competenza nel condurre una vita "buona" in generale.

In effetti, conosciamo molte persone che hanno sviluppato competenze di

⁷⁹ Cfr. GRZĄDZIEL D., *Il Movimento dell'Educazione del Carattere negli Stati Uniti d'America, Analisi critica dei fondamenti teorici e degli sviluppi attuali del Movimento alla luce della filosofia morale di Alasdair MacIntyre*. Estratto di dissertazione dottorale, Roma, Università Pontificia Salesiana, 2001, pp. 31-54.

grande livello in un settore specifico della cultura o della professionalità, ma che ben difficilmente sono in grado di mettere in atto tali competenze in altri ambiti di pratica. Qui entrano in gioco gran parte delle problematiche che abbiamo esplorato precedentemente come le motivazioni che sono attive nel soggetto sia nella fase progettuale e decisionale, sia in quella realizzativa delle proprie azioni. Ad esempio l'interesse per un certo tipo di attività o per un certo ambito di conoscenza tende a limitare spesso la possibilità di esercitarsi e sviluppare altrettanti abiti operativi in altri settori. Un ulteriore riferimento si può considerare. Dalla ricerca è emerso che l'imparare a imparare costituisce lo sviluppo di uno specifico abito operativo nei diversi ambiti del sapere sviluppato dall'Uomo. Ad esempio imparare a imparare la matematica costituisce un obiettivo di sviluppo di competenza ben diverso dall'imparare a leggere e scrivere testi di natura narrativa. Tuttavia, a un certo punto dello sviluppo delle proprie competenze, è possibile sollecitare un trasferimento di competenza da un ambito all'altro tramite l'abituarsi a leggere e scrivere testi espositivi sia nell'ambito della letteratura, sia nell'ambito della matematica e delle scienze in generale.

Si può quindi valorizzare da questo punto di vista quanto considerato da Baldacci sulla base delle idee di Bateson circa il livello 2 e 3 dell'apprendimento. "L'apprendimento 2 consiste nel cambiamento del «modo in cui il flusso di azione ed esperienza è segmentato e suddiviso in contesti»⁸⁰. L'interazione sistematica con un contesto che genera l'abito a livello 2 ha però anche un effetto di rigidità dovuto sia ad aspetti cognitivi, sia operativi, sia affettivi. Per andare oltre occorre superare non solo i contesti nei quali si sono sviluppate le competenze, ma anche adattare e trasferire non poche conoscenze, abilità tra i diversi contesti e gestire processi cognitivi, operativi, affettivi e sociali in condizioni differenti. Bateson afferma: "se l'apprendimento 2 è un apprendimento dei contesti dell'apprendimento 1, allora l'apprendimento 3 è un apprendimento dei contesti di questi contesti"⁸¹. Dal nostro punto di vista questo livello può essere interpretato come lo sviluppo di una specie di meta-competenza strategica, una competenza delle competenze, il saper andare oltre la singola competenza sia in direzione laterale, per affrontare altra tipologia di pratiche contestuali, sia in direzione verticale per raggiungere livelli superiori di competenza, sia nel contesto di pratica nel quale si è inseriti, sia per potersi collocare oltre il contesto specifico. Nel seguito viene quindi esplorata la natura di questa meta-competenza.

Tenendo conto di tali apporti, e della lunga tradizione che fa riferimento alla razionalità pratica aristotelica⁸², è possibile delineare quattro componenti di una

⁸⁰ BALDACCII, *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006, p. 91.

⁸¹ Citato in: *ibidem*, p. 96.

⁸² La razionalità pratica, sia produttiva che etica, secondo Aristotele muove sempre da un progetto o da un'idea previa. Nel caso della razionalità poetica il progetto giunge alla sua realizzazione attraverso la qualità tecnica dell'attore, nel caso di quella etica, il bene considerato guida la scelta prudenziale verso un'azione positiva.

meta-competenza che sta alla base della capacità di gestire se stessi nell'acquisire e sviluppare le proprie competenze: a) una componente diagnostico-decisionale; b) una componente progettuale e organizzativa; c) una componente gestionale e regolativa; d) una componente valutativa.

a) La prima componente è di natura diagnostica e decisionale. Di fronte a un compito o a un impegno più o meno nuovo e complesso da affrontare entra in gioco la relazione che si viene a stabilire tra il sé e il suo patrimonio consapevolmente già disponibile in termini di competenze già acquisite e la percezione che si ha della situazione con cui ci si deve confrontare. È questo un passaggio fondamentale che implica lo sviluppo di una capacità di tipo meta-cognitivo, cioè la capacità di prendere in considerazione non solo le competenze già sviluppate, ma anche le conoscenze, le abilità e le altre disposizioni interne stabili a queste collegate, e su questa base valutare le esigenze che si pongono in termini di apprendimento di nuove conoscenze o abilità, di crescita personale e di esercizio pratico necessari per raggiungere competenze diverse o più elevate, oppure per trasferire quelle possedute verso ulteriori campi di valorizzazione. Spesso questo passaggio esige l'aiuto di un formatore.

Per affrontare questo passaggio è stato proposto un metodo particolare, quello del «bilancio delle competenze», che nasce negli anni '80 e si sviluppa in Francia negli anni '90, in risposta alle esigenze di riqualificazione e adeguamento delle competenze dei lavoratori sollecitate dalle rapide trasformazioni e innovazioni del mondo del lavoro e delle professioni e che è risultato utile per una valida e feconda definizione ed elaborazione di un itinerario formativo. «Il bilancio di competenze può essere definito come un percorso di ricostruzione e di analisi della propria esperienza culturale, sociale e professionale, che la persona realizza prendendo a riferimento le competenze messe in atto e i contesti attraversati e che sostiene il processo di produzione di strategie concrete di azione riguardanti lo sviluppo e/o la modificazione della propria qualificazione professionale, anche in vista di possibili cambiamenti di attività lavorativa o di sviluppi di carriera»⁸³.

b) La seconda componente è di natura progettuale e organizzativa. Essa include l'elaborazione del progetto di sviluppo o di trasferimento delle competenze di cui si è consapevoli mediante l'acquisizione progressiva delle conoscenze e delle abilità necessarie e la loro valorizzazione in contesti di pratica coerenti con gli obiettivi da raggiungere. Questo passaggio può essere vissuto come una forma di narrazione proiettata sul futuro, che si innesta sulla propria storia precedente. Le vicende formative prospettate per il futuro si collegano alla propria biografia, anche se mirano a sollecitarne uno sviluppo più valido e maturo. In tale narrazione non è tanto centrale il susseguirsi cronologico degli eventi, quanto lo svolgersi di quelli cruciali. Sulla base di questo lavoro dia-

⁸³ RUFFINI C. - SARCHIELLI V., *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, Professionalità, 75, 2003, pp. 9-17.

gnostico ed ermeneutico è possibile definire lo scenario entro cui la vicenda autoformativa potrà essere sviluppata, i personaggi e i loro caratteri e ruoli, le condizioni fisiche, ambientali, culturali e sociali, le risorse di cui si dispone o di cui si pensa di poter disporre nel futuro. In un ulteriore passo si dovrà identificare in questo quadro la successione delle mosse centrali, o delle attività fondamentali, che si possono o si debbono prospettare per raggiungere gli obiettivi individuati come desiderabili e possibili.

In questa proiezione sul futuro gioca un ruolo complesso la considerazione dei «sé possibili»⁸⁴, un insieme di realtà soggettive future desiderate o temute, di attese che albergano nelle nostre menti e nei nostri cuori, di pericoli che ciascuno intravede e di timori del futuro, di aspirazioni e desideri, di ideali e di sogni privati e pubblici di ciascuno. Si tratta, cioè, di intessere una narrazione di quanto pensiamo sia possibile realizzare, tenuto conto di tutto questo. Una narrazione delle possibili o probabili azioni, reazioni e interazioni future, degli effetti educativi previsti o temuti, delle alternative a possibili sconfitte o resistenze opposte.

- c) La terza componente è di natura gestionale e regolativa (conoscenza e gestione di strategie di autocontrollo). Kuhl⁸⁵ ha individuato sei strategie che permettono l'autocontrollo delle azioni, anche di quelle di apprendimento.
- Strategie di attenzione selettiva rivolte alle informazioni pertinenti, utili o necessarie a sviluppare positivamente l'azione; parallelamente strategie di inibizione delle informazioni che possono favorire tendenze competitive. La ricerca ha evidenziato, ad esempio, la possibilità di apprendere strategie di controllo dell'attenzione che portano a evitare il contatto visivo con possibili fonti di distrazione.
 - Strategie di mantenimento nella memoria di lavoro e di codificazione delle informazioni che proteggono le intenzioni e migliorano o mantengono efficienti i piani d'azione correnti, mentre eliminano elementi che potrebbero indebolirli o renderli inefficaci.
 - Strategie cognitive di governo, come una certa parsimonia nel ricercare le informazioni che possono facilitare o inibire la realizzazione delle intenzioni, selezionando solo quelle fondamentali. Si tratta di evitare un'eccessiva riflessione nel considerare le varie possibilità di attuazione dell'intenzione e nel soppesare il valore degli esiti dell'azione. Tutte le volte che si è convinti della necessità di trovare continuamente altre informazioni utili a impostare vie alternative di realizzazione delle intenzioni può verificarsi un depotenziamento della motivazione. Occorre individuare limiti temporali congrui e porre un termine alla ricerca per iniziare l'azione vera e propria. Le persone, in effetti, sembrano da questo punto di vista tendere verso quello che può definirsi un orientamento allo stato di ruminazione preven-

⁸⁴ MARKUS H. - NURIUS P., *Possible selves*, American Psychologist, 41, 1986, pp. 954-969.

⁸⁵ KUHLE J., *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle*, Berlin, Springer, 1983.

tiva, che ritarda o addirittura impedisce l'attivazione dell'azione, oppure verso un orientamento all'agire che si attiva non appena definito in maniera sufficiente un piano di attuazione dell'intenzione. Nel primo caso entrano in gioco aspetti emozionali, come l'ansietà e la paura dell'insuccesso, e motivazionali, come un basso concetto di sé e la percezione di un debole senso di efficacia.

- Strategie di controllo delle emozioni che possono ridurre la forza del processo volitivo sia nella predisposizione di un piano d'azione, sia durante l'azione. Ad esempio, la tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansietà tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione.
- Strategie di controllo e di protezione delle motivazioni di fronte a motivazioni alternative che entrano in concorrenza con quelle presenti. Oltre a strategie analoghe a quelle di attenzione selettiva, ma che riguardano direttamente il rinforzo della motivazione, si possono ricordare strategie di richiamo alla memoria delle ragioni e dei motivi che sono alla base delle scelte operate.
- Strategie di organizzazione e governo dell'ambiente di apprendimento. In questo caso oltre alle consuete forme di organizzazione di un ambiente non distraente, di evitamento di elementi o persone che disturbano la concentrazione e l'attenzione, si possono ricordare forme di impegno sociale, cioè il manifestare le decisioni prese a persone che sono per noi importanti e che possono a loro volta costituire motivo di sollecitazione a portare a termine i nostri piani d'azione.

Comunque, la guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui un ruolo decisivo è svolto anche dalla forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa.

- d) La quarta componente è di natura valutativa. In primo luogo l'auto-valutazione può appoggiarsi su alcuni criteri che la gente normalmente utilizza per esprimere un giudizio relativo alle proprie prestazioni: la padronanza raggiunta, le prestazioni precedenti, quelle degli altri, la collaborazione attuata. La valutazione della padronanza raggiunta è facilitata da un piano di apprendimento che sia articolato in maniera tale da poter verificare se qualche livello intermedio di competenza è stato raggiunto. Si ha così un quadro di riferimento che consente di valorizzare anche progressi modesti, ma reali. Di diversa natura, ma ugualmente importante, è una valutazione che si confronta con le proprie prestazioni precedenti. Ciò può avere un effetto motivazionale non indifferente, se si constata che effettivamente le ultime prestazioni sono migliori delle prece-

denti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale sia come obiettivo, sia come strategia di apprendimento.

La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione del capitolo riferibile alle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo determinante non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale. Weiner⁸⁶, come abbiamo già ricordato, ha studiato le attribuzioni che i vari soggetti elaborano circa le cause di un loro successo o di un loro fallimento. In genere le cause riscontrate risultano classificabili in interne (come la capacità) o esterne (come la mancanza di tempo), stabili (come la difficoltà di un argomento) o instabili (come l'impegno); controllabili (come lo sforzo messo in atto) o incontrollabili (come la fortuna). Tali giudizi, soprattutto se ripetuti nel tempo, portano a veri e propri stili attributivi, cioè tendenze ad attribuire il proprio successo o fallimento a cause che hanno determinate caratteristiche. Ad esempio, in genere noi siamo portati ad attribuire ad altri la responsabilità delle cose che vanno male e a noi stessi quella delle cose che vanno bene. Le attribuzioni causali, soprattutto se iscritte in stili attributivi, generano reazioni emozionali, positive o negative, in molti casi sulla base di una percezione di responsabilità. Ad esempio, il non essere riusciti a portare a termine un compito può generare un giudizio di responsabilità morale e un senso di colpa. A lungo andare ne rimangono segnate le disposizioni motivazionali stabili che precedono l'azione, come l'autostima, la percezione di competenza, ecc.

14. CONCLUSIONE

L'analisi sopra richiamata di Kuhl può essere riletta entro il quadro più generale dello sviluppo della capacità di autoregolazione. Attraverso tale sistema, infatti, i soggetti sviluppano strategie personali che permettono un impiego produttivo del tempo e dell'impegno nel portare a termine i diversi compiti. La motivazione attualizza nella situazione concreta i motivi o valori che il soggetto ha più o meno profondamente interiorizzato e strutturato, portandoli verso la definizione di un'intenzione, od obiettivo d'azione, e la decisione di impegnarsi in maniera adeguata per raggiungerlo. La capacità di controllare il processo di volizione garan-

⁸⁶ WEINER B., *Human motivation*, Newbury Park, Sage, 1992.

tisce l'efficacia di tale decisione. La guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire; tuttavia ricopre un ruolo decisivo anche la forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa.

Bandura⁸⁷ indica tre fattori che concorrono al costituirsi di questa forza volitiva: una continua osservazione e valutazione del proprio agire nella direzione intesa, valutazione che risulta segnata emotivamente; la percezione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato; la capacità di adattamento all'evolversi della situazione, rinforzando quando necessario il proprio comportamento. A quest'ultimo proposito val la pena ricordare subito due fenomeni significativi. Il primo è già stato segnalato, in quanto scoperto all'inizio del secolo: compiti od obiettivi che si presentano impegnativi, esercitano una maggiore attrazione sul soggetto, almeno fino a un certo livello di difficoltà. Il secondo ha preso il nome di sovragiustificazione e riguarda la caduta di impegno quando la propria azione viene gratificata oltre il dovuto.

Quanto sopra ricordato è stato collegato in varie ricerche al tratto della personalità che può essere descritto come «coscienziosità»⁸⁸. Dalle ricerche emerge che i soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, del conseguente obbligo soggettivamente vissuto e a una energica capacità di perseveranza negli impegni riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro attività professionale.

⁸⁷ BANDURA A., Self-regulation of motivation and action through goal systems, in HAMILTON V. - BOWER G.H. - FRIJDA N.H. (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, Dordrecht, NIJHOFF M., 1988, pp. 37-61.

⁸⁸ CORNO L. - KANFER R., *The role of volition in learning and performance*, Review of Research in Education, 1993, 2, pp. 301-341.

Parte seconda

Progettazione, sviluppo, collaudo e guida all'utilizzazione della piattaforma www.competenzestrategiche.it

Massimo MARGOTTINI e Filippo EPIFANI

Il progetto di ricerca aveva come obiettivo fondamentale la progettazione, realizzazione e collaudo di uno strumento informatico che facilitasse l'utilizzazione di questionari di auto-percezione delle proprie competenze strategiche da parte di insegnanti, formatori, orientatori, studenti; ciò al fine di promuovere sia l'autovalutazione, sia la valutazione, sia l'attivazione di percorsi educativi volti allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro. La scelta di impostare una vera e propria piattaforma è stata facilitata dalla disponibilità presso il C.Ri.S.F@D (Centro Ricerche e Servizi per la Formazione a Distanza) dell'Università di Roma Tre di un server dedicato ad attività formative a distanza. Di conseguenza si apriva la possibilità di offrire un servizio *on line* mediante la costituzione di un sito specificatamente dedicato a esso. Nel corso del primo anno del progetto si è così riusciti a realizzare tale risorsa informatica, il cui accesso era possibile utilizzando l'indirizzo www.competenzestrategiche.it. Una volta collaudato e perfezionato il software, questo è diventato disponibile per una estesa sperimentazione. Si è anche predisposta una guida per l'utenza che facilitasse la fruizione dei servizi resi disponibili. L'apporto di ricerche metodologiche e didattiche precedenti ha anche permesso la predisposizione di proposte di percorsi educativi che, valorizzando i questionari disponibili, favorissero la crescita degli studenti nell'ambito dell'autonomia personale. La traduzione dei questionari e dei testi di interazione con la piattaforma in polacco ha consentito una verifica della funzionalità anche per tale utenza. Così varie scuole superiori della Slesia (Polonia) hanno potuto usare il sito in maniera agevole. Nel seguito si dà conto in maniera più dettagliata di tale lavoro.

Capitolo terzo

Progettazione e implementazione della piattaforma

1. IL PROGETTO

La progettazione ed implementazione della piattaforma on-line www.competenzestrategiche.it vuole rispondere alle molte richieste, provenienti dalla scuola e più in generale dagli istituti ed enti di istruzione e formazione, di poter somministrare i questionari QSA e QPCS¹ su ampia scala ed ottenere i dati elaborati in tempi rapidi e con un impiego di risorse compatibile con lo svolgimento delle consuete attività didattiche.

La piattaforma costituisce, per molti aspetti, una evoluzione del software progettato e realizzato con la pubblicazione del QSA². Come si ricorderà, la versione software allegata al volume, tramite dischetto, consente l'immissione informatica delle risposte raccolte attraverso la somministrazione cartacea dei questionari e procede alla elaborazione automatica dei dati e alla pubblicazione degli esiti. Pertanto, scopo prioritario del software è quello di supportare il docente nella fase di elaborazione dei questionari. Tuttavia, anche se la procedura risulta di grande utilità ed efficacia, richiede un carico di lavoro piuttosto impegnativo da parte del docente nella fase di inserimento delle risposte date ai questionari. Si aggiunga che la veloce obsolescenza delle tecnologie e dei sistemi operativi ha reso assai difficile, per l'utente medio, l'utilizzo del software originario che funziona sotto sistema operativo MS-DOS.

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

L'idea di sviluppare il software originario, adeguandolo 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

¹ QSA sta per *Questionario sulle strategie di apprendimento* e QPCS per *Questionario di percezione delle proprie competenze strategiche*.

² PELLERREY M., *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*, Roma, Las, 1996.

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"³ intorno al tema della autovalutazione e sviluppo delle competenze strategiche nella scuola.

La piattaforma è multilingue. Per il momento, è stata realizzata in due versioni: in lingua italiana e 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 sperimentazione, condotta nel secondo anno della ricerca, la somministrazione diretta dei questionari presso istituti italiani e presso istituti polacchi.

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

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

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

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

³ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006.

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

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

I profili grafici, come è noto, per entrambi i questionari vengono presentati con riferimento ad una scala stanine. La trasformazione dei punteggi grezzi in punti standard è effettuata attraverso tabelle di corrispondenza. Per il QSA sono state utilizzate le tabelle pubblicate in appendice al volume Pellerrey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento*⁴, per il QPCS i punti standard sono stati calcolati attraverso la nota formula a partire da media e deviazione standard calcolate a seguito della somministrazione del questionario a circa tremila soggetti italiani e polacchi⁵.

Questi i valori di media e deviazione standard per i sei fattori del QPCS:

	media	dev.st.
F1	29,61	5,56
F2	24,01	5,91
F3	28,75	4,62
F4	27,49	4,5
F5	16,94	3,75
F6	22,67	4,1

E questi gli estremi dei punteggi sulla scala stanine:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
F1		20	23	25	28	31	34	37	40
F2		13	16	19	23	26	29	32	35
F3		21	23	25	28	30	32	35	37
F4		19	22	24	26	29	31	33	36
F5		10	12	14	16	18	20	22	24
F6		15	17	20	22	24	26	28	30

⁴ PELLERREY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento*, Roma, LAS, 1996, p. 82 e ss.

⁵ BAY M. - GRZĄDZIEL 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.

2. FASI, TEMPI DI REALIZZAZIONE E TESTING DELLA PIATTAFORMA

Durante il primo anno della ricerca sono state discusse e definite le caratteristiche di usabilità della piattaforma, i profili e le modalità di accesso degli utenti. Definite, inoltre, le scelte strategiche di carattere tecnico. In particolare si è optato per l'esclusivo utilizzo di risorse *open source*, molto affidabili sul piano tecnologico e disponibili senza costi aggiuntivi.

Come si è sopra accennato, sono stati dapprima realizzati i questionari attraverso l'ambiente Limesurvey e scritti i codici in PHP per l'estrazione dei dati dal DB e la pubblicazione dei relativi report. I questionari sono stati testati e ne è stato verificato il corretto funzionamento.

Si è proceduto poi alla implementazione della piattaforma Moodle, all'interno della quale sono raccolte tutte le attività relative alla elaborazione dei questionari e alla gestione dei dati, di comunicazione tra gli utenti e pubblicazione delle risorse didattiche.

È seguita una fase di testing sul corretto funzionamento di tutte le funzioni implementate che ha coinvolto, oltre ai ricercatori, alcuni utenti pilota.

Nel secondo anno la piattaforma è stata testata su larga scala, sia in istituti italiani sia polacchi.

In Italia hanno perso parte alla fase di testing e sperimentazione 8 istituti superiori, per un totale di circa 500 QSA somministrati, in Polonia nei 3 istituti coinvolti sono stati somministrati circa 400 QSA.

La somministrazione del QPCS attraverso la piattaforma è invece stata testata in un istituto superiore di Roma e in due facoltà universitarie di Atenei romani, per un totale di circa 500 questionari somministrati.

Negli istituti scolastici la compilazione on-line dei questionari è avvenuta all'interno di laboratori informatici, per gruppi di alunni che hanno risposto contemporaneamente ai questionari. Gli studenti universitari hanno invece compilato i questionari da postazioni personali variamente dislocate sul territorio. Non sono stati riscontrati problemi di accesso né errori nella compilazione dei questionari. I docenti che hanno assistito alle attività di compilazione da parte degli alunni hanno commentato l'esperienza riferendo di non aver riscontrato alcuna anomalia nella fase di somministrazione dei questionari e della semplicità complessiva nella gestione del sistema. Solo una scuola ha riscontrato tempi lunghi di attesa nel caricamento di alcune pagine, riferibile, tuttavia, a problemi di connessione.

3. STATISTICHE DI ACCESSO

Nel secondo anno della ricerca, 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 orientamento e tre istituti alla versione polacca (per il dettaglio si vedano le tabelle seguenti).

192° Circolo Didattico	Roma	Italia
Amministratore piattaforma	Roma	Italia
ANSAS Campania	Napoli	Italia
C.F.P. Opera Armida Barelli	Levico Terme (TN)	Italia
Centro Servizi Cospes	Padova	Italia
Centro PsicoPedagogico UPS	Roma	Italia
Collegio Universitario "Ker Maria" - UCSC	Roma	Italia
COSPES SSF Rebaudengo	Torino	Italia
Doposcuola Quartiere 5	Padova	Italia
Facoltà di Ingegneria Università Roma Tre	Roma	Italia
I.I.S. "Ciuffelli-Einaudi"	Todi (PG)	Italia
I.I.S.S. "Charles Darwin"	Roma	Italia
I.I.S.S. Sibilla Aleramo	Roma	Italia
I.I.S.S. Battaglini	Venosa (PZ)	Italia
I.P.S. "Marco Gavio Apicio"	Anzio (RM)	Italia
IC "Pio La Torre"	Roma	Italia
IC "Molise Altissimo"	Carovilli (IS)	Italia
IIS Gastaldi-Abba	Genova	Italia
IIS "G. Gasparini"	Melfi (PZ)	Italia
IPSIA "C. Cattaneo"	Roma	Italia
IPSSS "Edmondo De Amicis"	Roma	Italia
Istituto Pertini	Trento	Italia
Istituto Comprensivo Orsa Maggiore	Roma	Italia
Istituto Comprensivo Marta Russo	Roma	Italia
Istituto Comprensivo Padre Romualdo Formato	Roma	Italia
Istituto d'Istruzione Superiore "A Di Savoia"	Popoli (PE)	Italia
Istituto di Istruzione Superiore Via Copernico	Pomezia (RM)	Italia
Istituto Magistrale "Fratelli Maccari"	Frosinone	Italia
Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato di San Benedetto del Tronto	S. Benedetto del Tronto	Italia
Istituto tecnico industriale "L. Trafelli"	Nettuno (RM)	Italia
ITIS G. Galilei	Latina (LT)	Italia
Leila Fres	Roma	Italia
Liceo Classico "Chris Cappell College"	Anzio (RM)	Italia
Liceo Classico Plauto	Roma	Italia
Liceo Classico Vivona	Roma	Italia
Liceo Classico "C. Colombo"	Genova	Italia
Liceo Scientifico Majorana	Roma	Italia

(Segue)

	Liceo Scientifico "Pitagora"	Rende (CS)	Italia
	Luz Karime Cortes	Popayán	Colombia
	Luz Karime Cortes	Popayán	Colombia
	Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium"	Roma	Italia
	Scuola Media Nistri	Roma	Italia
	Scuola media Vivaldi	Padova	Italia
	SMS Virgilio	Anzio (RM)	Italia
	SSF Rebaudengo	Torino	Italia
	Struttura Multifunzionale Territoriale Ad Personam Trento	Trento	Italia
	Vicariato di Roma	Roma	Italia

Hanno richiesto l'accesso alla versione polacca i seguenti istituti:

	Gimnazjum Krakow	Krakow	Polonia
	Gimnazjum Oswiecim	Oswiecim	Polonia
	Salezjanski Zespol Szkol Gimnazjum	Tarnowskie Gory	Polonia

Nel medesimo periodo, nel corso dell'anno 2011, sono stati compilati sulla piattaforma 1471 questionari QSA sia in istituti italiani sia polacchi, e 414 QPCS secondo gli schemi di seguito allegati. Nella tabella che segue è riportato il numero di questionari QSA compilati sulla piattaforma per scuola o istituto.

Codice Istituto - Italia	Numero di QSA compilati
2	176
3	4
5	2
6	97
7	121
8	129
9	65
18	47
20	1
21	70
22	1
23	78
24	51
25	38
30	105
32	31
34	17
37	5
41	20
49	17
50	7
totale	1082

Codice Istituto - Polonia	Numero di QSA compilati
100000	197
100001	143
100002	49
totale	389

Nella tabella che segue è riportato il numero di questionari QPCS compilati sulla piattaforma per scuola o istituto.

Codice Istituto - Italia	Numero QPCS compilati
2	164
3	2
4	1
5	115
6	2
8	2
21	3
22	1
30	96
34	15
39	6
41	7
totale	414

4. GUIDA ALL'USO DELLA PIATTAFORMA

La guida all'uso della piattaforma, presentata di seguito, costituisce in primo luogo uno strumento utile a facilitare il primo contatto degli utenti con la piattaforma stessa e può essere scaricata dalla *home page*, all'indirizzo www.competenzestrategie.it. Contiene le istruzioni necessarie per richiedere la registrazione ed ottenere un account con le principali indicazioni di carattere tecnico e procedurale per utilizzare tutte le funzionalità dell'ambiente on-line. In particolare, tra queste, sono illustrate le diverse operazioni da compiere per la somministrazione on-line del QSA e del QPCS e le modalità per ottenere tutte le forme di elaborazione previste a livello di istituto, di classe ed i profili individuali degli studenti.

Accanto alle modalità di estrazione dei dati elaborati, sono proposti alcuni suggerimenti per analizzare i dati estratti. Tuttavia, la lettura e l'interpretazione dei dati richiedono un livello di analisi ben più complesso che non è stato trattato nella guida. Tali questioni sono invece affrontate nelle altre parti del rapporto.

4.1. Cosa è

La piattaforma per l'autovalutazione delle competenze strategiche è un ambiente on-line progettato e realizzato per essere di supporto all'azione educativa scolastica e formativa. La piattaforma multilingue è sviluppata, per il momento, in due versioni: italiana e polacca. Si pone lo scopo di favorire forme di autovalutazione e valutazione esterna delle competenze strategiche, che risultano essere alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Si tratta di un ambiente aperto a più soggetti: studenti, docenti, ricercatori e operatori di orientamento, che consente di utilizzare in modo semplice e funzionale alcuni strumenti utili a promuovere, nei contesti di istruzione e formazione, una conoscenza ed una riflessione, più ampia di quanto non accada solitamente, su alcune dimensioni cognitive, affettive e motivazionali che sono alla base di quelle competenze strategiche necessarie a progettare e tenere sotto controllo il proprio progetto di studio e di lavoro.

L'ambiente è implementato su una piattaforma e-learning ad accesso libero, dietro registrazione, all'indirizzo <http://www.competenzestrategiche.it>.

La piattaforma è stata realizzata in due versioni: in lingua italiana e in lingua polacca.



The screenshot shows the homepage of the platform. At the top, there is a banner with the title "DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO" and the subtitle "Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche". The CNOS logo is visible in the top right corner. The main content area is divided into several sections:

- Benvenuto nella piattaforma per l'autovalutazione delle competenze strategiche**
- Un ambiente on line**: per favorire forme di autovalutazione e valutazione esterna delle competenze strategiche, che risultano essere alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.
- Fornisce strumenti di supporto all'azione educativa e scolastica**:
 - due questionari di autovalutazione delle competenze rivolti a studenti ai vari livelli dei percorsi formativi e in particolare all'inizio e al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione (QSA e QPCS di M. Pellerey)
 - un sistema di elaborazione e restituzione degli esiti dei questionari che consente analisi individuali, di classe e di istituto
 - un ambiente di comunicazione per favorire l'interazione tra docenti, studenti ed esperti, all'interno del quale sono sviluppati suggerimenti e proposte di utilizzazione dei dati raccolti attraverso questionari allo scopo di favorire la progettazione di percorsi orientati a consolidare o a promuovere le competenze che risultassero meno sviluppate
- Per accedere**: Le scuole/istituti interessati ad accedere alla piattaforma e ad utilizzare i questionari possono richiedere, tramite il Dirigente scolastico o un Docente referente, le credenziali di accesso alla piattaforma compilando il seguente modulo per la richiesta di un account.
- Coloro che fossero già in possesso delle credenziali possono Entrare** da questo link nella piattaforma
- Se già in possesso di codice istituto e password è possibile accedere alla compilazione diretta dei questionari:
 - Accesso diretto alla compilazione del QSA (Questionario sulle strategie di apprendimento)
 - Accesso diretto alla compilazione del QPCS (Questionario sulla Percezione delle proprie competenze strategiche)
- Download**: Scarica la guida contenente le istruzioni per l'accesso alla piattaforma e l'utilizzo dei questionari QSA e QPCS (1 MB)
- Per informazioni o assistenza tecnica**: invia una mail a competenzestrategiche@gmail.com

At the bottom of the page, there is a language selection menu with the text "Scelta della lingua: **Italiano**". A red circle highlights the word "Italiano". In the top right corner, there is a calendar widget for March 2012. The footer includes the Noodle logo and the text "Non sei collegato. Login".

Si accede alla versione della piattaforma in lingua polacca cliccando sulla bandierina posta in fondo alla *home page* ed evidenziata nella figura sopra con il cerchio rosso.

La home page della versione polacca è identica a quella della lingua italiana e medesime sono le funzioni supportate sia per la somministrazione dei questionari sia per le funzioni di elaborazione degli stessi.

Quella che segue è la *home page* della piattaforma in lingua polacca.

KIEROWANIE SOBĄ W NAUCE I PRACY
Kwestionariusze autooceny własnych kompetencji strategicznych

Witamy na platformie autooceny własnych kompetencji strategicznych

Środowisko on line
którego celem jest ułatwienie dokonania autooceny własnych kompetencji strategicznych będących podstawą zdolności kierowania sobą w nauce i w pracy.

Propozycja narzędzi wspierających wychowanie i nauczanie szkolne

- dwa kwestionariusze autooceny kompetencji (QSA i QPCS autorstwa M.Pellereya) skierowane do uczniów na różnych poziomach nauczania, a w sposób szczególny do tych na początku i na końcu danego etapu
- system opracowania danych, który zawiera analizy poszczególnych osób, klas i szkół
- środowisko komunikacji między nauczycielami, uczniami i specjalistami, w ramach którego znajdują się sugestie i propozycje wykorzystania danych otrzymanych z kwestionariuszy, w celu opracowania metod zorientowanych na wzmocnienie lub promocję kompetencji, które okazały się mniej ukształtowane

Korzystanie z platformy
Szkoły zainteresowane skorzystaniem z kwestionariuszy, mogą otrzymać (poprzez dyrektora lub odpowiedzialnego nauczyciela) **własne konto i hasło** pozwalające na dostęp do platformy, wypełniając następujący moduł

W sytuacji posiadania konta i hasła można wejść na platformę poprzez: ten link

W sytuacji posiadania kodu szkoły i hasła możliwe jest bezpośrednie przystąpienie do wypełniania kwestionariuszy:

Dostęp bezpośredni do wypełniania kwestionariusza QSA (Kwestionariusz strategii uczenia się)
Dostęp bezpośredni do wypełniania kwestionariusza QPCS (Kwestionariusz percepcji własnych kompetencji strategicznych)

Download
Download instrukcji zawierającej informacje o dostępie do platformy i korzystaniu z kwestionariuszy QSA i QPCS (1 MB)

Informacje i obsługa techniczna
wyślij e-mail na adres competenzestrategie@gmail.com

Wybór języka:

La piattaforma comprende:

- 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 - Questionario sulle Strategie di Apprendimento⁶, e il QPCS Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche⁷;
- 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.

⁶ PELLEREY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento*, Roma, LAS, 1996.

⁷ BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLEREY M., *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

Il QSA e il QPCS hanno avuto negli ultimi anni un'ampia diffusione in varie realtà scolastiche e della formazione professionale in Italia e all'estero. Il vasto impiego dei questionari ha consentito di registrare un grande interesse da parte di molte istituzioni formative a poterne fare un impiego diffuso e generalizzato.

Per tale ragione si è ritenuto opportuno sviluppare un ambiente tecnologicamente avanzato che consentisse al singolo docente interessato di poter somministrare i questionari direttamente on line ed ottenere così in tempo reale l'elaborazione e la restituzione degli esiti.

L'elaborazione in tempo reale dei questionari consente in primo luogo di liberare il docente dall'impegno di inserimento ed elaborazione dei dati ma, ancor più importante, di poter restituire allo studente, appena terminata la compilazione del questionario, il proprio profilo e avviare in tal modo un processo di autovalutazione sulle proprie strategie di apprendimento e competenze strategiche. Come si ricorderà, il QSA, già nella versione del 1996, era corredato di un dischetto contenente un programma di elaborazione dei questionari e restituzione dei profili individuali. Tuttavia negli anni, l'evoluzione dei sistemi operativi ha reso di fatto difficilmente utilizzabile, nei contesti scolastici, il software. La piattaforma che viene qui presentata costituisce un adattamento ed una ulteriore evoluzione di quel software alle attuali tecnologie di rete.

4.1.1. Come registrarsi

Per accedere alla piattaforma, ogni istituto o operatore deve richiedere le proprie credenziali di accesso, costituite da uno *username* e da una *password*, attraverso l'apposito modulo (v. figura seguente) al quale si accede dalla Home page della piattaforma stessa. Compilato il modulo, il richiedente riceverà il proprio *username* e *password*, di norma entro le 24 ore, sulla casella di posta elettronica indicata.

* Nome richiedente:

* Cognome richiedente:

* E-Mail:

* Denominazione istituto:

Indirizzo:

* Città:

Eventuali note o richieste di informazioni:

Invia

* dato obbligatorio

5. ISTRUZIONI PER L'ACCESSO ALLA PIATTAFORMA

Per accedere all'ambiente *on line* è necessario essere collegati ad internet e disporre di un browser di navigazione (Explorer, Firefox, Google Chrome), digitare quindi l'indirizzo www.competenzestrategiche.it

The screenshot shows the home page of the platform. At the top, there is a banner with the title "DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO" and a sub-header "Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche". The main content area is titled "Benvenuto nella piattaforma per l'autovalutazione delle competenze strategiche" and includes sections for "Un ambiente on line", "Fornisce strumenti di supporto all'azione educativa e scolastica", "Per accedere", "Download", and "Per informazioni o assistenza tecnica". A red circle highlights the "Entrare" link in the "Per accedere" section. In the top right corner, there is a language selection dropdown menu with "Italiano (I)" selected, also circled in red. A calendar widget for March 2012 is visible on the right side.

L'accesso avviene tramite autenticazione con username e password fornite dall'amministratore di sistema. Per autenticarsi è sufficiente cliccare sulla voce *Entrare*, dalla home page oppure dalla voce *login* posta in alto a destra (vedi figura sopra).

Si accederà in tal modo alla pagina di autenticazione, nella quale dovranno essere inseriti il proprio *username* e la propria *password*.

The screenshot shows the login page. At the top, there is a banner with the title "DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO" and a sub-header "Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche". The main content area is titled "Ciao, sei ritornato?" and includes a login form with fields for "Username" and "Password", and a "Login" button. Below the form, there is a link "Login come ospite" and a link "Hai dimenticato lo username o la password?".

Eseguita l'autenticazione si accede alla propria pagina di amministrazione dalla quale si potranno svolgere le attività di somministrazione dei questionari e accedere alle relative elaborazioni (vedi figura sotto).



Come si vede, dalla figura precedente, il primo elemento presente sulla pagina di amministrazione è il codice identificativo dell'istituto (nella figura sopra è il numero 2). Il codice identificativo è di grande importanza, perché richiesto nel momento della compilazione dei questionari (di cui si dirà nel paragrafo successivo).

Sotto il codice identificativo sono disponibili alcune risorse, sia di carattere tecnico sia di carattere didattico, per l'uso dei questionari in classe. Sono accessibili dalla sezione 1: "Introduzione e guida all'uso" (v. figura sopra).

Le sezioni successive, la numero 2 e la 3, sono relative ai questionari: la prima al QSA e la seconda al QPCS.

Entrambe sono strutturate come segue (v. figura):

- Versione a stampa del questionario per la compilazione su carta. È scaricabile dalla piattaforma, in formato PDF, può essere stampato e riprodotto per una somministrazione in aula.
- Accesso alla versione on-line del questionario per la compilazione su piattaforma.
- Accesso al menù di elaborazione dei dati.
- Forum condiviso con altri docenti, operatori e ricercatori per un approfondimento delle tematiche teoriche ed operative connesse all'uso del QSA.

5.1. ...non solo on-line

Sebbene la piattaforma sia stata pensata e strutturata per favorire la somministrazione on-line dei questionari con la possibilità di ottenere una immediata elaborazione degli stessi, è stata prevista anche la possibilità di una somministrazione dei questionari su carta e un successivo inserimento degli stessi sulla piattaforma. Quindi, qualora non fosse possibile procedere con la somministrazione on-line dei questionari, è possibile far uso della versione cartacea (scaricabile dalla piattaforma stessa), e procedere alla somministrazione manuale durante una consueta attività in aula. In un momento successivo, le risposte ottenute su carta, possono essere inserite sulla piattaforma, attraverso un singolo PC collegato ad internet, ed ottenere egualmente tutte le elaborazioni previste. Naturalmente, ove possibile, è consigliabile procedere alla compilazione dei questionari nella modalità *on-line*, non solo per rendere più efficiente e veloce la procedura di somministrazione ed elaborazione, ma anche per consentire, al termine della compilazione da parte dello studente, accesso immediato al proprio profilo.

2 □

Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)

Consigliato per studenti all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e/o formazione professionale

-  Il QSA in versione cartacea (PDF)
-  Accesso alla compilazione del questionario
-  Accedi al menù di elaborazione dei dati
-  Forum per l'uso in classe del QSA

6. ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE DEI QUESTIONARI

I due questionari, QSA e QPCS possono essere compilati in due diverse modalità:

- su carta, dopo aver scaricato il questionario dalla Pagina di amministrazione della piattaforma e rispondendo secondo le indicazioni contenute nel questionario stesso;
- direttamente al computer in modalità on line collegandosi all'indirizzo www.competenzestrategiche.it

Mentre la compilazione dei questionari su carta, per ottenere l'elaborazione dei profili, necessita di un ulteriore lavoro di inserimento delle risposte, la compilazione direttamente al computer consente di ottenere in tempo reale i punteggi elaborati e un profilo grafico di immediata lettura che può essere stampato e commentato dallo studente. Si accede alla compilazione dei questionari *on-line* attraverso due distinte modalità. La prima attraverso l'apposito link presente sulla Pagina di amministrazione (v. figura pagina seguente).

2 **Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)** □

Consigliato per studenti all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e/o formazione professionale

-  Il QSA in versione cartacea (PDF)
-  **Accesso alla compilazione del questionario**
-  **Accedi al menù di elaborazione dei dati**
-  Forum per l'uso in classe del QSA.

Oppure con una seconda modalità che non richiede l'accesso dalla piattaforma con login e password d'istituto ma che consente la compilazione dei questionari da parte degli studenti in modo autonomo e da postazioni anche personali (ad esempio da casa). In tal caso è necessario collegarsi ai seguenti indirizzi:

- per il QSA www.competenzestrategiche.it/QSA/
- per il QPCS www.competenzestrategiche.it/QPCS/.

Si accederà in tal modo ad una schermata di ingresso (vedi figura sotto).

Accesso questionario QSA

Codice istituto

Inmettere il numero di istituto comunicato dal docente

Password di accesso

Come si vede è richiesto il codice d'istituto attribuito a ciascuna scuola, istituto o ente e riportato nella pagina di amministrazione. Tale codice che dovrà essere comunicato agli studenti per consentire loro la compilazione del questionario stesso. Oltre al codice identificativo è richiesta una password di accesso. Tale password è definita dallo stesso docente nella apposita sezione del Profilo (al quale si accede dalla “Pagina di amministrazione” dalla voce denominata, appunto, Profilo del menù Amministrazione, nella parte sinistra della pagina). Nel Profilo sono pertanto visibili le password definite (vedi figura sotto).



The screenshot shows the 'Amministrazione piattaforma' page. At the top, there are navigation links: 'Profilo', 'Modifica', 'Interventi nei Forum', 'Blog', 'Annotazioni', 'Report dati attività', and 'Ruoli'. The main content area displays the following information:

- Stazione Italia
- Città Località: Roma
- Indirizzo email: competenzestrategiche@gmail.com
- Profilo amministratore istruzione - Istituto Q PCSA**
- Password questionario QSA: pass30**
- Password questionario QPCS: pass32**
- Password questionario QPCS: pass32**
- Ultimo accesso: martedì, 27 novembre 2010, 16:06 (1 anno 111 giorni)
- Ultimo accesso: mercoledì, 21 marzo 2012, 10:40 (almeno)

At the bottom right, there is a link: [Cambia password/Intestaggi](#).

Tali password possono essere modificate accedendo al Profilo tramite il tasto Modifica, che consente di accedere al proprio profilo utente. In fondo alla pagina risulteranno visibili, nell'area "Altri campi", le password impostate che potranno essere modificate ogni qualvolta lo si ritenesse necessario.

Altri campi	
Denominazione istituto	istituto di prova
Password questionario QSA	pass35
Password questionario QPCS	pass32
Password questionario QPCC	pass32

È opportuno cambiare le password al termine di ogni somministrazione

Aggiornamento profilo

N.B. Si consiglia di cambiare le password di accesso ai questionari al termine di ogni sessione di lavoro in modo da impedire accessi indesiderati e compilazioni dei questionari non autorizzate.

Eseguito l'accesso, dopo una prima schermata di presentazione del questionario, si accede alla "scheda anagrafica" che raccoglie i dati dello studente che compila il questionario.

QSA

Descrizione

0% 100%

Anagrafica

*Nome

Nome

*Cognome

Cognome

*Anno di nascita

Anno di nascita

Seleziona dall'elenco

È opportuno per adesso l'anno di nascita (questo anno)

*Sesso

Femmina Maschio

Tutti i dati richiesti sono necessari: se non compilati correttamente il sistema non accetterà il passaggio alla pagina successiva e richiederà i dati mancanti. Naturalmente i dati sensibili possono essere inseriti in forma anonima oppure sostituiti da caratteri arbitrari eventualmente codificati. Ad esempio, al posto del Cognome si può decidere di inserire il numero di registro o altro codice che consentirà al solo insegnante di risalire alla identità dello studente.

Compilata la scheda anagrafica si accede agli item del questionario. Ciascun item è proposto in forma di affermazione o stato d’animo che corrisponde ad una situazione scolastica. Si deve rispondere riportando su una scala a quattro intervalli il proprio livello di accordo o frequenza rispetto alla affermazione presentata. È sufficiente operare con un click del mouse sulla casella scelta. La scelta può essere modificata in qualsiasi momento procedendo con un nuovo click su altra casella (v. figura).

The screenshot shows a web browser window titled "QSA - Windows Internet Explorer". The page content includes a progress bar at 0%, a page indicator "Pagina 1/20", and a heading "Indichi con quale frequenza si ritrova nelle situazioni sotto indicate". Below this is a table with five columns of response options: "Mai o quasi mai", "Qualche volta", "Spesso", and "Quasi sempre o sempre". There are five rows of items, each with radio buttons in the columns. A red oval highlights the "Quasi sempre o sempre" column for the first item. At the bottom, there are buttons for "Voglio riprendere successivamente", "<< Indietro", "Avanti >>", and "Asser e fine del questionario".

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Quasi sempre o sempre
Copo una lezione rivedo con cura i miei appunti per approfondire e ricordare meglio le idee raccolte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Quando leggo rifletto sull'argomento e cerco di capire bene quello che è esplicito nel testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capito che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando riesco a scuola penso che ciò dipenda dall'aver studiato poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La compilazione di ciascun questionario (QSA e QPCS) richiede circa venti minuti ed è quindi consigliabile completare le risposte in una singola sessione. Tuttavia, è possibile interrompere la compilazione avviata e riprendere in un momento successivo senza perdere i dati già forniti. Per interrompere la compilazione è necessario scorrere in fondo alla pagina (di qualsiasi schermata del questionario) e cliccare sulla voce in basso a sinistra “Voglio riprendere successivamente” (v. figura sopra). In tal caso si accederà alla schermata che segue:

The screenshot shows a web browser window titled "QSA - Windows Internet Explorer". The page content includes a heading "Salva il tuo questionario non terminato" and instructions: "Scegliere un nome ed una password per questo questionario e fare clic su Salva". Below this are input fields for "Nome:", "Password:", "Ripeti la password:", and "Indirizzo e-mail:". There is also a "Domanda di Sicurezza:" field with a dropdown menu showing "4 + 25 =". A "Salva" button is at the bottom, and a link "Ritorna al questionario" is below it.

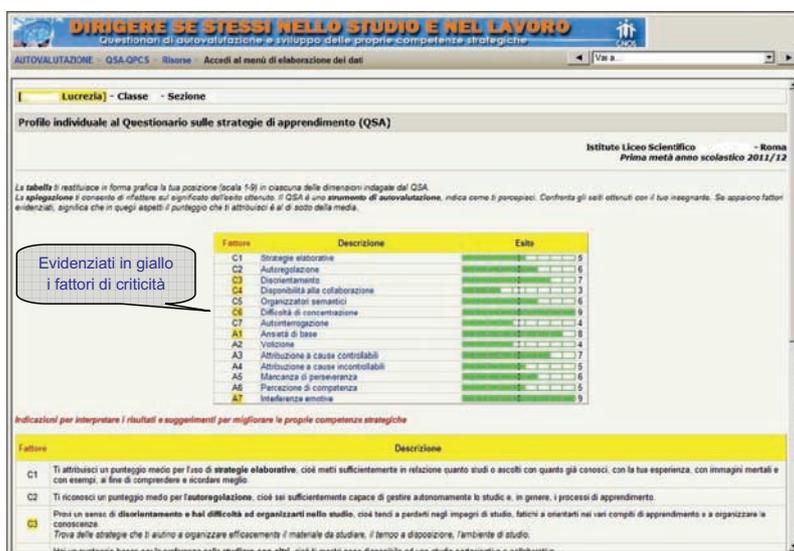
Sarà sufficiente scegliere un nome identificativo e una password che dovranno essere forniti in un momento successivo, quando si tornerà alla compilazione del questionario. Se si indica anche un indirizzo e-mail le credenziali saranno automaticamente inviate all'indirizzo.

Dopo aver risposto alle domande presentate sulla prima schermata si procede passando alla successiva con il tasto "avanti" presente in fondo alla pagina al centro (v. figura sopra).

Arrivati al termine del questionario, sempre al centro della pagina in fondo, sarà disponibile un tasto con su scritto "termina e invia". Premuto il tasto la schermata successiva riporterà il profilo grafico e testuale relativo al questionario appena compilato.

7. ELABORAZIONE DEL QUESTIONARIO: IL PROFILO GRAFICO E TESTUALE

Gli esiti della compilazione del questionario sono dati dalla restituzione di un profilo individuale che riporta in forma grafica, integrata da un commento testuale, l'elaborazione dei punteggi. Quello che segue è un esempio di profilo grafico ottenuto al termine della compilazione del QSA.



Il profilo grafico ottenuto consente di valutare a colpo d'occhio la distribuzione dei punteggi per ciascun fattore e di verificarne il posizionamento nella media oppure sopra o sotto di essa. Basta interpretare la dimensione della colonna in colore verde rispetto al valore centrale della scala, segnato da un tratto ver-

8. GUIDA ALLA ELABORAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

8.1. Elaborazione dei questionari

I questionari possono essere elaborati a livello *individuale*, a livello di *classe* e a livello di *istituto*.

Si accede ai report elaborati attraverso l'ambiente on-line alla voce *Accedi al menu di elaborazione dei dati* (vedi figura sotto).



Il sistema consente di selezionare attraverso un menù a tendina, per ciascuno dei tre questionari, l'anno scolastico e il periodo di riferimento in cui il questionario è stato somministrato agli allievi. Quella che segue è la prima schermata per l'accesso alle elaborazioni.



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

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO
 Creazione di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze e strategie.

AUTOVALUTAZIONE - QSA-OPCS - Risorse - Accedi al menu di elaborazione dei dati

Prospetto risultati QSA

Istituto Liceo Scientifico - Roma
 Anno scolastico 2011/12
 Punteggi medi anno scolastico

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

PDF

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

8.2. Analisi a livello di Istituto

I sette fattori cognitivi sono contrassegnati con la lettera C e, come noto, sono i seguenti:

- C1 STRATEGIE ELABORATIVE
- C2 AUTOREGOLAZIONE
- C3 DISORIENTAMENTO
- C4 DISPONIBILITÀ ALLA COLLABORAZIONE
- C5 ORGANIZZATORI SEMANTICI
- C6 DIFFICOLTÀ DI CONCENTRAZIONE
- C7 AUTOINTERROGAZIONE

I sette fattori affettivi sono contrassegnati con la lettera A:

- 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

Per ciascuno dei fattori, nel prospetto riassuntivo, è riportata la media dei punteggi conseguiti nelle classi ed in fondo le medie d'Istituto. La media è calcolata sulla base dei punteggi riferiti ad una scala a nove intervalli o *stanine*, pertanto con valori compresi tra 1 e 9. Il valore 5 rappresenta la posizione centrale, quindi la lettura dei dati in tabella risulta facilmente interpretabile: i punteggi di quei fattori che si allontanano sensibilmente dal valore centrale sono quelli da prendere in considerazione in quanto potrebbero essere indice di criticità. Lo scarto può essere in alto oppure in basso e per poterne dare una corretta interpretazione bisogna prestare attenzione al singolo fattore, infatti come si ricorderà alcune scale sono inverse (C3 disorientamento, C6 difficoltà di concentrazione, A1 ansietà di base, A5 mancanza

di perseveranza e A7 interferenze emotive; inoltre anche la scala A4, attribuzione a cause non controllabili, se presenta un punteggio superiore alla media, che solitamente risulta associato ad un punteggio più basso nella scala A3, attribuzione a cause controllabili, sta ad indicare un *locus of control esterno* che viene interpretato con una valenza negativa).

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

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

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

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

Se leggiamo i punteggi contenuti nel rettangolo rosso notiamo che, nel complesso, i punteggi nei diversi fattori descrivono una situazione positiva rispetto al confronto con le medie standard. Abbiamo infatti punteggi superiori alla media in tutti i fattori ad eccezione di quelli che presentano invece una scala inversa (C3, C6, A1, A4, A5, A7), e che quindi, devono essere interpretati positivamente se risultano inferiori alla media standard. Possiamo quindi dire che nell'Istituto preso in esame si registra complessivamente una situazione positiva ad eccezione del fattore C6-Difficoltà di concentrazione che risulta leggermente superiore al valore 5 e quindi con una lieve connotazione negativa.

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO
Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche

AUTOVALUTAZIONE - QSA-OPCS - Risorse - Accedi al menù di elaborazione dei dati

Vai a

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

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

PDF

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

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

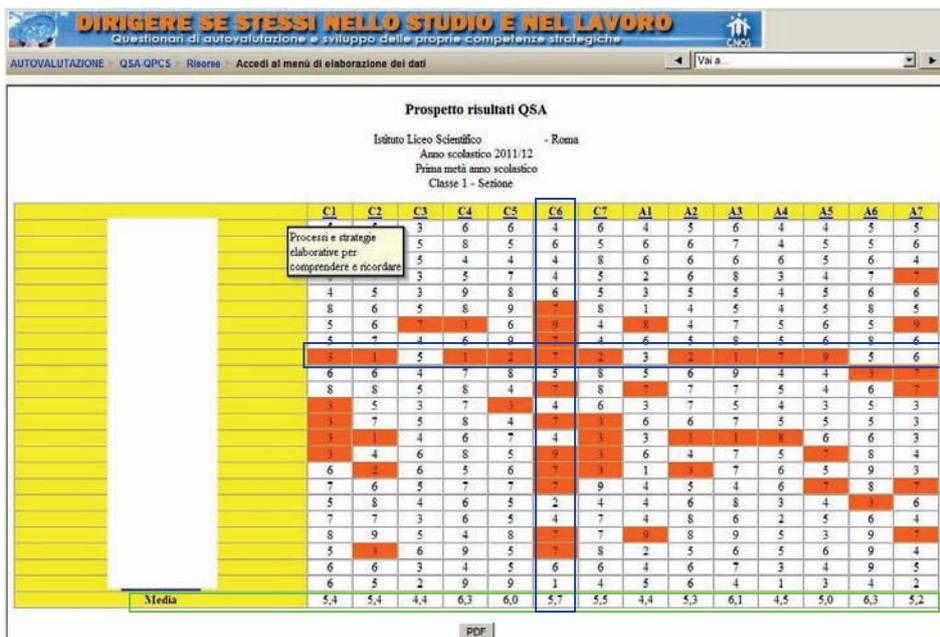
Allo stesso modo, analizzando i dati in colonna, può essere fatto un confronto relativo ai fattori A3 e A4 relativi alle attribuzioni causali. Come si vede dalle medie di Istituto, prevale una attribuzione delle ragioni dei propri successi o insuccessi a cause controllabili (A3), che assume un valore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

8.3. Analisi a livello di classe

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

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

All'interno della tabella sono evidenziati in rosso tutti i punteggi che possono essere rappresentativi di una criticità, discostandosi negativamente dai valori medi. Ciò consente di individuare facilmente quei soggetti che, all'interno della classe, presentano un quadro problematico: sarà sufficiente individuare le righe che presentano una più alta concentrazione di caselle colorate in rosso. Il riquadro blu evidenzia appunto una situazione di questo tipo: uno studente che in quasi tutti i fattori



presenta valori negativi. Allo stesso modo, una analisi per colonne consentirà di individuare quali sono i fattori che evidenziano criticità che potremmo chiamare “di classe”. Nel nostro esempio il fattore C6- Difficoltà di concentrazione è quello che evidenzia appunto una maggiore concentrazione di punteggi negativi.

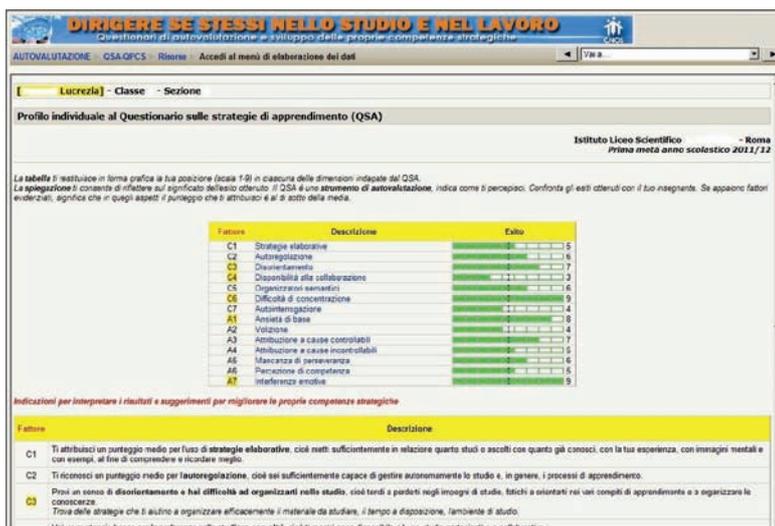
8.4. I profili individuali

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

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

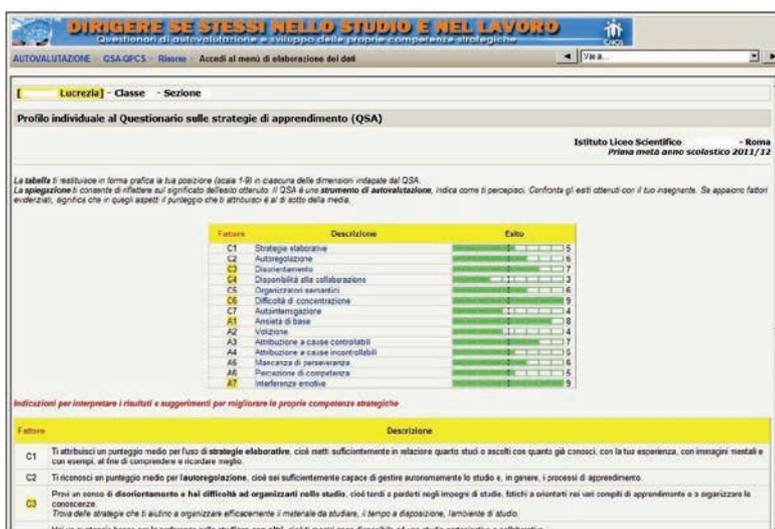
Naturalmente, una lettura degli esiti guidata dal docente sarà ancora più efficace.

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



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

8.4.1. Esempio di profilo grafico per il QPCS



I questionari QSA (Questionario sulle Strategie di Apprendimento) e il Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche (QPCS) sono questionari di autopercezione, basati cioè su una autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire in un contesto scolastico o di studio.

Come noto, i questionari sono costituiti da un certo numero di frasi (100 per il QSA e 55 per il QPCS) che descrivono un modo di fare, un giudizio, uno stato d'animo. Per ciascuna frase è richiesto di indicare il grado di accordo o di frequenza facendo riferimento ad una scala a 4 intervalli. La valutazione dei questionari consente di ottenere punteggi che fanno riferimento ai fattori di seguito descritti. Per ciascun fattore sono riportati gli item che concorrono alla determinazione del punteggio. La lettura degli item relativi a ciascun fattore può costituire una traccia utile per attivare strategie di miglioramento, ossia le frasi che descrivono azioni e comportamenti, possono essere adottate come suggerimenti per riflettere e da perseguire o evitare per superare le eventuali criticità evidenziate dal questionario.

I fattori del QSA

C1: Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare.

Il fattore si riferisce alla conoscenza, sensibilità e capacità di usare strategie di natura elaborativa al fine di comprendere e ricordare quanto studiato.

Un basso punteggio in questo fattore denota difficoltà a gestire bene lo studio e i processi di memorizzazione e la tendenza a studiare in modo disorganico, senza mettere in relazione quanto studiato con quanto conosciuto, con la propria esperienza, con immagini mentali o con esempi.

È, dunque, opportuno quando si studia: cercare esempi; applicare quanto si studia a situazioni personali; collegare i vari passaggi a immagini significative; ripetere mentalmente in modo sistematico; usare analogie; trarre conclusioni non esplicitate nel testo; selezionare progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e relazionarli tra loro; avere chiari gli obiettivi che si vogliono raggiungere.

- 22. Cerco di trovare legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze.
- 36. Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare.
- 17. Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco.
- 26. Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni.
- 41. Quando imparo un nuovo concetto mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere applicato.
- 100. Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee.
- 31. Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studio.
- 48. Durante lo studio e l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati.
- 85. Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate.

C2: Capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento

Il fattore si riferisce alla capacità di gestione autonoma dello studio e dei processi di apprendimento, alla accuratezza e riflessività nello svolgere i propri impegni di studio.

Un basso punteggio in questo fattore denota la tendenza a studiare con scarsa attenzione, la incapacità a gestire lo studio in maniera autonoma e la mancanza di un metodo preciso.

È dunque opportuno cercare di tenere sotto controllo le proprie azioni: all'inizio dello studio verificare quali sono le cose da fare; prendere appunti durante le lezioni e rivederli dopo le lezioni; segnare sul testo le cose più importanti; organizzare lo studio in base al tempo a disposizione.

- 81. All'inizio dello studio verifico quali sono le cose che devo fare.
- 65. Porto a termine in tempo utile i compiti da fare a casa.
 - 1. Dopo una lezione rivedo con cura i miei appunti per approfondire e ricordare meglio le idee raccolte.
 - 2. Quando leggo rifletto sull'argomento e cerco di capire bene quello che è esposto nel testo.
- 27. Quando leggo un testo segno sul testo le cose più importanti.
- 11. Controllo se ho capito bene quello che l'insegnante ha detto durante la lezione.
- 12. Per stare più attento, durante le lezioni prendo degli appunti.
- 80. Se ho un insuccesso, mi sento portato a ritentare l'impresa.
- 63. Quando eseguo un lavoro noioso, penso ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverò quando avrò finito.
- 34. Organizzo il mio studio in base al tempo che ho a disposizione.
- 21. Mentre studio mi pongo delle domande o faccio degli esercizi per verificare se ho capito bene.

C3: Disorientamento e difficoltà ad organizzarsi nello studio

Il fattore tocca due aspetti fondamentali delle strategie di studio: la capacità o meno di portare a termine gli impegni e quella di organizzare le conoscenze studiate in modo da conservarle meglio nel tempo.

Un alto punteggio in questo fattore è collegabile a una scarsa capacità di organizzare in maniera produttiva il materiale da studiare, il tempo a disposizione e l'ambiente in vista dell'obiettivo da raggiungere.

È dunque opportuno imparare ad organizzare positivamente il materiale da studiare, il tempo a disposizione, l'ambiente di studio.

- 32. Ho difficoltà a riassumere quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro.
- 3. Capita che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare.
 - 8. Quando studio mi perdo nei dettagli e non riesco a trovare le cose principali.
- 40. Mentre mi interrogano capita di accorgermi che ho studiato l'argomento sbagliato.
- 43. Imparo a memoria regole, termini tecnici o formule, anche senza comprenderli.
- 96. Evito di fare domande, perché penso di dare fastidio all'insegnante.
- 46. Non riesco a rimanere concentrato nel lavoro più di un quarto d'ora.
- 98. Trovo difficile capire se un concetto o un argomento mi risulta poco chiaro.

C4: Preferenza nello studiare con altri oppure da solo, disponibilità alla collaborazione

Il fattore mira ad identificare l'apprezzamento e la disponibilità ad uno studio partecipativo e collaborativo sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di imparare a lavorare in gruppo.

Punteggi bassi in questo fattore sono collegabili a una scarsa disponibilità alla collaborazione in gruppo.

È dunque opportuno considerare l'importanza e l'utilità di uno studio partecipativo e collaborativo al fine di migliorare il proprio apprendimento ed imparare a lavorare in un gruppo.

- 50. Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di capire meglio le cose.
- 13. Trovo che studiare con un compagno costituisca una perdita di tempo.
- 30. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.
- 99. Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di perdere il tempo.
- 86. Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.
- 57. Preferisco studiare la lezione da solo piuttosto che con l'aiuto altrui.
- 74. Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i miei compagni.

C5: Uso di organizzatori semantici grafici (diagrammi, tabelle, schemi, mappe) per comprendere e ricordare.

Il fattore mira ad identificare la capacità di utilizzazione di organizzatori semantici (diagrammi, schemi, mappe...).

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

È dunque opportuno imparare ad utilizzare alcuni importanti organizzatori semantici come schemi, tabelle, diagrammi, mappe concettuali.

- 56. Ricordo meglio quando studio se posso servirmi di schemi, grafici o tabelle.
- 37. Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio.
- 18. Gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive mi aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo.
- 90. Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna.
- 44. Faccio disegni e schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando.
- 71. Trovo poco utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo.

C6: Difficoltà di concentrarsi nello studio e nell'organizzazione dei tempi e degli spazi.

Il fattore mira ad identificare la capacità di gestire il proprio ambiente e il proprio tempo per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro.

Alti punteggi in questo fattore denotano un soggetto che si distrae facilmente oppure non è in grado di focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato allo svolgimento di un compito.

È dunque opportuno sviluppare valide ed efficaci strategie di controllo dell'attenzione: evitare un'eccessiva esposizione alla televisione; eliminare le fonti di distrazione; leggere in maniera sistematica; porre e porsi spesso domande; conoscere gli obiettivi che si vogliono raggiungere con le varie attività didattiche.

- 89. Mentre studio mi distraigo facendo “sogni a occhi aperti”, progetti e programmi di ogni genere.
- 69. A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni.
- 84. Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a pensare ad altre cose e così non seguo quello che sta esponendo.
- 79. I problemi di casa o quelli posti dalle amicizie mi fanno trascurare l'impegno scolastico.
- 60. Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorre per imparare un argomento.

C7: Tendenza a porsi domande e a porre domande all'insegnante o ai compagni o usare domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio.

Il fattore si riferisce alla tendenza a porsi domande o al porre domande agli altri come strategie di controllo della comprensione, del ricordo o dello stato di preparazione per verificare il livello di apprendimento raggiunto.

Bassi punteggi in questo fattore indicano una difficoltà ad usare queste strategie per controllare i risultati del proprio studio.

È dunque opportuno: porsi domande e porre domande agli altri, all'insegnante, ai compagni; usare le domande inserite nel testo per capire e ricordare; prefigurare le domande che potranno essere fatte in sede d'esame.

- 6. Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi.
- 25. Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi.
- 35. Prima di studiare un argomento cerco di chiarire che cosa si aspetta da me l'insegnante.

A1 - Ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive.

Un punteggio elevato in questo fattore denota la tendenza a vivere il percorso di studio in modo essenzialmente emotivo. L'emozione è una componente molto importante e, quando sia presente, potenzia notevolmente l'elemento cognitivo nel percorso di apprendimento. Naturalmente la componente emotiva potrà generare un'ansia moderata o, al contrario, un'ansia eccessiva. Va da sé che un'ansia moderata consente di vivere il proprio percorso di apprendimento e le proprie prestazioni in modo positivo e stimolante, mentre un'ansia eccessiva può diventare paralizzante.

zante e condurre ad errori o all'inazione. È dunque bene che lo studente, anche opportunamente indirizzato, impari a riflettere sugli eventuali elementi che possano provocargli un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione accettabile e gestibile della stessa, in modo da renderla funzionale alle proprie aspettative di conoscenza e di performance.

- 28. Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco ad esprimermi al meglio delle mie possibilità.
- 23. Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante.
- 19. Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba così vado peggio.
- 38. Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante.
- 9. Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato.
- 97. Quando sono interrogato all'improvviso, mi blocco e non riesco più a parlare.
- 33. Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene.
- 4. Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento.
- 45. Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.
- 77. Se mi accorgo di non avere più tempo per finire il lavoro sono preso dal panico.

A2 – Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno

La motivazione è la condizione interna che produce energia atta a dirigere il comportamento verso una meta ben precisa. Può accadere che eventi interni o esterni, provochino una caduta della motivazione tale da distogliere il soggetto dalla tensione positiva verso il raggiungimento dello scopo prefisso. È importante che lo studente sappia riconoscere questo particolare stato emotivo, per poterne analizzare le cause e per poter dunque, se opportunamente indirizzato, tentare una analisi ed una relativizzazione ed eventuale rimozione delle stesse.

- 54. Mi impegno seriamente per conseguire un buon voto anche quando la materia non mi piace.
- 67. Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato.
- 95. Quando incontro una difficoltà cerco di superarla, aumentando il mio impegno e la mia concentrazione.
- 70. Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.
- 49. Vado a scuola avendo fatto tutti i compiti e studiato tutte le lezioni.
- 58. Di fronte a un compito impegnativo, mi sento stimolato a sforzarmi di più.
- 62. Quando per qualche ragione rimango indietro nel lavoro scolastico, cerco di colmare la lacuna senza che l'insegnante mi costringa a farlo.
- 91. Mi capita sia in casa che fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola.
- 42. Provo piacere quando devo svolgere un lavoro che mi impegna.

A3 – Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili

La capacità di attribuire i propri successi o fallimenti a cause controllabili, determina una chiara percezione dei fattori, interni o esterni, che possano favorire o

ritardare il proprio apprendimento. Al contrario, un basso punteggio in questo fattore denota una tendenza ad attribuire il proprio successo o fallimento ad elementi che si ritengono fuori dalla sfera di influenza del soggetto stesso. È importante che lo studente acquisisca la consapevolezza che l'intelligenza e la capacità di apprendere non sono definiti una volta per tutte, ma che sono fattori in evoluzione e che la continua modificazione degli stessi può essere operata dallo stesso soggetto in apprendimento, con il necessario impegno ed opportunamente guidato.

- 73. Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente.
- 83. Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio.
- 68. Penso che la capacità di riuscire a scuola dipende dall'impegno che ciascuno mette nello studiare con cura.
- 94. Mi capita di pensare che se ci si impegna bene si può far crescere anche la propria intelligenza.
- 15. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente.
- 29. Quando mi va bene un'interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno.
- 5. Quando riesco a scuola, penso che ciò dipenda dall'aver studiato molto.

A4 - Attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili

Un alto punteggio in questo fattore denota una tendenza ad attribuire il proprio successo o fallimento ad elementi che si ritengono fuori dalla sfera di influenza del soggetto stesso. Dunque, lo studente che risponde a questo profilo, mostrerà una debolezza nella capacità di attivare un reale controllo del proprio processo di apprendimento, attribuendo i risultati dello stesso a cause che non dipendono dalla propria abilità nel gestirlo. Sarà perciò importante attivare percorsi di riflessione e di analisi sulle cause, in modo da definirne i confini di realtà e procedere pertanto ad una attivazione della metaconoscenza dei propri personali tempi e modi nell'apprendere. È importante che lo studente acquisisca la consapevolezza che l'intelligenza e la capacità di apprendere non sono definiti una volta per tutte, ma che sono fattori in evoluzione e che la continua modificazione degli stessi può essere operata dallo stesso soggetto in apprendimento, opportunamente guidato.

- 64. Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha.
- 47. Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone.
- 78. Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura.
- 59. Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente.

- 51. Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile.
- 88. Quando vado bene in un'interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande facili.
- 10. Quando mi va bene un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo.
- 24. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile.

A5 – Mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati

Il fattore si riferisce alla capacità di impegnarsi in modo continuativo sino a portare a termine un lavoro o un compito assegnato. Un alto punteggio mette in luce la fragilità nella capacità di perseverare nel lavoro e nel portare a termine un impegno di studio. Come ci si può attendere, il fattore è anche correlato negativamente al fattore A2 (volizione). Ed è inoltre correlato positivamente con il terzo fattore cognitivo (disorientamento). Soggetti che ottengono punteggi elevati in questo fattore (A5, mancanza di perseveranza) e nel fattore disorientamento, mentre conseguono un punteggio basso nel fattore volizione, tendono anche ad attribuire i loro risultati a cause incontrollabili. Si tratta certamente di soggetti da tenere sotto osservazione. È evidente la necessità di impostare programmi di insegnamento esplicito di strategie di studio sia di natura cognitiva, sia motivazionale.

- 75. Non appena incontro le prime difficoltà, abbandono un lavoro anche appena iniziato.
- 61. Se trovo che un argomento richiede tempo e fatica, non lo prendo neppure in considerazione.
- 53. Quando non mi sento capace di completarlo, mi capita di lasciare a metà un lavoro già iniziato.
- 82. Pensando alle cose che devo imparare mi capita di considerarle troppo difficili.
- 76. Quando mi va male qualcosa penso che ciò dipende dalle circostanze esterne più che dalla mia capacità o dal mio scarso impegno.

A6 – Percezione della propria competenza e senso di responsabilità

La percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici, è considerata dagli esperti uno dei fattori principali nello sviluppo di motivazioni e disposizioni positive nel percorso di apprendimento. Il senso di responsabilità, a sua volta, sostiene e potenzia la dimensione positiva della correlazione tra compito da eseguire, soddisfazione per il lavoro fatto e stima di sé. Può accadere che nel percorso di apprendimento si venga devianti dal circolo positivo: responsabilità verso il compito - soddisfazione per l'esecuzione del compito - stima di sé - percezione di competenza - potenziamento della consapevolezza delle proprie capacità nell'apprendimento - rinnovata responsabilità verso un nuovo compito più elevato - e così via. Qualora questo accada è importante analizzare l'anello debole, o l'interruzione della catena positiva per ripristinarne la continuità e ritrovare il ritmo giusto nella relazione tra il sé e il compito da portare a termine.

39. Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace.
20. Quando mi va bene un'interrogazione, penso di essere proprio intelligente.
72. Mi sento sicuro di riuscire ad ottenere buoni voti.
14. Quando inizio a svolgere un compito in classe, sono convinto di poter fare bene.
16. Mi capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni di studio.
93. Se sono preparato sono sicuro di riuscire bene in un compito o in un'interrogazione.

A7 - Interferenze emotive occasionali, capacità o incapacità di controllarle

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

55. Se per qualche motivo non riesco a preparare le lezioni, mi sento inquieto.
87. Se sono di cattivo umore mi concentro nello studio con difficoltà.
66. Se non riesco a prepararmi bene per la scuola, mi sento a disagio.
92. Se ho qualche problema emotivo (causato da cattivi rapporti con gli altri o con i genitori), non riesco ad applicarmi nello studio.

I Fattori del QPCS

1) Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Il fattore 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. Gli item per questo fattore sono 10:

- Provo piacere a lavorare con altri.
- Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.
- Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.
- Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.

- Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.
- Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.
- Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.
- Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.
- Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.
- Stare con gli altri per me è un grande valore.

2) **Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà**

I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, 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 valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza ad una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività. Gli item per questo fattore sono 11:

- Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.
- Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato.
- Sono preso dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.
- Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato.
- Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.
- Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.
- Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.
- Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.
- Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.
- Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.
- In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato.

3) **Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione**

La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche 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 fedeli lo stesso 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. Gli item per questo fattore sono 10:

- Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.
- Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.
- Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.
- Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.
- Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.
- Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.
- Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.
- Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.
- Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero.
- Quando sono impegnato/a in un compito piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti positivi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò portato a termine.

4) Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecita l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole, i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione. Gli item per questo fattore sono 10:

- Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.
- Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.
- Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.
- Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.
- Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.
- Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.
- In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.
- Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.
- Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.
- Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.

5) Competenza strategica 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. Il fattore 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 lavorativo e sociale. Gli item per questo fattore sono 6:

- Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.
- Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.
- Ho capito che cosa è veramente importante per me.
- Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.
- Sento di vivere pienamente.
- Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.

6) **Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)**

La scala 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 anche 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 nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse. Gli item per questo fattore sono 10:

- Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.
- Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.
- Ho una grande fiducia nelle mie capacità.
- Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.
- Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.
- Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.
- Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.
- Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.

Capitolo quarto

Applicazione del QSA in alcuni Istituti secondari superiori di Roma e Provincia

Nelle pagine seguenti si riportano alcune esperienze di utilizzazione dell'ambiente on-line www.competenzestrategiche.it condotte nel secondo anno di svolgimento del progetto di ricerca e che hanno riguardato la somministrazione, attraverso la piattaforma, del Questionario sulle Strategie di Apprendimento e del Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche in vari istituti scolastici secondari superiori e nel contesto universitario.

Le attività relative al QSA sono state condotte dai docenti delle classi che hanno partecipato alla sperimentazione con il supporto di laureandi della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre che, nell'ambito del proprio progetto di tesi di laurea, hanno svolto un supporto tutoriale, nei confronti dei docenti e studenti coinvolti, sull'utilizzazione della Piattaforma e sulle successive analisi degli esiti. Il lavoro svolto è stato oggetto della trattazione delle loro tesi di laurea magistrale che sono state in parte utilizzate per la realizzazione delle seguenti appendici.

In particolare si ringraziano per il lavoro svolto la Dott.ssa Paola Pavoni che ha trattato una tesi dal titolo "Autoregolazione e competenze strategiche degli studenti universitari", la dott.ssa Carla Spoleti e la dott.ssa Emanuela Sabelli che hanno sviluppato tesi gemelle dal titolo "Applicazione del QSA nella Scuola Secondaria Superiore", nel lavoro sono state poste a confronto esperienze di applicazione del QSA in diverse tipologie di istituti secondari. Le analisi comparative che ne sono conseguite sono state discusse con i docenti delle scuole interessate e sono riportate quali esempi nelle appendici che seguono. Carla Spoleti e Daniela Romani hanno curato i rapporti degli Istituti Majorana e Trafelli, Emanuela Sabelli quelli degli Istituti Marco Gavio Apicio e Plauto ed infine Paola Pavoni ha curato l'applicazione del QPCS nel contesto universitario.

Si ringraziano, inoltre, la laureanda dott.ssa Caterina Paravati e dott.ssa Giulia Chesi per il loro contributo alle attività svolte nelle scuole e la collaborazione alle attività dei gruppi di lavoro costituiti dai docenti delle scuole secondarie che hanno partecipato al progetto.

Negli allegati che seguono è riportata una documentazione del lavoro svolto

nelle scuole e alcune considerazioni sugli esiti ottenuti dalla elaborazione dei questionari. Tali considerazioni costituiscono il risultato di analisi e discussioni condotte tra i docenti delle classi coinvolte e i tutor/laureandi che hanno svolto attività di supporto nella fase di sperimentazione sul campo della piattaforma. I rilievi e le note a commento dei dati non sono omogenei, ogni istituto ha sviluppato un proprio percorso di analisi, sia nelle forme di elaborazione sia in quelle di presentazione. Percorsi diversi che costituiscono esempi e spunti utili per trattare gli esiti delle elaborazioni dei questionari ottenuti dalla piattaforma.

1. LA SOMMINISTRAZIONE DEL QSA NEGLI ISTITUTI SECONDARI SUPERIORI

L'esperienza di somministrazione, nella modalità online, del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) ha coinvolto circa 470 studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria superiore di secondo grado. L'obiettivo del lavoro realizzato è duplice: agli alunni il QSA permette di acquisire consapevolezza rispetto alle proprie strategie di apprendimento, costituendo uno strumento di autovalutazione; ai docenti si offre l'opportunità di avere a disposizione numerose informazioni per conoscere le caratteristiche cognitive e le modalità organizzative messe in atto dagli alunni e di conseguenza procedere, in sede di progettazione, ad organizzare l'intervento d'insegnamento/apprendimento. Oltre ai fattori cognitivi, sono state indagate variabili di tipo affettivo-motivazionale implicate nei processi di apprendimento per comprendere il peso che esercitano sulla riuscita scolastica. L'applicazione del QSA e la restituzione immediata dei profili ha consentito di:

- socializzare i risultati al gruppo di studenti;
- delineare un profilo analitico della classe;
- attuare confronti tra gli istituti coinvolti;
- progettare un percorso individualizzato per singole classi volto al potenziamento di abilità e strategie volte al successo scolastico.

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

<i>Tipologia scuola</i>	<i>Nome istituto</i>	<i>N. classi partecipanti</i>	<i>Totale alunni</i>
Liceo Scientifico Statale	E. Majorana (Roma Spinaceto)	6	115
Liceo Classico Statale	Plauto (Roma Spinaceto)	3	64
Liceo Classico Statale	Cris Cappell College Anzio (Rm)	5	103
I.P.S	Marco Gavio Apicio Anzio (Rm)	3	48
I.T.I.S.	L. Trafelli Nettuno (Rm)	4	76
Istituto Istruzione Superiore	Via Copernico Pomezia (Rm)	4	65
			<i>Tot alunni:</i> 471

Il questionario sulle strategie d'apprendimento è stato presentato alle scuole secondarie superiori di Roma e provincia nel Marzo 2011, nell'ambito di un incontro dal titolo "Strumenti di accompagnamento degli studenti per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro", tenuto dal gruppo di ricerca costituito dai Proff. Michele Pellerey, Dariusz Grzadziel, Massimo Margottini, Enrica Ottone. In tale occasione, che ha visto la partecipazione dei docenti referenti per il progetto ed i responsabili per l'orientamento delle scuole interessate, sono state indicate le finalità del questionario ed è stata presentata la piattaforma on-line funzionale alla somministrazione dello strumento. Gli istituti scolastici, registrati sulla piattaforma on-line www.competenzestrategiche.it nel periodo compreso tra ottobre e dicembre 2011, hanno provveduto alla somministrazione del QSA nelle classi prime. Il Questionario è stato somministrato nella modalità on-line, direttamente sulla piattaforma. Ciò ha permesso la puntuale restituzione dei dati, che si prestano ad un'immediata lettura a livello grafico. In tutte le scuole che hanno partecipato al progetto la somministrazione del questionario è avvenuta nei laboratori informatici delle scuole stesse in orario curricolare e con la presenza dei docenti stessi che hanno assistito gli allievi durante la compilazione. Nelle scuole con laboratori fornite di un numero adeguato di personal computer è stato possibile impegnare la classe per intero, in alcune scuole con numero di PC inferiore si è proceduto a suddividere la classe in due gruppi e procedere alla compilazione del questionario in due turni. In tutte le scuole coinvolte non sono stati riscontrati problemi durante la somministrazione.

1.1. Il Liceo Scientifico "E. Majorana" - Roma¹

Il Liceo scientifico E. Majorana si trova al centro del parco di Mezzocamino. Dal novembre 1978 il liceo scientifico è sito nell'edificio di Via Carlo Avolio perfettamente adeguato alla vita culturale e partecipativa di una scuola moderna, dotato di ampi spazi dove installare laboratori e creare luoghi di dibattito e confronto culturale. L'utenza del Liceo Scientifico E. Majorana ha un profilo socio - economico - culturale nella media. In questo istituto, ubicato nella zona di Roma - Spina-ceto, la somministrazione del questionario è stata effettuata nel mese di ottobre 2011. Si riportano di seguito i risultati della somministrazione attraverso i report ricavati dalla piattaforma ed alcune analisi a due classi del Liceo Scientifico E. Majorana, il 1° A e il 1° C, nello specifico, saranno espresse alcune riflessioni generali sulle classi di riferimento e su alcuni profili di studenti che presentano particolari aree di miglioramento, infine sarà presentata un'analisi dei punteggi rilevati in relazione alla variabile "genere".

¹ Il liceo Majorana è l'ITIS Trafelli sono stati seguiti da Carla Spoletti che ha anche analizzato i dati ad essi relativi.

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO
Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche

AUTOVALUTAZIONE - QSA-OPCS - Risorse - Accedi al menù di elaborazione dei dati

Vai a

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

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Classe I - Sezione A (17)	5,1	5,5	4,4	6,0	6,1	5,9	5,4	4,7	5,3	6,3	4,5	5,1	6,3	5,2
Classe I - Sezione B (19)	5,5	5,1	3,7	4,5	4,1	4,7	5,2	3,4	5,2	5,2	4,1	4,8	6,1	3,6
Classe I - Sezione C (14)	3,8	5,4	4,7	4,8	4,3	5,6	4,5	5,2	5,4	5,5	4,4	5,2	6,7	4,0
Classe I - Sezione D (25)	5,3	5,7	4,4	5,8	5,6	6,6	5,6	4,8	5,7	6,0	3,8	4,7	6,0	5,3
Classe I - Sezione M (25)	6,0	5,8	4,1	5,2	4,6	5,8	5,8	4,4	5,4	6,6	4,6	5,3	6,6	4,5
Classe I - Sezione S (12)	5,3	5,4	4,4	5,8	6,0	5,8	4,6	4,1	5,6	6,2	4,0	5,3	6,9	4,8
Media	5,3	5,5	4,3	5,4	5,2	5,8	5,3	4,4	5,4	6,0	4,3	5,0	6,4	4,7

PDF

Dal prospetto generale dell'istituto osservando le medie finali si evidenzia che tutti i valori risultano intorno alle medie standard con lievi oscillazioni. Effettuando un'analisi per fattore sulle varie classi si evidenzia un punteggio significativamente più basso nel fattore C1 (Strategie elaborative) nella classe 1C. Tale esito è stato oggetto di un'ampia discussione da parte dei docenti della classe interessata che ne hanno considerato e valutato la dimensione in rapporto alle loro osservazioni personali concordando sulla opportunità di intervenire in maniera mirata. Si è poi passati ad una analisi di classe che ha appunto evidenziato come per il fattore C1 risulti un numero significativo di studenti che evidenzia un quadro sul quale prestare attenzione.

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO
Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche

AUTOVALUTAZIONE - QSA-OPCS - Risorse - Accedi al menù di elaborazione dei dati

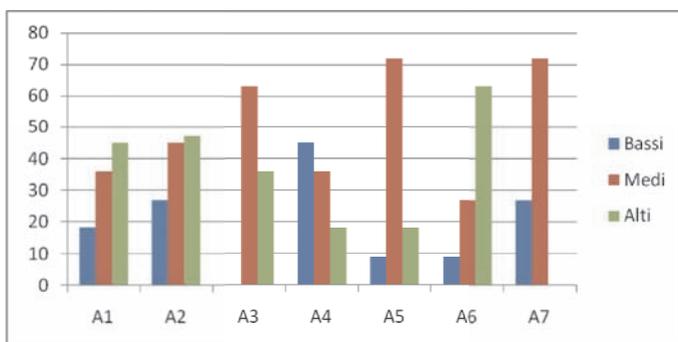
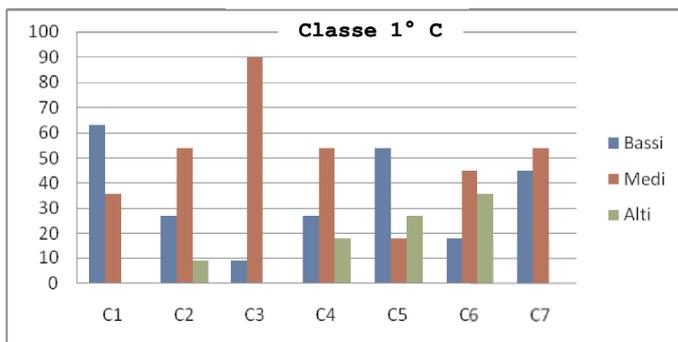
Vai a

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

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

PDF

Si aggiunga inoltre che anche nei fattori C5 (Uso di organizzatori semantici) e C7 (Autointerrogazione) che risultano tra loro collegati, si evidenzia una concentrazione piuttosto significativa di studenti con punteggi che si discostano negativamente dalla media. Anche la rappresentazione dei punteggi per classi (basso, medio, alto) conferma tali considerazioni valutative.



Sulla stessa classe sono stati presi in esame alcuni casi particolari. In questa classe si riscontra la presenza di uno studente che si presenta quasi come un caso tipico in cui si evidenziano le classiche relazioni tra i fattori, si tratta di un soggetto che manifesta una serie di punti deboli, visualizzabili dal grafico di elaborazione:

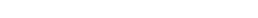
Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	3
C2	Autoregolazione	3
C3	Disorientamento	5
C4	Disponibilità alla collaborazione	3
C5	Organizzatori semantici	3
C6	Difficoltà di concentrazione	7
C7	Autointerrogazione	6
A1	Ansietà di base	7
A2	Volizione	2
A3	Attribuzione a cause controllabili	4
A4	Attribuzione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

Lo studente presenta i punteggi più bassi soprattutto nella sfera dei fattori cognitivi con una relazione tra il primo e il secondo fattore “affettivi motivazionali”,

il primo A1 “ansietà di base” mostra un punteggio alto, ciò è probabilmente dovuto alle scarse capacità del ragazzo nell’affrontare l’impegno scolastico e all’ansia che interferisce sulle capacità, e nel secondo fattore A2 “volizione”, troviamo sempre un punteggio basso, ci indica un processo volitivo che mostra fragilità rispetto alla motivazione di fondo e all’aspetto del controllo delle proprie azioni. Ma analizzando i vari fattori, lo studente presenta un punteggio basso nei seguenti fattori: C1 (p. 3); C2 (p. 3); C4 (p. 3); C5 (p. 3); C6 (p. 7); A1 (p. 7); A2 (p. 2). Evidenzia una percezione di sé con scarse strategie elaborative e ciò determina una debolezza dal punto di vista cognitivo, ma soprattutto metacognitivo, il soggetto si percepisce in difficoltà rispetto alla capacità di mettere in relazione ciò che fa nel suo quotidiano scolastico, chiaramente questo aspetto è strettamente correlato al punteggio basso nel fattore C2 “autoregolazione”, ciò evidenzia come il ragazzo non riesce a organizzare il proprio percorso, ad essere presente alle proprie azioni relative allo studio, a prendere coscienza e ad effettuare un controllo metacognitivo e a comprendere le proprie motivazioni, inoltre mostra poca capacità a collaborare con gli altri, fattore C4, preferisce uno studio da solo senza ricorrere alla collaborazione con i compagni, di conseguenza si presenta come poco regolato e organizzato. Commentato il profilo con i docenti è emersa l’opportunità di proporre stimoli didattici proprio su questi aspetti che potrebbero migliorare anche le strategie elaborative e autoregolative. Anche il punteggio nel fattore C5 “organizzatori semantici” evidenzia la scarsa capacità nel gestire lo studio, nel seguire un metodo che possa essergli d’aiuto per memorizzare e fare i raccordi con quanto studiato. Nel fattore C6 si evidenzia un alto punteggio (p. 7), così come nel successivo A1 (p. 7), ma sono fattori che dobbiamo leggere in maniera inversa, poiché C6 “difficoltà di concentrazione” evidenzia che il ragazzo percepisce e autovaluta se stesso come poco concentrato, facilmente distraibile e quindi non capace di mantenere e focalizzare l’attenzione per un tempo adeguato allo svolgimento del compito. Questo fattore è correlato a sua volta con il fattore A1 “ansietà di base”, aspetto che determina il disagio personale dello studente dovuto all’ansia, che determina la poca concentrazione. E infine, l’ultimo fattore con punteggio basso che completa il quadro di analisi: il ragazzo ha ottenuto un punteggio molto basso nel fattore A2 “volizione”, punteggio che conferma il quadro che il ragazzo percepisce di sé. Alla base delle difficoltà del ragazzo è posta una scarsa motivazione, che di conseguenza configge con un percorso autoregolato e auto controllato. Il quadro delineato ha fornito ai docenti un ulteriore spunto per riflettere su cosa mettere in atto, sulle strategie da attuare come ad esempio una programmazione individualizzata e un supporto scolastico che possa essere di sostegno al ragazzo. Sarebbe più utile un sostegno attraverso i compagni di classe, stimoli attraverso lavori cooperativi che possano giovare all’apprendimento globale della classe e diventare indispensabili per il recupero dello studente in oggetto.

Il secondo studente sul quale è stata compiuta una analisi di classe presenta punteggi bassi nei fattori: C1(p. 3); C2 (p. 3); C5(p. 2); C7(p. 3); A6 (p. 3); eccetto

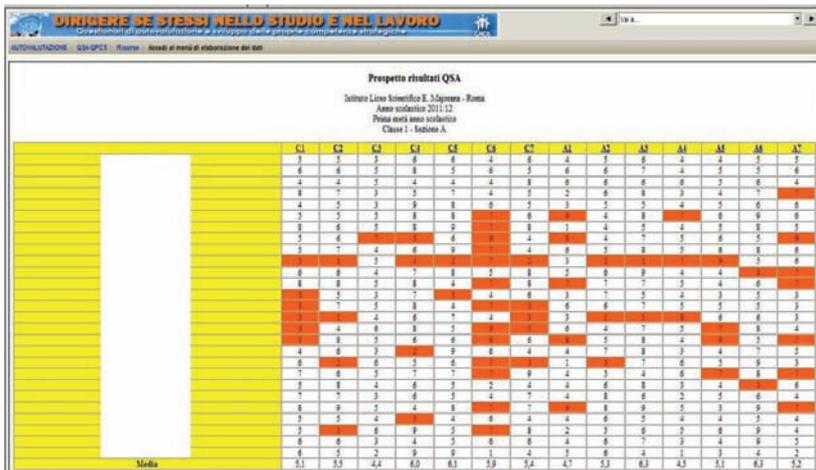
A4 (p. 7) che dobbiamo leggere come correlazione bassa; si evidenziano nel prospetto sintetico e sul grafico di elaborazione del questionario della studente:

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

In questo caso si individua una classica relazione tra i fattori C1, C5, C7, “*Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*”, dove si rileva nel primo fattore un basso punteggio nelle strategie elaborative che trova conferma nell’uso inadeguato degli organizzatori semantici, con un punteggio pari a 2, e nel fattore C7 “autointerrogazione” con punteggio pari a 3. Ossia lo studente mostra scarse capacità nelle strategie elaborative e non riesce a trovare un valido aiuto nell’uso degli organizzatori semantici (mappe e tabelle riassuntive), così come non riesce a impostare un processo di adeguato di autointerrogazione. Si evidenzia una difficoltà proprio nell’organizzazione dello studio e nel prendere consapevolezza del lavoro da svolgere e di quello svolto. Si riscontra un punteggio basso riguardo al fattore dell’autoregolazione, quindi all’aspetto che riguarda la percezione del senso di accuratezza e di riflessività sul proprio lavoro che si attua attraverso un controllo metacognitivo. Anche nei fattori che riguardano gli aspetti affettivo motivazionali si individua una stretta correlazione nei punteggi tra il fattore A4 (p. 7) e A6 (p.3), attribuzione a cause incontrollabili e percezione di competenza, da questi punteggi possiamo rilevare nel ragazzo un alto punteggio nelle cause incontrollabili, e di conseguenza sul come percepisce i propri fallimenti attribuiti a fattori esterni e quindi poco modificabili attraverso il proprio impegno. Allo stesso tempo presenta una bassa percezione della propria competenza, il ragazzo non si sente capace e competente nel portare a termine i propri impegni, ciò è dovuto a una bassa autostima o comunque a una non positiva percezione di se stesso. Dal quadro emerso sembrerebbe necessario procedere con stimoli sull’aspetto personale del ragazzo, che deve acquistare il senso delle proprie capacità e quindi della propria motivazione. Cercare di sollecitare l’impegno personale dello studente, perché ne è capace, condurlo ad avere un approccio più organizzato verso lo studio promuovendo una riflessione sugli argomenti scolastici e a una maggiore presa di coscienza delle

proprie responsabilità. Impostare una metodologia di studio che utilizzi maggiormente “organizzatori semantici” per ricordare meglio e mettere in relazione ciò che si è studiato con le proprie esperienze. Come già osservato dal quadro generale della classe sembra che gli studenti debbano trovare una maggiore motivazione allo studio e debbano essere aiutati a usare strategie che possano facilitare il loro lavoro, l’uso di mappe, di tabelle e di schemi. Inoltre, dalla media generale di classe, si evidenzia un punteggio al di sotto della media nella percezione di competenza, evidentemente non si percepiscono capaci e di conseguenza non hanno una grande percezione di se stessi, delle proprie capacità e nel proprio modo di impegnarsi nel compito scolastico.

La seconda classe presa in considerazione del Liceo Scientifico Majorana è la classe 1[^] A, dove si registrano punteggi nella media, senza evidenziare punti di particolare debolezza.



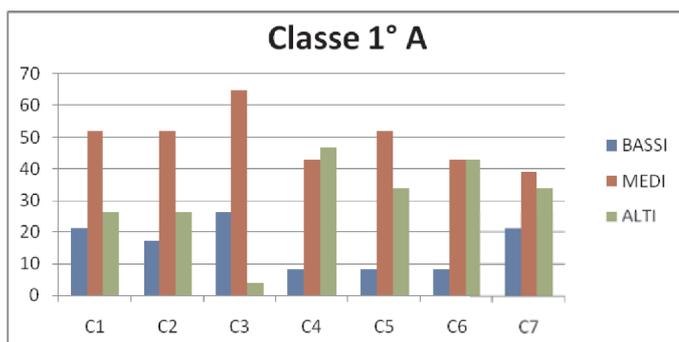
Tuttavia da una analisi per colonne, che ci consente di isolare quei fattori che per concentrazione di quadrati evidenziati in rosso possono rappresentare un indice di criticità, osserviamo che il fattore C6 (Difficoltà di concentrazione) raccoglie un numero piuttosto elevato di valori negativi, circa la metà degli alunni.

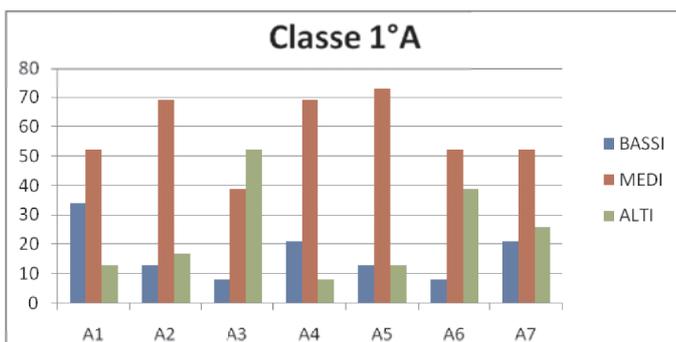
Dall’analisi in riga, sempre osservando la maggiore concentrazione di caselle colorate in rosso, possiamo evidenziare gli studenti che riferiscono attraverso il questionario una percezione “critica” delle proprie strategie.

La classe è composta da 27 alunni, nel complesso dalla media di classe non si evidenziano punteggi particolarmente problematici. Osservando in relazione i fattori C1; C5; C7, “Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare” e compiendo un’analisi in verticale sulla classe si osserva che cinque studenti riportano un punteggio al di sotto della media (p.3), mentre solo due studenti presentano criticità nel fattore C5 con p. 3-2 e nel fattore C7. La relazione tra questi

fattori per l'intero gruppo classe è positiva. Ossia, nella classe solo un numero minimo di studenti presenta difficoltà nelle strategie elaborative e nell'uso di organizzatori semantici, così come è basso il numero degli studenti che non riesce ad attivare i processi di autointerrogazione. Analizzando invece i fattori C2; C3; C6, *“Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio”* troviamo solo quattro studenti con difficoltà di autoregolazione, mentre un solo ragazzo mostra disorientamento nello studio, ma non difficoltà di autoregolazione. Troviamo invece ben undici studenti con difficoltà di concentrazione, presentano punteggi elevati in questo fattore mostrando una facilità a distrarsi e a non focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato al compito. Nei fattori A3; A4; A6; la classe complessivamente non mostra alti punteggi o punteggi da tenere in grande considerazione tranne che per due ragazzi che mostrano chiaramente un punteggio molto basso nel fattore A3 e di conseguenza alto nel fattore successivo, A4, evidenziando in tal modo un'attribuzione causale esterna, ossia la percezione dei propri insuccessi o successi come dovuta a cause incontrollabili, e quindi scarsamente modificabili. La relazione tra i fattori A2 e A5 volizione e mancanza di perseveranza che rientrano nella dimensione *“controllare e proteggere le proprie motivazioni”*, sull'intera classe non sembra evidenziare particolarità. In effetti dal quadro generale vediamo solo due studenti con punteggi molto al di sotto della media ma che non confermano il punteggio basso nel fattore correlato A5 mancanza di perseveranza. Complessivamente, come già detto all'inizio dell'analisi, su questo gruppo classe gli studenti presentano solo alcuni tratti comuni. Gli insegnanti concordano con quanto emerge dai questionari, un quadro complessivamente positivo della classe con alcuni casi da valutare individualmente.

Nei grafici che seguono sono stati riportati i punteggi dei singoli fattori per fasce (bassa, media, alta) sui risultati dei questionari con la rappresentazione delle frequenze per ciascuna classe di punteggio.





Gli studenti che presentano risultati da analizzare nei profili individuali in questa classe sono tre. Si analizzano i primi due soggetti con risultati più “critici”. I punti evidenziati in arancione sono i fattori dove il ragazzo/a mostra particolari debolezze, sotto possiamo vedere il grafico di rielaborazione dei dati del questionario.

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

Lo studente che presenta questo quadro come possiamo notare dal grafico mostra ben dieci fattori in evidenza.

La prima relazione da valutare è quella tra i fattori C1, C5, e C7, strategie elaborative, organizzatori semantici e auto interrogazione che fanno parte della dimensione “*Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*”, i punteggi sono al di sotto della media e si evidenziano difficoltà di strategie elaborative con una totale carenza dell’uso di organizzatori semantici, nonché difficoltà a procedere nello studio con forme di autointerrogazione per verificare ciò che studia, questi fattori se messi in correlazione tra loro ci fanno pensare a un ragazzo che non ha una piena coscienza di quanto studia e non mette in relazione i vari argomenti, sono gli aspetti cognitivi che non gli permettono di procedere con una piena considerazione di ciò che apprende, inoltre la difficoltà a usare tabelle o mappe riepilogative non aiuta certo il ragazzo a trovare una propria modalità di ap-

proccio allo studio, scarso anche l'aspetto dell'autointerrogazione che dal punteggio sembra quasi nullo.

La seconda relazione che si manifesta è tra i fattori C2 e C6, autoregolazione e difficoltà di concentrazione. Due aspetti che evidenziano insieme al fattore A2 (volizione), una scarsa motivazione allo studio e di conseguenza a non attivare quei processi che si pongono a controllo delle proprie azioni. La difficoltà di concentrazione per un tempo adeguato allo studio rafforza questi punti di debolezza del ragazzo che non riesce ad attivare un processo di presa di coscienza, e non riesce pertanto a controllare il proprio modo di agire verso lo studio.

Un fattore che dovremmo tenere in considerazione in questa analisi è anche la capacità di collaborazione (fattore C4), lo studente preferisce studiare da solo e non ama collaborare con i compagni, aspetto che invece potrebbe stimolarlo a migliorare il proprio approccio allo studio, sia ad apprendere nuove modalità di studio. Dall'analisi di questi fattori ci si rende conto che il ragazzo avrebbe bisogno di attivare quei processi che possono stimolare la motivazione e il lavoro partecipativo con i compagni, ciò potrebbe essere di grande aiuto a questo percorso di riorganizzazione delle modalità di studio. Anche nei fattori che riguardano le attribuzioni causali vediamo i due fattori A3 e A4 con punteggi che confermano un *locus of control* esterno, una ridotta capacità a prendere coscienza delle situazioni e dei propri successi o insuccessi; un punteggio molto basso nel fattore A3 cause controllabili, e di conseguenza alto al fattore A4 cause incontrollabili, è un aspetto che rende ancora più evidenti i punti di debolezza del ragazzo, perché tende ad attribuire a cause incontrollabili le situazioni e gli eventi a cui è soggetto. Pertanto, il soggetto mostra difficoltà a comprendere la possibile modificabilità degli eventi grazie a un maggiore impegno personale. Un fattore che non è stato ancora preso in considerazione è il fattore A5-mancanza di perseveranza, il ragazzo evidenzia un alto punteggio, che se visto nell'ottica della relazione con A2 (volizione) punteggio basso, ci fa considerare l'ipotesi che il ragazzo possa presentare una scarsa motivazione allo studio. Sarebbe opportuno, prima di tutto, lavorare su questo aspetto per poter far comprendere il vero valore e attribuire significato alle proprie azioni e al proprio percorso scolastico.

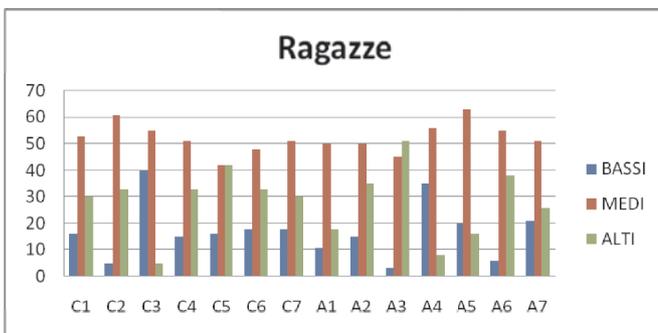
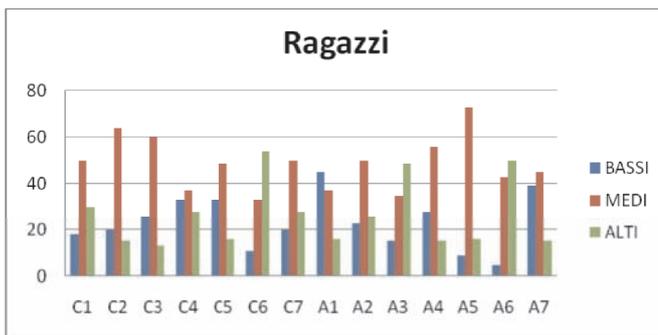
Il secondo studente osservato mostra alcuni fattori in comune con il precedente, ma sembrerebbe gestire il proprio impegno di studio in maniera più organizzata:

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

Evidenti i punteggi bassi nel fattore C1 strategie elaborative, nel secondo e nel terzo fattore cognitivo C2 e C7, ma in questa analisi è interessante evidenziare il fattore che riguarda la volizione che presenta un punteggio molto basso, perché spiega come le difficoltà cognitive e le scarse capacità di attuare strategie per comprendere e ricordare il compito, non permettono di mettere in relazione i vari argomenti, di non riuscire ad autoregolare il proprio lavoro e di effettuare un processo di auto interrogazione. Tutti questi aspetti non sono sostenuti dal processo volitivo del ragazzo. Debolezze che sono in parte dovute a una non chiara percezione delle causalità degli eventi e della causalità del proprio operato nel percorso scolastico. Il soggetto presenta un punteggio molto alto nel fattore A4, attribuzione a cause incontrollabili, e molto basso nel fattore A3, attribuzione a cause controllabili, ossia tende a percepire le situazioni esterne come determinanti del proprio operato e non comprende a fondo il senso della propria responsabilità sugli eventi e sui successi o insuccessi. Li considera estranei alla sua persona, poco modificabili.

1.2. Differenze di genere

Gli esiti dei questionari sono stati analizzati con i docenti anche attraverso una analisi per genere. I dati sono relativi alle sole classi dove è stato somministrato il questionario, numero sei classi. Classe 1° A, totale alunni 23 di cui 18 ragazze e 5 ragazzi; classe 1° B, numero alunni 19 di cui 6 ragazze e 13 ragazzi; classe 1° C, alunni 11 di cui 3 ragazze e 8 ragazzi; classe 1° D totale alunni 25, 9 femmine e 16 maschi; classe 1° M, 25 alunni in totale di cui 19 femmine e 6 maschi; classe 1° S, 12 alunni, 6 femmine e 6 maschi. La componente femminile che ha svolto il questionario in totale è n. 60 studentesse; mentre il numero dei ragazzi in totale è di 53. I punteggi per i diversi fattori sono stati raggruppati in punteggi bassi, medi e alti e rappresentate graficamente le frequenze percentuali.



La componente femminile nell'analisi della prima relazione tra i fattori, C1, C5, C7 dimensione “*Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*”, presenta complessivamente un quadro più positivo rispetto ai maschi. Risulta nella media di punteggio il 53% delle ragazze, il 38% riporta punteggi alti, mentre il 16% ha punteggi bassi. Nel gruppo dei ragazzi, per gli stessi fattori evidenzia che solo il 16% di studenti riesce a far uso degli organizzatori semantici, fattore C5, contro il 45% delle studentesse. Negli altri fattori non si evidenziano notevoli differenze con i punteggi delle ragazze. Fattori C2, C3, C5 dimensione “*Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio*”, dall'analisi sul gruppo degli studenti si evidenzia una differenza di genere nel fattore C2, dove il numero di ragazze che mostra poca capacità di autoregolazione sono solo il 5%, mentre tra i ragazzi si trova il 20% di punteggi bassi, così come per il fattore C3, correlato inversamente, si ritrova solo il 5% delle ragazze che riporta punteggi bassi, rispetto al 26% dei ragazzi. Anche nel fattore C6 la differenza è a favore delle ragazze, i ragazzi presentano maggiori difficoltà di concentrazione. Nel fattore che riguarda la disponibilità alla collaborazione, C4, la differenza tra i due generi si evidenzia sui punteggi bassi dove si riscontra che il 15% delle ragazze ha punteggi sotto la media, contro il 33% dei ragazzi. Pertanto si può affermare che le ragazze mostrano una maggiore capacità e desiderio di collaborare nelle attività di studio. Nei fattori che riguardano gli aspetti affettivo motivazionali possiamo rilevare delle differenze nei fattori A1 e A7 dove sono i ragazzi a presentare un quadro positivo con una auto-percezione di minore ansietà e migliore controllo emotivo.

Nei fattori A3, A4, A6 dimensione “*Percepire le proprie competenze e attribuire i propri successi e insuccessi*”, dall’analisi di genere risulta una complessiva prevalenza di locus of control esterno per entrambi i generi, con una leggera prevalenza in favore delle ragazze. Mentre nel fattore A6, sono i ragazzi che mostrano di percepirsi più competenti sono il 50% contro il 38% delle ragazze. Nei fattori A2 e A5 che riguardano la volizione e la mancanza di perseveranza cioè nella dimensione “*Controllare e proteggere le proprie motivazioni*”, notiamo una sensibile differenza a favore delle ragazze. Da ciò che viene evidenziato, peraltro in linea con molte delle ricerche sulle differenze di genere nelle modalità di affrontare l’impegno scolastico, risulta che le ragazze si percepiscono maggiormente autoregolate, mostrano maggiori capacità di auto interrogazione e di saper far uso di organizzatori semantici, così come rispetto agli aspetti volitivi rispetto ai propri coetanei. Motivazione, volizione, perseveranza nei confronti dello studio, così come una maggiore capacità di organizzazione pratica e collaborativa dello studio sembrano essere caratteristiche che riscontriamo in maniera maggiore nelle ragazze. Viceversa i ragazzi riescono maggiormente a controllare le interferenze emotive e l’ansia e si percepiscono competenti ed adeguati ma mostrano maggiori difficoltà nella concentrazione.

1.3. L’I.T.I.S. “L. Trafelli”

L’Istituto Tecnico Industriale Statale “L. Trafelli” di Nettuno nasce nel 1969 come sede staccata dell’Istituto “F. Severi” di Roma ed è situato in via Orsenigo nei locali del complesso denominato “Divina Provvidenza”. Diventa autonomo nel 1973 e viene intitolato a Luigi Trafelli, fisico nettunense, vissuto nella prima metà del ‘900.

Le somministrazioni dei questionari nell’I.T.I.S Trafelli sono state effettuate su quattro prime classi con indirizzi diversi: la classe 1° B, indirizzo informatico, 21 alunni; il 1° L, indirizzo linguistico comunicazione, 17 alunni; 1° E, indirizzo elettronico, 16 alunni; 1° S, indirizzo liceo scientifico tecnologico, 22 alunni, per un totale di 76 alunni che hanno svolto il QSA. Le classi su cui si effettua un’analisi partecolareggiata sono la 1° B indirizzo informatico e la 1° S indirizzo scientifico tecnologico. Segue il prospetto di Istituto della IB ricavato dalla piattaforma.

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO																
Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche																
AUTOVALUTAZIONE QSA.QPCS Risorse Accedi al menù di elaborazione dei dati																
Prospetto risultati QSA																
Istituto Istituto tecnico industriale “L. Trafelli”																
Anno scolastico 2011/12																
Prima metà anno scolastico																
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7		
Classe 1 - Sezione B (21)	5,0	4,1	5,0	5,4	4,6	5,5	5,3	4,2	4,2	5,6	4,7	5,4	6,4	4,0		
Classe 1 - Sezione L (16)	4,7	4,7	5,2	5,3	4,1	5,6	5,3	4,8	5,1	4,4	5,9	5,3	5,6	3,8		
Classe 1 - Sezione L (17)	5,6	5,6	5,5	5,8	4,9	5,7	6,3	4,7	4,8	6,0	4,8	5,8	6,2	4,6		
Classe 1 - Sezione S (22)	5,3	4,5	4,3	5,5	4,1	4,8	5,2	4,0	4,6	6,0	5,1	5,0	7,0	4,6		
Media	5,2	4,7	4,9	5,7	4,4	5,4	5,5	4,4	4,7	5,6	5,1	5,3	6,3	4,3		

PDF

Dall'analisi dei dati non sembrano emergere situazioni particolari da andare a visualizzare, poiché i punteggi si presentano tutti intorno alla media. L'istituto si presenta con caratteristiche degli alunni molto simili a quelli del liceo scientifico Majorana, non si evidenziano particolari differenze tra i due istituti. Procediamo con l'analisi sulla "Classe 1 - Sezione B", numero alunni totale 21:

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO
 Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche

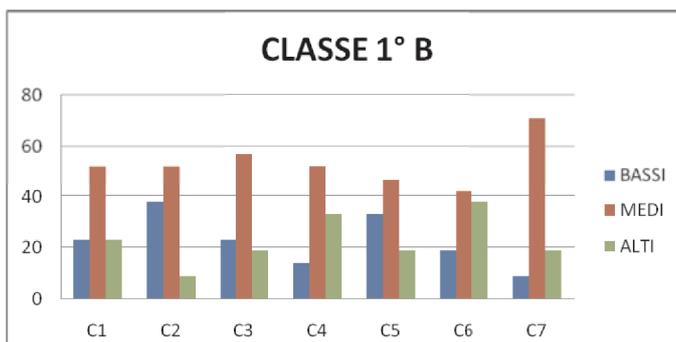
AUTOVALUTAZIONE QSA OPC3 Ricerca Accedi al menu di elaborazione dei dati

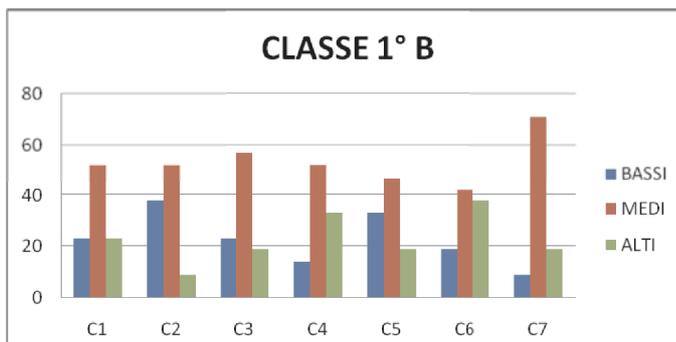
Prospetto risultati QSA
 Istituto Istituto tecnico industriale "L. Truffi"
 Anno scolastico 2011/12
 Prima metà anno scolastico
 Classe 1 - Sezione B

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	2	2	4	5	7	5	5	4	3	2	6	5	7	5
2	2	5	5	4	7	4	6	3	1	7	4	8	4	4
3	7	5	5	9	5	4	6	9	8	4	4	9	6	6
4	6	6	2	8	6	8	3	6	8	3	3	4	3	3
5	7	6	5	6	5	6	6	2	4	9	4	5	4	2
6	4	2	8	7	5	5	6	4	1	7	6	6	5	5
7	8	6	7	7	5	7	5	5	4	1	6	7	6	6
8	6	4	6	2	3	8	4	5	6	4	7	5	7	5
9	2	1	4	6	3	4	4	2	2	3	3	6	3	3
10	5	3	4	5	3	8	3	2	1	7	4	8	9	3
11	6	5	8	7	6	6	6	8	4	7	5	5	5	3
12	4	5	3	6	7	7	7	4	6	1	6	3	5	2
13	9	6	6	5	5	7	5	4	5	5	1	6	9	7
14	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
15	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
16	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
17	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
18	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
19	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
20	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
21	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
22	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
23	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
24	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
25	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
26	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
27	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
28	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
29	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
30	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
31	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
32	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
33	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
34	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
35	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
36	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
37	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
38	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
39	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
40	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
41	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
42	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
43	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
44	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
45	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
46	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
47	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
48	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
49	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
50	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
51	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
52	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
53	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
54	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
55	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
56	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
57	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
58	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
59	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
60	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
61	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
62	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
63	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
64	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
65	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
66	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
67	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
68	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
69	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
70	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
71	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
72	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
73	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
74	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
75	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
76	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
77	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
78	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
79	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
80	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
81	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
82	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
83	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
84	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
85	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
86	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
87	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
88	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
89	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
90	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
91	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
92	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
93	2	1	6	4	4	4	5	6	1	6	4	6	5	5
94	7	4	7	7	5	7	4	6	6	7	5	1	9	7
95	3	1	6	6	3	9	4	2	1	2	6	1	5	3
96	4	3	3	6	4	2	4	1	4	7	3	5	7	2
97	6	8	4	7	5	6	6	8	9	3	3	6	7	3
98	6	4	6	7	7	2	6	8	4	8	7	6	6	6
99	5	4	3	8	7	3	6	3	4	8	2	3	6	1
100	4	5	3	1	1	2	9	3	6	8	2	2	9	2
Media	5,0	4,1	5,0	5,4	4,6	5,5	5,3	4,2	4,2	5,6	4,7	5,4	6,4	4,0

PDF

Procedendo con un'analisi della classe notiamo che nel complesso i ragazzi presentano mediamente un numero di fattori "critici" che varia tra i tre e i quattro, due soli studenti presentano tutti i punteggi positivi senza particolari tratti critici mentre tre studenti presentano un alto numero di fattori "critici". Considerando tutti i fattori degli studenti della classe 1°B possiamo rilevare le differenze in base a ogni singolo fattore evidenziando la percentuale dei ragazzi con punteggio basso, medio e alto. Tale analisi viene rappresentata in forma grafica:





Facendo in seguito un'analisi fattore per fattore su due questionari di alunni possiamo notare le particolarità per ognuno di essi. Il primo questionario che si presenta è caratterizzato da alcuni aspetti importanti che si visualizzano subito nel grafico:

Studente 1

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

Lo studente presenta un punteggio molto al di sotto della media nel fattore C1, strategie elaborative e nel fattore C5, organizzatori semantici e al limite nel fattore C7 Autointerrogazione. Un quadro, quindi, da tenere sotto attenzione per quanto riguarda la dimensione relativa alla *gestione processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*. Questi aspetti evidenziano da un lato le difficoltà che il ragazzo ha nel mettere in relazione tra loro i contenuti studiati e dall'altro la tendenza a procedere in maniera poco autoregolata, infatti il fattore C2-autoregolazione presenta un punteggio basso. Questi dati fanno pensare a una bassa motivazione del ragazzo perché il dato viene rafforzato dal punteggio basso anche nel fattore A2 che riguarda la volizione. Come abbiamo già fatto presente in precedenza, questo fattore ci indica la difficoltà nel fissare obiettivi e nel mantenere il controllo sull'azione per raggiungerli. Anche nel fattore A6-percezione di competenza, il ragazzo presenta un punteggio inferiore alla media.

Studente 2

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

Il secondo studente riporta ben sette fattori con punti di difficoltà messi in evidenza dal grafico, un punteggio molto alto nel fattore A5, mancanza di perseveranza e un punteggio basso nel secondo affettivo motivazionale A2-volizione. I due fattori sono in relazione tra loro, il punteggio basso nella volizione, punti 1, e alto nel fattore A5 evidenzia una difficoltà a raggiungere i propri obiettivi per una mancanza di volizione, l'azione dello studio non è sostenuta dalla volizione, e dal conseguente controllo sulle azioni da svolgere. Dall'analisi possiamo infatti notare che anche il fattore C1, C2 e C5 hanno punteggi bassi e il fattore C7 nel limite inferiore. Il ragazzo mostra difficoltà nelle strategie elaborative, non riesce ad avere un atteggiamento autoregolato nei confronti del proprio impegno e non riesce ad organizzare il proprio studio e ad usare rappresentazioni riassuntive per migliorare l'apprendimento, tutti questi aspetti sono accompagnati da una difficoltà di concentrazione (C6) molto elevata, nella quale lo studente riporta un punteggio pari a 9. Lo studente ha grosse difficoltà nel trovare e mantenere la concentrazione giusta per poter portare a termine i propri compiti, ma anche a seguire la spiegazione in classe da parte dell'insegnante. Inoltre si evidenzia in questo questionario, in modo abbastanza netto, una attribuzione causale dei propri fallimenti a cause incontrollabili, e quindi scarsamente modificabili.

La seconda classe che prendiamo in considerazione è il 1° S (scientifico tecnologico) composta da 22 alunni.

Quello che segue è il prospetto di Istituto.

QSA-QPCS: Accedi al menù di elaborazione dei dati - Windows Internet Explorer

http://www.competenzestrategie.it/.../qsa/qsa.html

DIRIGERE SE STESSI NELLO STUDIO E NEL LAVORO
Questionari di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze strategiche

AUTOVALUTAZIONE - QSA-QPCS - Risorse - Accedi al menù di elaborazione dei dati

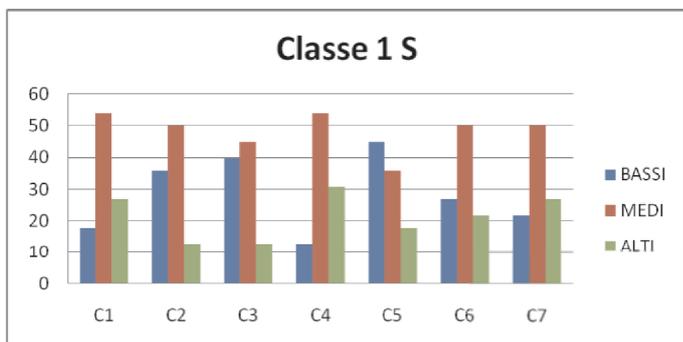
Prospetto risultati QSA
Istituto Istituto tecnico industriale "L. Trafletti"
Anno scolastico 2011/12
Prima metà anno scolastico
Classe 1 - Sezione S

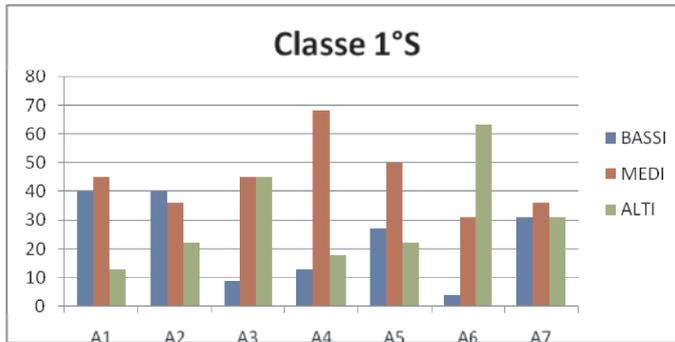
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
9	9	3	4	9	4	9	4	7	7	7	2	8	1	5
4	5	3	4	5	3	5	5	6	9	2	5	7	5	5
6	4	3	2	7	5	1	2	1	6	5	9	2	1	2
1	4	3	5	6	4	5	7	7	8	6	3	8	7	7
4	1	4	5	2	8	5	3	9	7	6	5	5	7	7
4	5	4	6	2	6	7	2	4	5	4	7	7	2	2
4	1	7	5	3	7	5	7	2	1	5	9	2	4	4
9	7	4	6	5	4	1	4	6	5	5	5	5	7	7
8	5	5	7	5	5	7	4	3	5	4	5	6	3	3
8	5	4	8	2	3	4	1	7	5	4	5	8	6	1
2	1	5	5	1	6	7	1	3	5	3	3	5	1	6
4	1	6	4	3	4	3	5	2	9	3	4	5	6	4
6	6	3	1	7	3	7	5	7	8	1	4	5	4	4
2	2	8	1	1	1	6	6	9	6	7	7	8	7	7
6	5	6	9	4	9	2	3	3	5	6	9	7	7	7
6	6	3	5	4	2	6	3	8	6	6	3	9	2	2
5	1	3	4	1	5	1	4	6	5	6	5	9	3	3
4	5	2	4	1	2	6	2	5	7	4	3	9	4	4
5	5	7	7	4	4	6	6	4	7	7	1	6	5	5
8	3	7	9	2	5	2	3	7	6	5	8	1	1	1
8	7	4	9	4	5	7	5	6	5	6	3	9	4	4
2	2	4	9	1	4	4	5	5	7	4	4	5	5	5
5.3	4.5	4.3	5.5	4.1	4.8	5.2	4.0	4.6	6.0	5.1	5.0	7.0	4.6	4.6

Media

PDF

Dalla media generale della classe evidenziamo un aspetto in positivo nell'alto punteggio del fattore A6-Percezione di competenza, mentre gli altri fattori mostrano punteggi nella media o poco al di sotto, ad esempio nel fattore C3 e in C5 rispettivamente disorientamento e uso di organizzatori semantici. Anche per questa classe è stata fatta un'analisi dei risultati degli studenti in base ai punteggi bassi, medi e alti che vengono rappresentati in forma grafica:





In questa classe si evidenziano due soggetti che presentano risultati del questionario con diversi aspetti sui quali porre particolare attenzione.

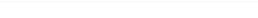
Studente 1

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

Analizzando la prima correlazione tra i fattori C1, C5, C7, che rientrano nel “Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare”, è possibile notare che il soggetto ha un punteggio molto basso nel fattore C1 (punti 2) e nel C5 (punti 3) e nella media il fattore C7, dati che denotano scarse strategie elaborative. Inoltre mostra di non usare adeguatamente organizzatori semantici per svolgere con efficacia il proprio lavoro. Anche nelle correlazioni tra i fattori C2, C3, C6 “Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio” si evidenzia basso punteggio nel fattore C2 (p. 2) e alto nel C3 (p. 8), relativamente autoregolazione e disorientamento, il ragazzo mostra di non riuscire a gestire il proprio studio, scarse capacità di autoregolazione e disorientamento. Si percepisce disorientato verso le attività di studio, non riesce ad organizzarsi in maniera valida e produttiva, presenta difficoltà di concentrazione e di controllo sugli obiettivi. In tal caso sarebbe opportuno effettuare interventi didattici che mirino a migliorare sia l’aspetto motivazionale, sia il controllo positivo delle azioni di apprendimento. Anche un percorso che stimoli lo studente a collaborare con i compagni potrebbe essere d’aiuto. Il ragazzo presenta un

basso punteggio nel fattore C4, disponibilità a collaborare, aspetto che dovrebbe essere stimolato attraverso attività di collaborazione tra gli studenti, creando gruppi in cui siano presenti alunni che possano essere da traino e da stimolo per gli altri. Nei fattori affettivo motivazionali si nota la relazione negativa tra il fattore A2 e A5, volizione e mancanza di perseveranza, che rientrano nella dimensione “Controllare e proteggere le proprie motivazioni”, rileviamo un punteggio basso nel primo e alto nel secondo, qui troviamo conferma di una bassa motivazione, che si evidenzia nella relazione che si nota tra i fattori C2 e A2. L’aspetto motivazionale dello studente non trova il supporto nel processo di volizione e di conseguenza nella mancanza di perseveranza e di autoregolazione. Il soggetto non riesce a sentirsi sufficientemente motivato a raggiungere gli obiettivi, e non effettua un controllo sull’azione di apprendimento e di studio. Presenta una fragilità nella capacità di perseverare nei propri obiettivi e questo aspetto si correla con il fattore C3 disorientamento, entrambi i fattori hanno alti punteggi. Ha la tendenza ad attribuire la causa dei propri insuccessi a fattori esterni e non controllabili, fattore A4, e risente delle interferenze emotive che lo portano ad avere ancora un minore controllo sulle proprie azioni.

Studente 2

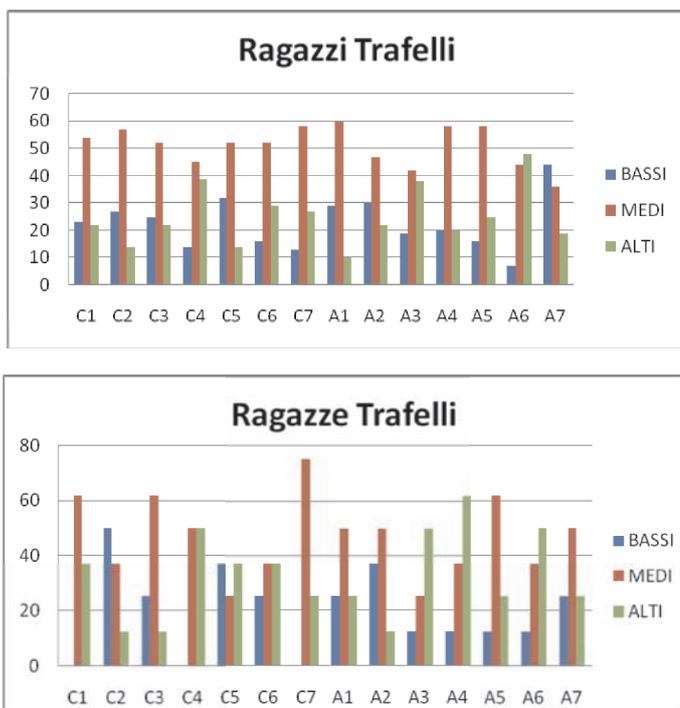
Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	 4
C2	Autoregolazione	 3
C3	Disorientamento	 7
C4	Disponibilità alla collaborazione	 5
C5	Organizzatori semantici	 3
C6	Difficoltà di concentrazione	 7
C7	Autointerrogazione	 5
A1	Ansietà di base	 7
A2	Volizione	 2
A3	Attribuzione a cause controllabili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

In questo secondo studente, come possiamo osservare dal grafico di elaborazione del questionario, notiamo subito la relazione negativa tra i fattori C2, C3, C6, dimensione “Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio” i vari fattori sono rispettivamente: autoregolazione, disorientamento, difficoltà di concentrazione. Lo studente presenta punteggi alti nel disorientamento e nelle difficoltà di concentrazione e, ovviamente, in maniera negativa e oppositiva nel fattore dell’autoregolazione. Evidente la bassa motivazione e la mancanza di autoregolazione per cui il soggetto non riesce a regolare le proprie azioni, prova un forte senso di disorientamento nel momento in cui cerca di applicarsi allo studio e non riesce a trovare i tempi per concentrarsi ed effettuare anche un controllo del proprio modo di agire nello studio. Percezione dello studente che si evidenzia anche dal fattore A2, voli-

zione, e nel fattore A5, mancanza di perseveranza, questi due fattori rientrano nella dimensione “Controllare e proteggere le proprie motivazioni”. Una relazione negativa tra i due fattori, un basso punteggio nel primo e alto nel secondo ci mostrano la difficoltà che lo studente trova nell’effettuare un percorso sereno di studio, nel dirigere la propria attività con perseveranza e attenzione. L’aspetto motivazionale del ragazzo sembra avere bisogno di sostegno e supporto con attività specifiche d’insegnamento che stimolino anche i fattori cognitivi, attraverso l’uso di organizzatori semantici rispetto ai quali il soggetto mostra difficoltà, come evidenziato dal fattore C5. Si evidenzia, infine, un punteggio basso anche nel fattore A6-Percezione di competenza, indicativo di una scarsa autostima.

1.4. Differenze di genere

Procedendo con l’analisi in base alle differenze di genere per l’istituto Trafelli innanzitutto bisogna evidenziare che sul totale di 76 ragazzi che ha compilato il questionario, solo 8 sono ragazze. Rappresentazione grafica e in tabella dei risultati.



Nella dimensione che riguarda i fattori C1, C5, C7 “Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare” le differenze che si possono notare riguardano il fattore C1 dove troviamo il 23% dei ragazzi con punteggio basso contro

nessuna ragazza. Altra differenza la notiamo nel fattore C5 tra i punteggi alti, le ragazze sono il 37% contro il 14% dei compagni, in ultimo nel fattore C7 nessuna ragazza riporta punteggi bassi, ma nei punteggi in media sono sicuramente un numero più alto, il 75% contro il 58% dei maschi. Nei fattori C2, C3, C6, notiamo un maggior numero di maschi con punteggio basso nei fattori C2 e nel fattore C3. Troviamo una parità e una percentuale più bassa nel fattore C6. Le differenze sono sicuramente minori nei punti alti nel fattore C2, una differenza di 10 punti percentuale nel fattore C3, e una differenza minore nell'ultimo fattore. Nel fattore che riguarda la disponibilità alla collaborazione, si rilevano differenze sui punti più bassi dove il 14% dei ragazzi dichiara scarsa propensione alla collaborazione, mentre nessuna ragazza riporta punteggi sotto la media. Anche per i punti più alti vi è una notevole differenza, sono il 39% dei ragazzi, contro il 50% delle ragazze, che si dichiara aperto alla collaborazione con i compagni. Per i fattori affettivo motivazionali, nel primo gruppo di fattori A1 e A7 dimensione "Controllare e gestire l'ansietà e le proprie emozioni", si nota che i ragazzi subiscono in maniera minore sia l'ansietà di base che le interferenze emotive rispetto alle ragazze. Le differenze nei fattori A3, A4, A6 "Percepire le proprie competenze e attribuire i propri successi e insuccessi" si osserva una sensibile differenza nella percezione dei ragazzi rispetto alle ragazze. In queste ultime prevale una tendenza al locus of control esterno, mentre nei maschi prevale complessivamente una maggiore tendenza a quello interno. Non vi sono invece differenze marcate nella percezione di competenza. Questo dato si discosta sensibilmente da quanto riscontrato nell'altro istituto, il Liceo Scientifico Statale "E. Majorana", dove la percezione di competenza è più alta nei maschi. Gli ultimi due fattori che andiamo a osservare sono il fattore A2 e A5, "Controllare e proteggere le proprie motivazioni", notiamo che le ragazze che riportano punti bassi nel fattore A2 sono in percentuale maggiore rispetto ai ragazzi, così come per i punteggi medi e alti, le ragazze mostrano difficoltà nell'aspetto della volizione a differenza delle coetanee del Liceo. Sono in percentuale minore le ragazze con bassi punteggi nella dimensione "mancanza di perseveranza", e riportano lo stesso numero di percentuale maschi e femmine nei punteggi alti.

1.5. L'Istituto Professionale "Marco Gavio Apicio"²

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

L'offerta dell'Istituto si articola in attività curricolari, extracurricolari e di alternanza scuola/lavoro. L'Istituto offre concrete possibilità di lavoro, ha mostrato di saper coinvolgere e motivare i propri allievi. Entrambe le sedi sono dotate di labo-

² L'IPS Marco Gavio Apicio e il liceo classico Plauto sono stati seguiti da Emanuela Sabelli che ha anche analizzato i dati ad essi relativi.

ratori di cucina, pasticceria, sala, bar, informatica e lingua, che vengono utilizzati a rotazione anche dagli studenti delle sedi dove i laboratori non sono presenti. Dopo aver superato il biennio orientativo, lo studente potrà iscriversi a un secondo biennio di specializzazione (17-18 anni) scegliendo tra tre articolazioni: cucina, sala e vendita e accoglienza turistica.

La somministrazione del questionario ha coinvolto tre classi prime, per un totale complessivo di 48 studenti. La distribuzione per sesso è riportata nella tabella sottostante:

	Studenti	M	F
Classe 1 ^a A	19	8	11
Classe 1 ^a F	14	8	6
Classe 1 ^a I	15	9	6
Totale	48	25	23

A livello di istituto la situazione che si presenta è la seguente:

Prospetto risultati QSA

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

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

PDF

È possibile notare dalla figura sopra una situazione pressoché omogenea. Gli studenti, di tutte le classi analizzate, presentano un punteggio medio per l'uso delle strategie elaborative (fattore C1), dunque, si denota una tendenza a studiare in modo organico, mettendo in relazione i nuovi apprendimenti con quelli già consolidati, con la propria esperienza, con immagini mentali o con esempi. Questo fattore è correlato alla capacità di organizzare in modo sistematico ciò che viene appreso di volta in volta, servendosi di disegni, grafici e tabelle (fattore C5). Infatti, troviamo un punteggio medio anche per l'uso di organizzatori semantici grafici. Gli studenti si assegnano un punteggio medio per l'autointerrogazione (fattore C7), ossia la tendenza a porsi e porre domande per verificare la comprensione di quanto appreso, per capire e ricordare meglio.

Si registra un punteggio di poco sotto la media, maggiore invece per la sezione F, per quanto riguarda l'autoregolazione, quindi la capacità di gestire autonomamente lo studio e i propri processi di apprendimento (fattore C2). Si denota una scarsa capacità di gestire e organizzare lo studio in maniera autonoma. Troviamo, appunto, un alto senso di disorientamento (fattore C3), che indica una scarsa capacità di orientarsi nei vari compiti di apprendimento e una difficoltà di gestione del materiale da studiare, del tempo a disposizione e dell'ambiente in vista dell'obiet-

tivo. La difficoltà di organizzare tempi e spazi di lavoro è indicata anche dall'alto punteggio nel fattore C6 (difficoltà di concentrarsi nello studio).

Alti punteggi in questo fattore denotano un soggetto che si distrae facilmente oppure non è in grado di focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato allo svolgimento di un compito.

Per quanto riguarda i fattori affettivo-motivazionali, possiamo registrare un punteggio di poco sopra la media per l'attribuzione dei propri successi o fallimenti a cause controllabili (fattore A3), come ad es. l'impegno, lo sforzo, la disponibilità ad impegnarsi. Abbiamo un punteggio alto per l'attribuzione dei propri successi o fallimenti a fattori incontrollabili (fattore A4), e di un punto sopra la media per quanto riguarda la percezione della propria competenza, che indica una considerevole percezione di se stessi nello studio.

La volizione e la capacità di perseveranza nell'impegno (fattore A2) hanno un punteggio basso, di conseguenza, un punteggio elevato si registra per la mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati (fattore A5).

Ansietà di base (A1) e reazioni emotive (A7) risultano nella media, ciò denota una un'ansia moderata che permette di vivere in modo positivo e stimolante le proprie prestazioni. Gli studenti si mostrano infine disponibili ad uno studio partecipativo e collaborativo (fattore C4), lavorare in gruppo è molto apprezzato dagli studenti presi in esame.

La figura sotto ci mostra il profilo della classe:

Prospetto risultati QSA

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

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

Occorre innanzitutto ricordare che i dati si prestano ad una duplice lettura:

- verticale: attraverso la lettura in colonne, permette di analizzare la situazione complessiva del gruppo classe;
- orizzontale: permette di rilevare la percezione di competenza dei singoli allievi, attraverso la lettura in righe.

In generale, dove abbiamo una condensazione verticale dei fattori si rileva un disagio a livello classe. Nel caso qui presentato, come si può notare dalla figura sopra, gli aspetti problematici riguardano i fattori C2, C3, C6, A4 e A5, che risultano sotto la media per un numero maggiore di studenti.

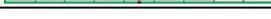
Dai punteggi ottenuti si possono desumere i punti di forza e di debolezza della classe:

Punti di forza	<p>C4 - Disponibilità alla collaborazione e al lavoro cooperativo C5 - Uso frequente di organizzatori semantici per organizzare quanto si studia A2 - Media volizione A6 - Buona percezione delle proprie competenze A7 - Scarse interferenze emotive</p>
Punti di debolezza	<p>C2 - Scarsa capacità di autoregolazione C3 - Scarsa capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione C7 - Scarsa tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione A3 - Scarsa tendenza ad attribuire a fattori controllabili i propri successi o fallimenti A4 - Tendenza ad attribuire a fattori incontrollabili i propri successi o fallimenti A5 - Scarsa tendenza a perseverare nello studio e a portare a termine un impegno di studio</p>

La classe 1^a A mostra un basso punteggio per quanto riguarda l'autoregolazione, i soggetti sembrano poco capaci di gestire in modo autonomo lo studio e i processi di apprendimento. Alti livelli di disorientamento indicano una diffusa difficoltà di organizzare il proprio studio, ad orientarsi nei vari compiti di apprendimento e gestire le conoscenze. Di conseguenza, si rilevano notevoli difficoltà di concentrazione.

Un fattore abbastanza negativo è costituito dal punteggio nell'attribuzione del successo o del fallimento a cause incontrollabili, mentre si denota una capacità di gestione delle reazioni emotive, che non sembrano interferire nel lavoro scolastico. I fattori legati all'ansietà di base e alla volizione risultano nella media.

La lettura orizzontale permette di indagare le aree problematiche per il singolo allievo. Riportiamo il profilo di un soggetto che presenta un quadro da tenere sotto controllo. Per motivi di privacy ci riferiremo all'alunno chiamandolo "Soggetto 1".

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

Lo studente presenta un basso tasso di autoregolazione, il che mostra la tendenza a studiare con scarsa attenzione, l'incapacità a gestire lo studio in maniera autonoma e la mancanza di un metodo adeguato. Di conseguenza, mostra un'alta difficoltà di concentrazione.

Proseguendo nell'esame del profilo emerge una media disponibilità alla collaborazione, allo studio partecipativo e collaborativo. È presente una certa difficoltà di concentrazione, pertanto l'alunno necessita di continui stimoli e di un facilitatore che gli permetta di canalizzare la propria attenzione sul compito proposto.

Anche i dati relativi alle interferenze emotive, strettamente collegate all'ansietà di base, sono elevati; sarà compito degli insegnanti gratificare l'allievo, creando nella classe un clima armonico e sereno.

Un punteggio molto alto nella mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati indica uno stato di demotivazione, occorre quindi individuare opportune strategie di studio, sia di natura cognitiva che motivazionale.

Lo studente si riconosce, inoltre, poco efficace nello studio, presenta infatti un punteggio molto basso per la percezione della propria competenza. Le ragioni dei propri successi o fallimenti vengono attribuite a fattori non controllabili, generalmente stabili e non modificabili, come la fortuna o le domande facili/difficili dell'insegnante. In questo caso, l'insegnante dovrà rendere l'alunno consapevole che l'esercizio e l'impegno costante potranno migliorare le sue capacità scolastiche, poiché l'intelligenza non è qualcosa di statico e non modificabile.

La figura in basso, mostra il prospetto riassuntivo della classe I F.

Prospetto risultati QSA

Istituto IPSSAR Marco Giano Apicio
Anno scolastico 2011/12
Prima metà anno scolastico
Classe I - Sezione F

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

Dai punteggi ottenuti possiamo rilevare i punti di forza e di debolezza della classe:

Punti di forza	C3 - Buona capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione
	C4 - Disponibilità alla collaborazione e al lavoro cooperativo
	C7 - Tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione
	A1 - Scarsa ansietà di base
	A6 - Buona percezione delle proprie competenze
Punti di debolezza	C2 - Scarsa capacità di autoregolazione
	C5 - Scarso uso di organizzatori semantici per organizzare quanto si studia
	C6 - Notevoli difficoltà di concentrazione
	A2 - Bassa volizione
	A4 - Tendenza ad attribuire a fattori incontrollabili i propri successi o fallimenti
	A5 - Scarsa tendenza a perseverare nello studio e a portare a termine un impegno
	A7 - Elevate interferenze emotive

Ne emerge una classe con un buon punteggio per quanto riguarda l'uso di strategie elaborative, questo indica una buona relazione tra ciò che si apprende e ciò che si conosce, l'uso di immagini mentali ed esempi al fine di comprendere e ricordare meglio. Il punteggio basso per l'autoregolazione mostra un'incapacità di gestione dello studio e dei processi di apprendimento.

Proseguendo con l'analisi, si nota che quasi la metà degli studenti di questa classe non utilizza organizzatori semantici grafici (schemi, tabelle, mappe concettuali). Strumenti utili, che l'insegnante dovrebbe promuovere, per facilitare la memorizzazione e facilitare la capacità di risolvere i problemi. L'uso di organizzatori semantici potrebbe migliorare anche la concentrazione nello studio, che risulta negativa.

Infine, le ragioni dei propri successi o dei propri fallimenti vengono ricercate sia in cause controllabili (impegno, sforzi) che in cause non controllabili (fortuna, facilità del compito, aiuto ricevuto).

Proseguendo nell'analisi orizzontale dei dati, riportiamo il caso del soggetto 2, che presenta molti valori che si discostano dalla media.

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

Questo il profilo ottenuto.

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

L'alunno presenta bassi valori nelle strategie elaborative, non è in grado di mettere in relazione i nuovi apprendimenti con quelli già consolidati. Anche il punteggio relativo alla capacità di autoregolazione dei processi ha un valore molto basso, indice di scarsa abilità nel gestire autonomamente i propri impegni di studio. Il soggetto si assegna un basso punteggio per l'uso di organizzatori semantici grafici, che potrebbero essere uno strumento utile per migliorare la sua concentrazione e per organizzare tempi e spazi di lavoro. L'alunno, vista la sua difficoltà di concentrazione, necessita di continui stimoli, sarebbe opportuno suggerire strumenti che gli permettano di canalizzare la propria attenzione sul compito.

Notiamo un basso punteggio nella mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio, correlato al valore negativo nella volizione, sottolineando la difficoltà dell'alunno nel portare a termine gli impegni, considerati troppo elaborati per le proprie capacità. Inoltre, il soggetto si percepisce poco efficace nello studio, con una bassa percezione di competenza.

Elevati sono i dati relativi alle interferenze emotive, combinati con un punteggio alto nel fattore ansietà di base. Questi fattori possono interferire nella riuscita scolastica.

Procedendo con l'analisi dei prospetti di classe, quello che segue si riferisce alla sezione I:

Prospetto risultati QSA

Istituto IPSSAR Marco Ciano Apicchio
Anno scolastico 2011/12
Prima metà anno scolastico
Classe I - Sezione I

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	5	3	6	6	8	6	6	4	4	8	6	3	5	5
2	7	6	8	7	5	7	6	4	4	7	5	5	5	3
3	6	1	4	7	4	4	7	2	1	4	4	5	3	3
4	6	6	9	6	8	5	4	9	4	5	9	5	4	5
5	5	4	4	4	5	4	2	3	2	7	5	6	5	6
6	2	2	9	6	9	8	4	8	1	3	3	8	3	5
7	9	7	3	6	5	3	7	3	4	8	4	5	9	3
8	7	4	9	5	8	9	9	8	8	2	9	9	6	9
9	9	8	9	9	6	7	7	9	2	9	4	9	8	8
10	4	4	5	9	3	5	6	3	5	9	7	5	5	4
11	4	3	2	6	3	2	3	3	4	5	1	3	8	2
12	8	7	8	7	6	6	7	6	7	3	5	6	9	4
13	3	7	8	9	9	6	4	8	4	5	9	6	4	7
14	6	4	4	5	1	8	5	3	2	5	4	2	5	4
15	4	6	6	5	5	9	6	3	1	4	5	8	5	5
Media	5,7	4,8	6,3	6,5	5,7	5,9	5,5	5,1	4,9	5,6	5,3	5,7	5,6	4,9

Lettura dei dati. Punti di forza e punti di debolezza della classe, ricavati dai punteggi ottenuti:

Punti di forza	C1 - Buon uso di strategie elaborative
	C4 - Disponibilità alla collaborazione e al lavoro cooperativo
	C5 - Uso di organizzatori semantici per organizzare quanto si studia
	C7 - Tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione
	A6 - Buona percezione delle proprie competenze
	A7 - Scarse interferenze emotive
	Punti di debolezza
C2 - Scarsa capacità di autoregolazione	
C3 - Scarsa capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione	
C6 - Notevoli difficoltà di concentrazione	
A1 - Diffusa ansietà di base	

L'aspetto più evidente della classe 1^a riguarda le notevoli difficoltà nella concentrazione e nell'organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione.

La diffusa ansietà di base non sembra interferire nella perseveranza nello sviluppo dell'attività di studio. Si nota un'ottima disponibilità alla collaborazione e un buon uso di organizzatori semantici.

Il buon punteggio relativo all'autointerrogazione denota la tendenza della classe a porsi o porre domande ad altri per controllare la propria comprensione.

Per quanto riguarda i successi e i fallimenti, questi sono attribuiti sia a cause controllabili che incontrollabili. Si riporta il profilo del Soggetto 3, che presenta delle aree con evidenti difficoltà.

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

Il soggetto presenta un valore molto basso nell'uso di strategie elaborative e nell'autoregolazione. Questo indica una scarsa capacità di gestire autonomamente lo studio, di mettere in relazione quanto studiato con quanto già appreso. Il disorientamento è molto elevato, insieme alla difficoltà di concentrazione.

Proseguendo nell'analisi del profilo, si nota un basso grado di volizione, di conseguenza troviamo un alto valore nella mancanza di perseveranza e un livello negativo nella percezione di competenza. Un altro fattore negativo è costituito dal punteggio relativo all'ansietà di base e dall'attribuzione delle proprie riuscite a fattori non controllabili. Il soggetto è disponibile alla collaborazione e presenta un punteggio elevato nell'uso di organizzatori semantici. Si avverte la necessità di programmare interventi formativi al fine di migliorare l'autostima del soggetto, rendendolo consapevole delle proprie capacità e in grado di perseverare nell'impegno.

1.6. Il Liceo Classico "Plauto"

Il Liceo Classico Plauto, che dall'anno scolastico 2011/2012 annovera anche l'indirizzo delle Scienze Umane, è da molti anni il punto di riferimento culturale e formativo degli studenti di una vasta zona di Roma (Spinaceto, Mostacciano, Tor de' Cenci, Torrino, Decima, Vallerano, Valleranello, Trigoria, Laurentina, Malafede, Caltagirone, Villaggio Azzurro, Mezzocamino) e Provincia (Pomezia, Tor-

vaianica, Ardea, Tor San Lorenzo) che intendano dedicarsi agli studi classici ed umanistici ed avere una preparazione in grado di supportarli adeguatamente nel successivo percorso universitario e conseguente immissione nel mondo del lavoro. La somministrazione del questionario ha coinvolto tre classi prime, per un totale complessivo di 64 studenti. In questo caso non è stato possibile ricavare la distribuzione per genere in quanto il questionario è stato sottoposto in forma anonima, utilizzando nomi di fantasia. A livello di istituto³ si presenta la seguente situazione:

Prospetto risultati QSA

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

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

PDF

Gli studenti delle classi prese in considerazione presentano un punteggio di un punto sopra la media per quanto riguarda l'uso delle strategie elaborative (fattore C1), e per quanto riguarda l'autoregolazione. C'è una buona disponibilità alla collaborazione e anche per il disorientamento il punteggio sotto la media delinea un quadro positivo. La difficoltà di organizzare tempi e spazi di lavoro è indicata anche dall'alto punteggio difficoltà di concentrarsi nello studio. Alti punteggi in questo fattore denotano un soggetto che si distrae facilmente oppure non è in grado di focalizzare l'attenzione per un tempo adeguato allo svolgimento di un compito. Per tutte le classi analizzate si registra un punteggio alto per quanto riguarda le interferenze emotive, che se non canalizzate opportunamente possono interferire nel lavoro scolastico. L'alto punteggio ottenuto nell'attribuzione dei propri successi o fallimenti a fattori controllabili si correla al buon punteggio nella percezione della propria competenza. Si analizzano di seguito i profili di classi e alcuni profili individuali degli alunni.

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

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	9	8	2	9	9	9	7	4	8	7	4	5	9	5
2	6	4	5	7	4	7	4	5	4	1	6	5	9	1
3	9	9	5	5	8	8	1	5	7	8	1	5	5	5
4	5	6	4	4	7	6	5	3	8	9	3	4	6	2
5	6	6	4	2	9	8	5	5	4	8	6	7	6	9
6	5	6	4	5	5	4	4	7	6	6	5	8	5	8
7	8	8	3	5	5	2	3	8	6	6	4	3	6	6
8	6	5	2	6	7	8	3	5	2	7	2	3	5	5
9	4	2	6	5	5	9	4	6	4	4	5	7	2	6
10	9	3	3	4	1	9	6	5	5	1	7	7	9	9
11	7	3	3	2	7	3	2	4	8	4	4	9	8	5
12	6	5	2	6	7	8	5	5	2	7	2	5	8	5
13	2	4	7	7	1	9	1	5	2	2	6	5	6	6
14	6	7	3	7	8	6	4	4	7	7	3	5	4	4
15	6	7	4	4	7	9	7	4	8	6	4	3	9	7
16	8	7	4	5	7	4	4	6	5	1	4	4	5	4
17	9	8	2	6	7	9	4	5	8	5	4	1	7	4
18	6	5	5	5	5	7	7	4	5	4	5	4	4	4
19	5	6	5	6	4	6	7	4	5	6	4	5	6	4
20	5	8	5	1	5	3	1	3	7	7	4	5	5	3
21	6	8	3	5	9	5	6	7	8	5	1	4	6	5
Media	6,3	6,0	4,0	4,9	5,3	6,8	5,0	5,1	5,6	5,3	4,0	5,1	5,8	5,9

³ Si considerino le classi 1^a A, 1^a B, 1^a S coinvolte nella sperimentazione.

Analizzando i dati riportiamo i seguenti punti di forza e di debolezza della classe:

Punti di forza	C1 - Buon uso di strategie elaborative C2 - Buona capacità di autoregolazione C3 - Buona capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione C7 - Tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione A1 - Scarsa ansietà di base A6 - Buona percezione delle proprie competenze
Punti di debolezza	C5 - Scarso uso di organizzatori semantici C6 - Notevoli difficoltà di concentrazione A7 - Elevate interferenze emotive

Le difficoltà di concentrazione molto elevate sono l'aspetto più evidente, insieme alle notevoli interferenze emotive. Nel complesso, si registra una buona capacità di autoregolazione e un buon uso di strategie elaborative. Questi aspetti indicano la capacità di gestire in modo autonomo lo studio, organizzando il materiale di studio e il tempo a disposizione in maniera positiva.

Nella classe molti studenti risultano fare un uso inadeguato di organizzatori semantici, mentre non trovano difficoltà nel porsi o porre domande per facilitare la comprensione di quanto appreso.

Riportiamo l'analisi dei punteggi del Soggetto 4.

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

Strategie elaborative basse corrispondono ad uno scarso utilizzo di organizzatori semantici e ad un punteggio basso per l'autointerrogazione. Ciò denota una scarsa capacità di gestire autonomamente lo studio e una incapacità nel porre o porsi domande per controllare la propria comprensione.

Le difficoltà incontrate nei fattori relativi alle strategie di elaborazione e all'autointerrogazione sono confermate dal punteggio ottenuto nella scala relativa al disorientamento.

La fragilità della capacità di concentrazione, l'incapacità o debolezza nel superare le frustrazioni di fronte alle difficoltà o agli insuccessi, la scarsa perseveranza

nello svolgere un compito, pregiudicano sia l'acquisizione, sia la manifestazione di competenze.

Ansietà di base e interferenze emotive hanno punteggi molto elevati, il soggetto mostra una certa difficoltà nel controllare le reazioni emotive.

Si nota la tendenza ad attribuire il proprio successo o fallimento ad elementi ritenuti fuori dalla propria sfera di influenza, attribuendo i risultati a cause che non dipendono dalla propria abilità.

Quello che segue è il prospetto di classe dell'altra sezione.

Prospetto risultati QSA

Istituto Liceo Classico Elitio - Roma
Anno scolastico 2011/12
Prima metà anno scolastico
Classe I - Sezione B

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1	5	5	4	9	5	5	6	6	2	6	4	5	8	8
2	4	4	5	5	6	5	7	3	3	5	7	6	6	7
3	4	6	3	7	9	5	5	3	6	5	2	4	4	5
4	6	6	2	8	9	5	6	3	5	8	3	5	5	7
5	5	6	4	7	2	4	4	5	4	4	4	5	9	4
6	4	2	9	7	4	3	9	9	1	9	8	9	6	9
7	4	7	2	7	3	7	7	2	8	7	2	5	6	5
8	6	5	4	9	3	7	6	2	5	8	2	4	5	2
9	3	6	3	8	4	3	8	5	5	8	3	5	3	4
10	5	8	2	7	3	6	7	3	6	3	4	5	1	2
11	3	7	3	5	3	5	5	6	5	6	3	4	4	3
12	5	7	4	7	6	2	7	4	9	9	2	3	7	3
13	7	9	4	9	9	6	4	3	6	8	5	6	9	7
14	6	6	5	5	4	9	7	7	5	9	4	6	8	7
15	9	8	3	8	5	5	9	2	8	5	4	4	7	7
16	6	8	3	7	5	4	6	3	9	7	3	5	5	4
17	4	6	3	2	1	5	2	2	5	4	9	3	5	7
18	6	8	2	9	8	5	4	1	8	9	2	5	9	4
19	4	8	7	5	4	6	3	6	6	7	4	4	5	9
D.Media	4,9	6,2	3,8	6,6	4,8	6,2	5,9	4,1	5,5	6,4	4,1	4,9	6,1	5,5

Letture dei dati. Punti di forza e di debolezza della classe:

Punti di forza

- C1 - Buon uso di strategie elaborative
- C2 - Buona capacità di autoregolazione
- C3 - Buona capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione
- C4 - Disponibilità a lavorare in gruppo
- C7 - Tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione
- A1 - Scarsa ansietà di base
- A6 - Buona percezione delle proprie competenze

Punti di debolezza

- C5 - Scarso uso di organizzatori semantici
- C6 - Notevoli difficoltà di concentrazione
- A7 - Elevate interferenze emotive

L'aspetto più rilevante del gruppo classe è la notevole difficoltà di concentrazione riscontrata, insieme ad elevate interferenze emotive. La classe presenta valori elevati nell'autoregolazione, si mostra in grado di gestire lo studio e i processi di apprendimento. Gli organizzatori semantici, scarsamente utilizzati, potrebbero sopprimere la difficoltà di concentrazione percepita. Il buon punteggio nell'auto-interrogazione denota la tendenza che il gruppo classe ha a porsi o porre domande ad altri per controllare la propria comprensione. L'alto grado di volizione segnala la capacità di perseveranza nel portare a termine gli impegni scolastici. Le cause dei successi o dei fallimenti sono attribuite a fattori controllabili, come ad es. lo sforzo e

l'impegno, pertanto i soggetti tenderanno a persistere più a lungo alle difficoltà percepite. Analizziamo ora il caso del Soggetto 5.

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

Il soggetto presenta bassi valori nell'autoregolazione, di conseguenza avverte un alto senso di disorientamento ed elevate difficoltà di concentrazione. Questi fattori indicano la difficoltà ad orientarsi nei vari compiti di apprendimento e a organizzare le conoscenze.

La volizione presenta un valore molto basso, insieme alla mancanza di perseveranza. Possiamo dedurre che il soggetto tende ad arrendersi di fronte alle difficoltà di un compito percepito troppo complesso.

Le occasionali reazioni emotive sono elevate e, combinate con un punteggio alto nel fattore ansietà di base, possono interferire nel lavoro scolastico. Tuttavia, si nota un'elevata percezione della propria competenza, un buon uso di strategie elaborative per comprendere e ricordare, una disponibilità alla collaborazione, e un buon di schemi e grafici per comprendere meglio.

Prendiamo infine in esame il prospetto della Sezione S.

Prospetto risultati QSA

Istituto Liceo Classico Plauto - Roma
 Anno scolastico 2011/12
 Prima metà anno scolastico
 Classe I - Sezione S

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

Punti di forza e di debolezza della classe:

Punti di forza	C1 - Buon uso di strategie elaborative C2 - Buona capacità di autoregolazione C3 - Buona capacità di organizzare il materiale di studio e il tempo a disposizione C4 - Disponibilità a lavorare in gruppo C7 - Tendenza a porsi e a porre domande come strategie di controllo della comprensione A6 - Buona percezione delle proprie competenze
Punti di debolezza	C5 - Scarso uso di organizzatori semantici C6 - Notevoli difficoltà di concentrazione A7 - Elevate interferenze emotive

Anche per questa classe l'aspetto più rilevante riguarda la difficoltà di concentrazione. In generale si nota un buon uso di strategie elaborative, alti valori nell'autoregolazione e la tendenza a porsi e a porre domande per controllare la propria comprensione.

Il grado di volizione medio segnala la capacità di gestire in modo sufficientemente adeguato le attività scolastiche che richiedono impegno e concentrazione.

Le cause dei successi e dei fallimenti sono attribuite principalmente a fattori incontrollabili, fattore correlabile alla mancanza di perseveranza. Infatti, l'idea che la realtà sia immodificabile, a prescindere dal proprio impegno, conduce ad un atteggiamento di rinuncia e di evitamento delle situazioni ritenute troppo difficili per le proprie capacità.

Le interferenze emotive sono abbastanza elevate, insieme all'ansietà di base, dovrà essere cura degli insegnanti fare in modo di gratificare i ragazzi, creando un clima sereno e armonico. Si rileva inoltre uno scarso uso di organizzatori semantici grafici, che potrebbero aiutare gli studenti ad organizzare logicamente i diversi contenuti che va apprendendo.

Riportiamo il caso del Soggetto 6.

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

Il soggetto presenta bassi valori nell'autoregolazione, un senso di disorientamento molto elevato insieme ad una notevole difficoltà di concentrazione. Ciò de-

nota la tendenza a studiare con scarsa attenzione, la incapacità a gestire lo studio in maniera autonoma e la mancanza di un metodo preciso. Basso è il punteggio nell'uso di schemi, disegni, grafici e tabelle, strumenti importanti non solo per comprendere ma anche per organizzare in maniera coerente e sistematica quello che si studia o si ascolta, per facilitare il ricordo e per favorire la capacità di risolvere problemi.

Si registra un'elevata ansietà di base, quindi la difficoltà nel controllare le proprie reazioni emotive. La volizione presenta un basso punteggio, può accadere che eventi interni o esterni, provochino una caduta della motivazione tale da distogliere il soggetto dalla tensione positiva verso il raggiungimento dello scopo prefisso⁴.

La notevole mancanza di perseveranza evidenzia la fragilità della capacità di perseverare nel lavoro e nel portare a termine un impegno di studio. Soggetti che ottengono punteggi elevati in questo fattore (A5, mancanza di perseveranza) e nel fattore disorientamento, mentre conseguono un punteggio basso nel fattore volizione, tendono anche ad attribuire i loro risultati a cause incontrollabili. Si tratta certamente di soggetti da tenere sotto osservazione. È evidente la necessità di impostare programmi di insegnamento esplicito di strategie di studio sia di natura cognitiva, sia motivazionale.

Infine, abbiamo una buona percezione della propria competenza, un uso sufficiente delle strategie elaborative e una notevole disponibilità alla collaborazione.

1.7. Comparazione tra l'Istituto "Marco Gavio Apicio" ed il Liceo Plauto

La piattaforma www.competenzestrategiche.it offre un'elaborazione grafica dei risultati, ciò rende possibile, oltre alla lettura verticale e orizzontale, la comparazione degli esiti ottenuti dagli Istituti presi in esame.

Conoscere il numero di studenti che si collocano sopra, sotto o nella media permette di ottenere un quadro più dettagliato della distribuzione degli studenti.

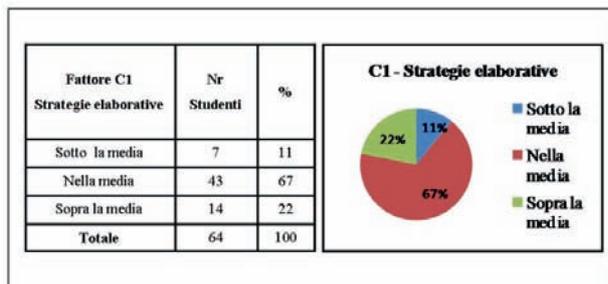
Le differenze legate all'indirizzo scolastico forniscono utili indicazioni rispetto all'uso delle strategie di apprendimento.

Le tabelle e i grafici seguenti rappresentano graficamente il numero e la percentuale degli studenti che si collocano ai vari livelli.

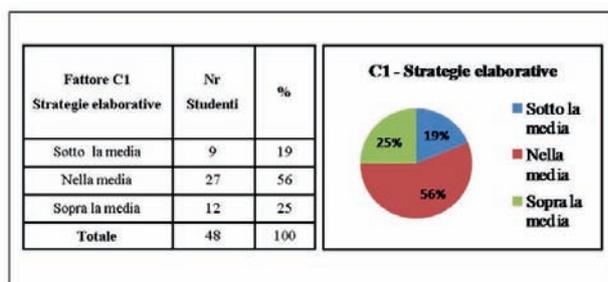
⁴ PELLERREY M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS.

Fattore C1 - Strategie elaborative

Istituto “Marco Gavio Apicio”

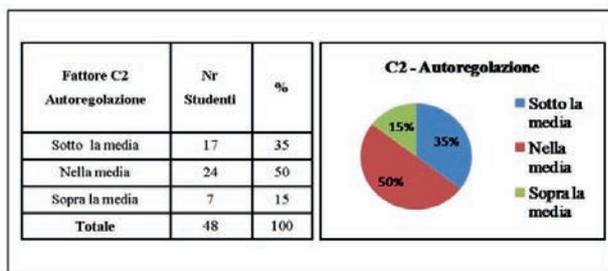


Liceo “Plauto”

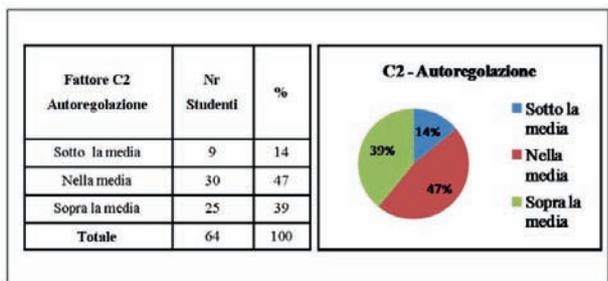


Fattore C2 – Autoregolazione

Istituto “Marco Gavio Apicio”

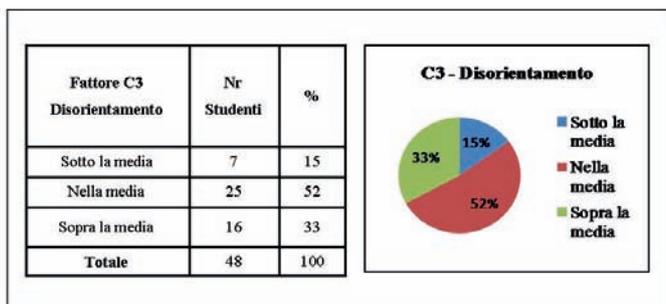


Liceo “Plauto”

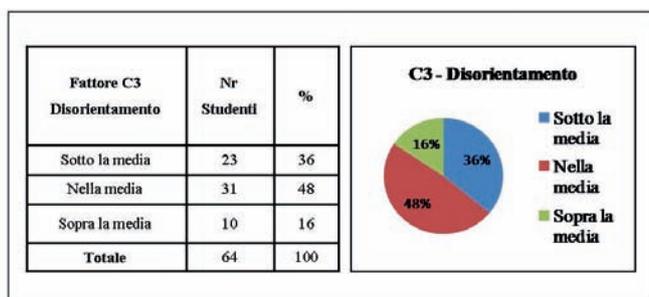


Fattore C3 – Disorientamento

Istituto “Marco Gavio Apicio”

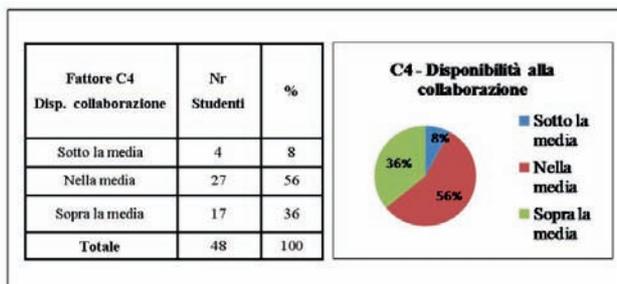


Liceo “Plauto”

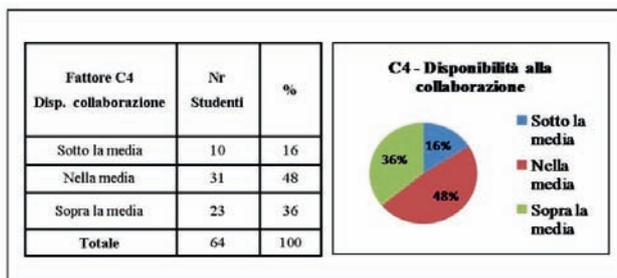


Fattore C4 – Disponibilità alla collaborazione

Istituto “Marco Gavio Apicio”

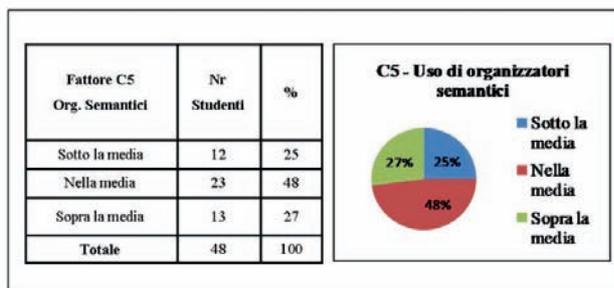


Liceo “Plauto”

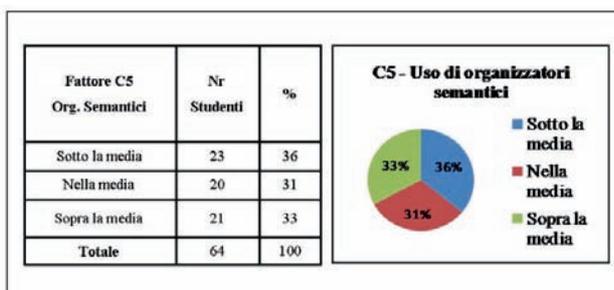


Fattore C5 – Uso di organizzatori semantici

Istituto “Marco Gavio Apicio”

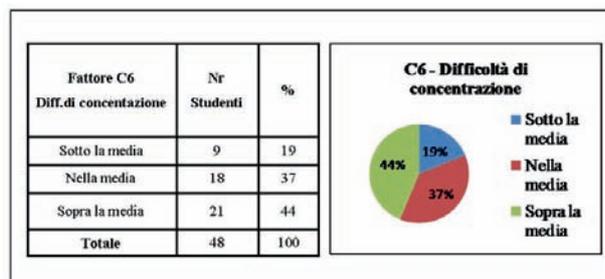


Liceo “Plauto”

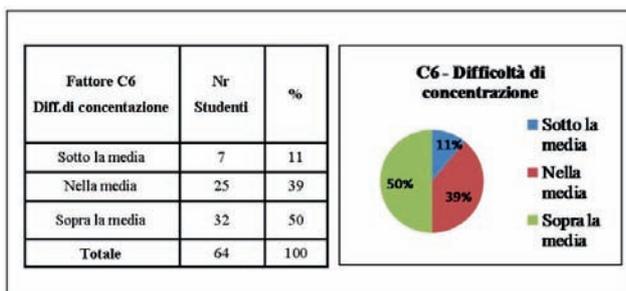


Fattore C6 – Difficoltà di concentrazione

Istituto “Marco Gavio Apicio”

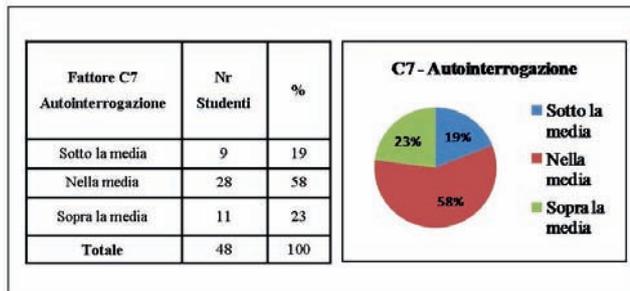


Liceo “Plauto”

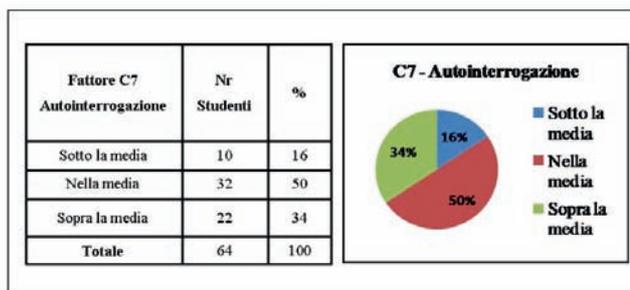


Fattore C7 – Autointerrogazione

Istituto “Marco Gavio Apicio”

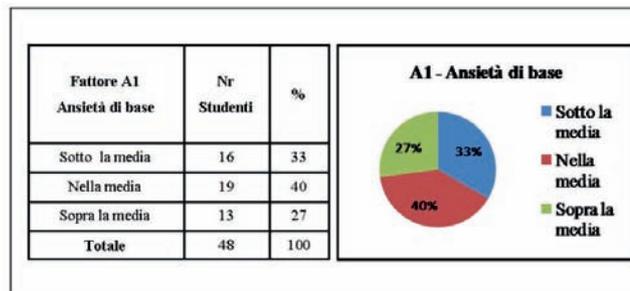


Liceo “Plauto”

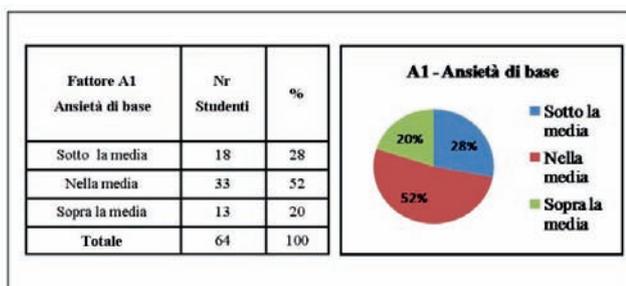


Fattore A1 – Ansietà di base

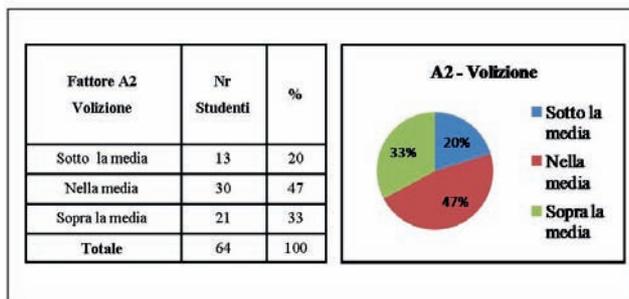
Istituto “Marco Gavio Apicio”



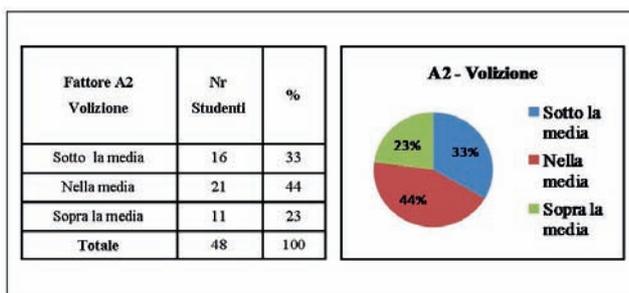
Liceo “Plauto”



Fattore A2 – Volizione
Istituto “Marco Gavio Apicio”

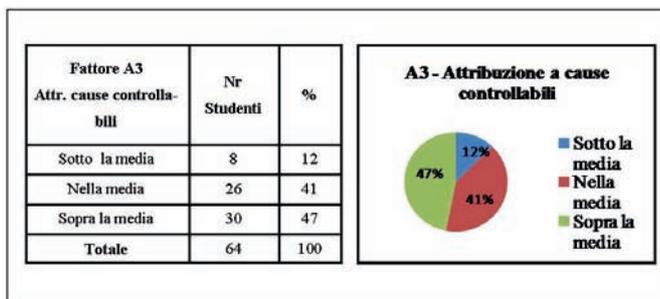


Liceo “Plauto”

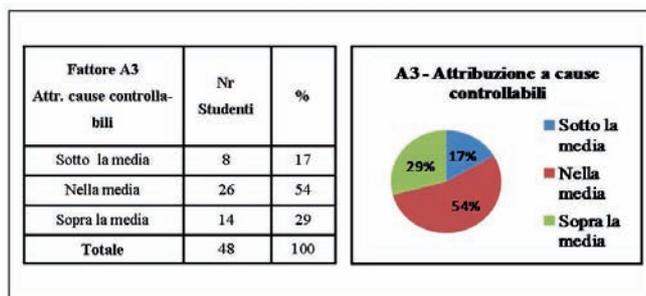


Fattore A3 – Attribuzione a cause controllabili

Istituto “Marco Gavio Apicio”

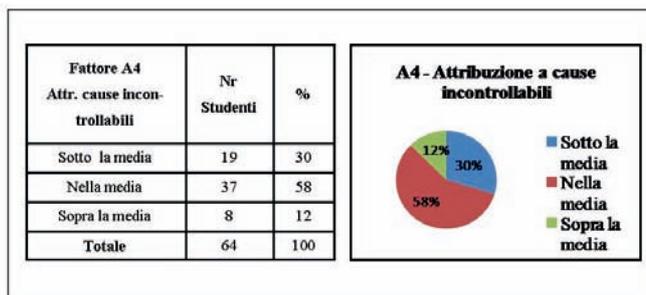


Liceo “Plauto”

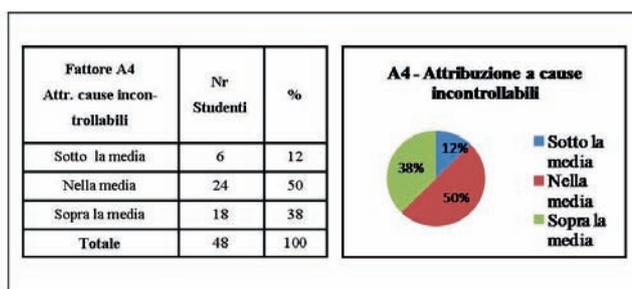


Fattore A4 – Attribuzione a cause incontrollabili

Istituto “Marco Gavio Apicio”

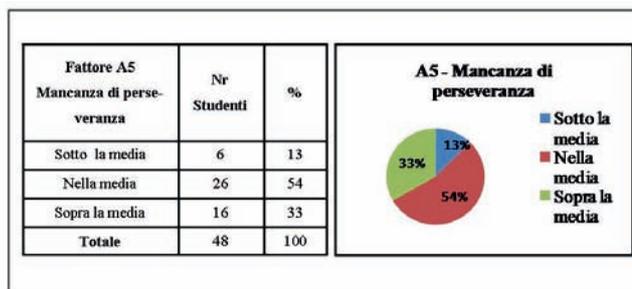


Liceo “Plauto”

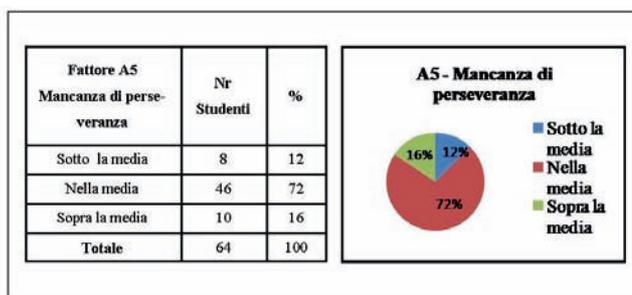


Fattore A5 – Mancanza di perseveranza

Istituto “Marco Gavio Apicio”

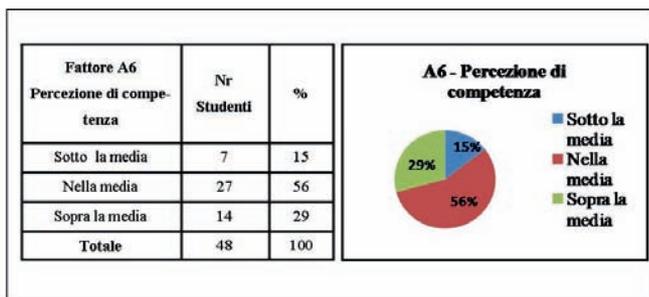


Liceo “Plauto”

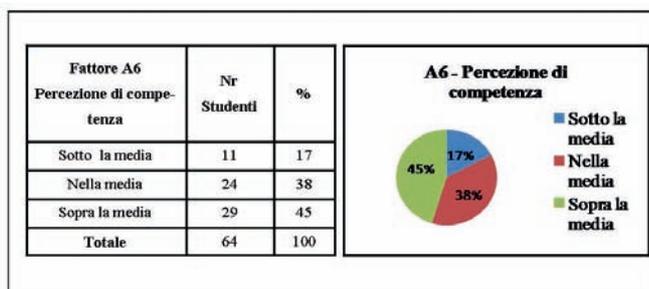


Fattore A6 – Percezione di competenza

Istituto “Marco Gavio Apicio”

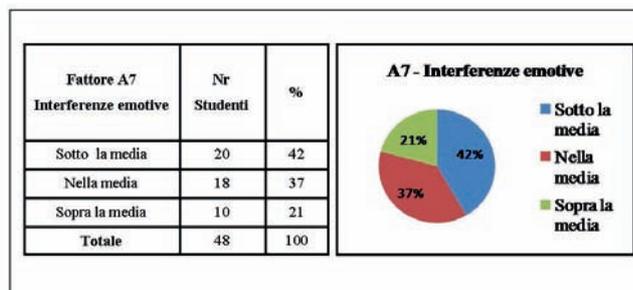


Liceo “Plauto”

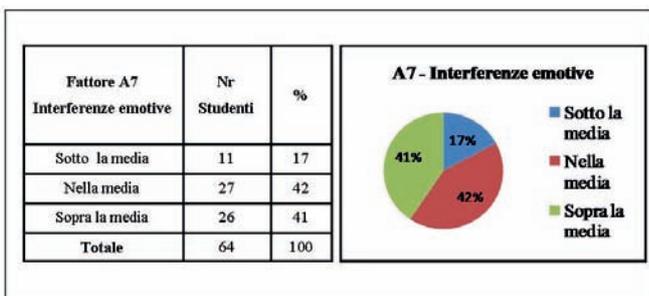


Fattore A7 – Interferenze emotive

Istituto “Marco Gavio Apicio”



Liceo “Plauto”



Capitolo quinto

La valorizzazione dei questionari a livello universitario

1. LA SOMMINISTRAZIONE DEL QPCS A STUDENTI UNIVERSITARI

Il resoconto di analisi dei dati che qui verrà presentato si riferisce a due campioni di studenti universitari (il primo della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre", il secondo della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana). Gli studenti della Facoltà di Roma Tre hanno compilato il QPCS mediante la modalità on-line nella piattaforma www.competenzestrategiche.it. Gli studenti dell'Università Salesiana hanno compilato i questionari in forma cartacea. Ha provveduto alla somministrazione del QPCS il Prof. Dariusz Grzadziel, le risposte al questionario sono state quindi caricate sulla piattaforma per le successive elaborazioni.

1.1. Il campione della Facoltà Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre

Inizialmente il campione preso in esame si componeva di 217 soggetti, tuttavia, nell'osservazione delle varie elaborazioni è stato possibile constatare che non sempre nelle risposte sono stati forniti tutti i dati richiesti, conseguentemente, nelle analisi finali esso si è ridotto a 138.

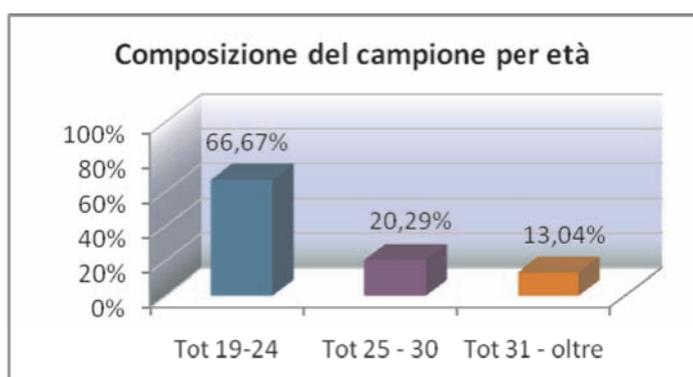
I questionari esaminati sono stati compilati nel periodo compreso tra il Gennaio 2011 ed il Gennaio 2012 ed il campione considerato:

- è composto per il 90 % circa di soggetti di genere femminile, il restante 10 % circa di genere maschile;
- è molto variegato per quanto concerne la variabile età, si caratterizza, infatti,

¹ Le attività di somministrazione del QPCS nel contesto universitario sono state seguite da Paola Pavoni che ha anche analizzato i dati ad essi relativi.

per la presenza di persone dai diciannove anni agli oltre cinquanta (questa eterogeneità del campione risulta molto utile allo scopo di comprendere come variano le percezioni delle competenze considerate tra i vari individui in relazione a questo aspetto). Nello specifico, è stato stabilito di suddividere il campione, per le elaborazioni successive, in tre fasce d'età:

- dai diciannove ai venticinque anni: i soggetti, in questo caso, sono 92 e costituiscono il 66,67 % del campione;
- dai venticinque ai 30 anni: in questa fascia rientrano 28 soggetti che costituiscono il 20,29 % del campione totale;
- dai trentuno anni in poi: qui rientrano 18 soggetti che costituiscono il 13,04 % del campione totale.



- È comprensivo di: studenti universitari prevalentemente del primo anno del corso di studio “Scienze dell’Educazione”, frequentanti alcuni corsi (“Didattica Generale”, “Didattica dell’orientamento in prospettiva europea”, “Teorie e tecniche dell’orientamento in età adulta”) svolti nella facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi “Roma Tre”; studenti impegnati nel recupero degli obblighi formativi aggiuntivi (OFA), eventualmente accumulati nella prova di valutazione della preparazione iniziale relativa a competenze di base e trasversali, quali la comprensione della lettura, le abilità logico-linguistiche e logico-matematiche.

1.1.1. *Distribuzione del campione nelle fasce di punteggio*

In questo paragrafo saranno presentati i risultati emersi dall’analisi dei dati aggregati del campione considerato nel suo complesso (ovvero al di là delle differenziazioni interne per genere, età/anno di nascita reperibili mediante le elaborazioni consentite dalla piattaforma on-line) in relazione alle sei dimensioni della competenza strategica valutate nel Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche. Nello specifico, suddividendo, mediante opportune elaborazioni statistiche, i

punteggi ottenuti da ogni studente su tre fasce di valori, si avrà la possibilità di mostrare, per ogni fattore delle competenze strategiche, le modalità di distribuzione delle percentuali dei soggetti presi in considerazione al loro interno (se “al di sotto della media”, “nella media”, “al di sopra della media” di riferimento).

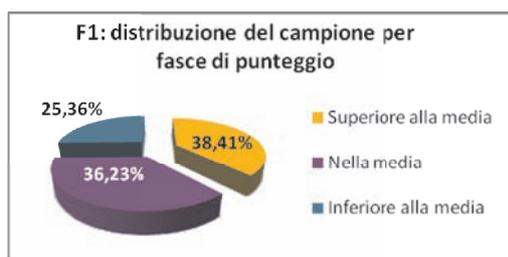
F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Questa competenza si lega alla percezione di un atteggiamento positivo e della disponibilità a lavorare con altre persone e a partecipare ad attività collaborative di gruppo, nell’ottica di un miglioramento del proprio apprendimento e della propria capacità di inserirsi proattivamente nelle attività di una comunità.

I soggetti componenti il campione preso in considerazione sono 138 (originariamente, il campione in esame era costituito di 217 questionari compilati, tuttavia, nell’osservazione delle varie elaborazioni è stato possibile constatare che non sempre nelle risposte sono stati forniti tutti i dati richiesti, conseguentemente nelle analisi finali esso si è ridotto a questo numero).

Per quanto riguarda questo primo fattore, 53 soggetti (il 38,41 % del totale) hanno riportato risultati superiori alla media, 50 (il 36,23 %) nella media, 35 (il 25,36 %) inferiori alla stessa.

F1: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	53	38,41%
Nella media	50	36,23%
Inferiore alla media	35	25,36%
Tot. Studenti	138	100%



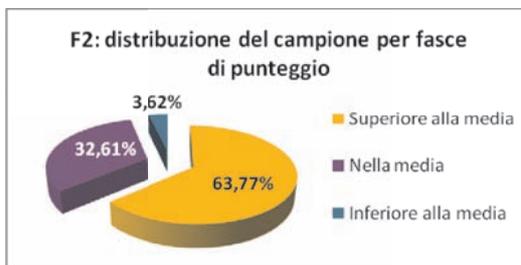
F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

Fa riferimento alle modalità di reazione emozionale dei soggetti alle varie situazioni che si trovano ad affrontare.

Per quanto riguarda le competenze di gestione di situazioni ansiogene si riscontra una significativa presenza di soggetti (88 per l’esattezza) i cui punteggi si collocano ad un livello superiore alla media, questi costituiscono il 63,77%. Qua-

rantacinque individui manifestano punteggi sostanzialmente nella media, solamente cinque inferiori alla stessa.

F2: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	88	63,77%
Nella media	45	32,61%
Inferiore alla media	5	3,62%
Tot. studenti	138	100%

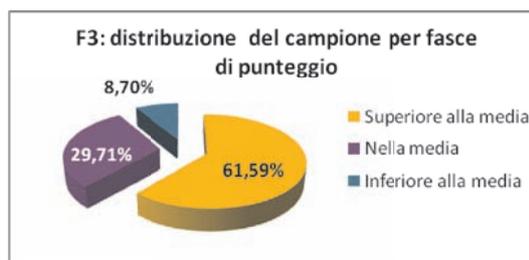


F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

Questa scala si riferisce all'autovalutazione delle capacità di attuare strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelando dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto.

In questo caso, si rilevano percezioni di buona parte del campione analizzato particolarmente elevate circa le proprie competenze autoregolative e volitive: 85 persone su 138, il 61,59% del totale, ottengono punteggi superiori alla media; autovalutazioni nella media sono espresse dal 29,71% del campione (41 soggetti), l'8,7% manifesta percezioni più fragili di questo tipo di competenza.

F3: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	85	61,59%
Nella media	41	29,71%
Inferiore alla media	12	8,7%
Tot. Studenti	138	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

In questo caso il questionario assume due funzioni, da un lato, permette di comprendere se il soggetto mette in atto strategie di collegamento tra le nuove esperienze e le strutture di conoscenza già acquisite e consolidate, dall'altro, stimola la sua proattività per l'attivazione futura di quelle stesse tecniche per comprendere e ricordare i nuovi contenuti.

Ottantatré soggetti su 138 raggiungono livelli di autopercezione della propria competenza, in questo specifico ambito, particolarmente elevate, costituiscono il 60,14% del totale. Il 34,06% (ovvero 47 soggetti) raggiunge livelli nella media, valori molto esigui riguardano coloro che si percepiscono poco competenti, solo 8 persone (il 5,8%).

F4: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	83	60,14%
Nella media	47	34,06%
Inferiore alla media	8	5,8%
Tot. Studenti	138	100%

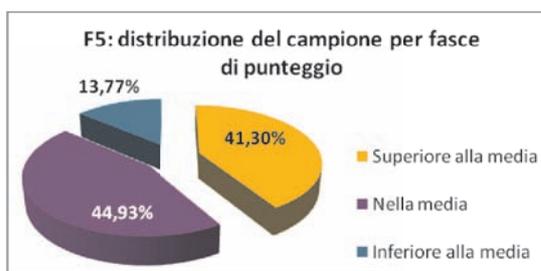


F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

In questo caso viene messa in luce la percezione della presenza/assenza di un proprio quadro di riferimento esistenziale a livello sociale e professionale o di un progetto di vita o di carriera lavorativa.

Per questo fattore non vengono rilevati punteggi autovalutativi così elevati come è avvenuto nel caso dei tre fattori precedenti. La maggior parte dei soggetti si colloca nella media, sono 62, il 44,93% del campione. Il 13,77% (19 soggetti) si colloca su livelli inferiori alla stessa, 57 studenti (il 41,30%) ritengono di possedere solide competenze, in quanto manifestano elevati livelli di autovalutazione.

F5: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	57	41,30%
Nella media	62	44,93%
Inferiore alla media	19	13,77%
Tot. Studenti	138	100%

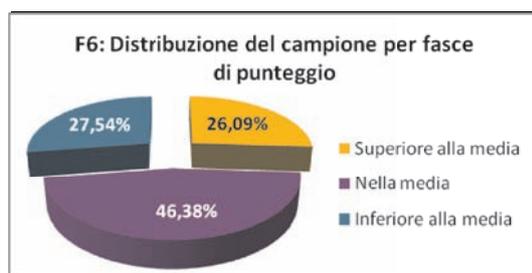


F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

In tal caso vengono analizzati i giudizi di autoefficacia del soggetto e la sua percezione dei livelli di competenza conseguiti nelle proprie attività. Questo tipo di fattore si lega anche alla disponibilità ad impegnarsi con persistenza nell'apprendimento di nuove conoscenze necessarie a crescere nella propria preparazione (anche professionale). Un livello elevato di questo fattore è indice della tendenza a cimentarsi con costanza ed interesse nel raggiungimento di questo scopo.

La maggioranza dei soggetti, il 46,38%, manifesta livelli di auto percezione della competenza nella media, sono quantitativamente simili tra loro i gruppi di coloro che si autovalutano più fragili in queste competenze (38 soggetti) e che manifestano una percezione di competenze più solide in questa dimensione (36 persone).

F6: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	36	26,09%
Nella media	64	46,38%
Inferiore alla media	38	27,54%
Tot. Studenti	138	100%



1.2. Analisi della distribuzione dei punteggi per fasce d'età

In questo paragrafo verranno osservate le caratteristiche proprie della distribuzione dei punteggi per ogni singolo fattore (o dimensione della competenza strategica), in relazione alle tre fasce d'età sulla base delle quali è stata suddivisa la popolazione di studio:

- dai 19 ai 24 anni (in questo gruppo rientrano novantadue soggetti ovvero il 66,67% del campione totale);
- dai 25 ai 30 anni (costituito dal 20,29% dei soggetti che hanno completato il questionario, per la precisione ventotto);
- dai 31 anni in poi. È opportuno tenere presente che in questo gruppo rientrano soggetti anche di età superiore ai 50 anni (in questa fascia d'età vanno considerati diciotto soggetti, il 13,04% del campione).

1.2.1. Fascia d'età "19-24 anni"

Per quanto concerne il primo gruppo esaminato (ovvero soggetti in età compresa tra i diciannove ed i ventiquattro anni), verranno ora esaminati i risultati ottenuti dalla compilazione del questionario per ogni singolo fattore o competenza.

F1: Competenza strategica nel collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento

Come già evidenziato nelle pagine precedenti, questo fattore si lega alla percezione di un atteggiamento positivo e della disponibilità a lavorare con altre persone e a partecipare ad attività collaborative di gruppo, nell'ottica di un miglioramento del proprio apprendimento e della propria capacità di inserirsi proattivamente nelle attività di una comunità. Per quanto riguarda questa dimensione della competenza le autovalutazioni si distribuiscono in modo sostanzialmente omogeneo nell'ambito delle tre fasce di punteggio: ovvero, il 33,70% dei soggetti (31 studenti) evidenzia un'autovalutazione personale nella media circa il possesso di questa tipologia di competenze; lievemente maggiori a livello quantitativo (di un solo punto percentuale circa) sono coloro che manifestano un'autovalutazione di livello elevato delle proprie competenze in questo ambito, sono il 34,78% (ovvero 32 persone); in mi-

sura leggermente minore sono presenti coloro che ritengono di possedere fragili competenze necessarie alla collaborazione con gli altri nei contesti di lavoro o di apprendimento, questi costituiscono il 31,52% del campione.

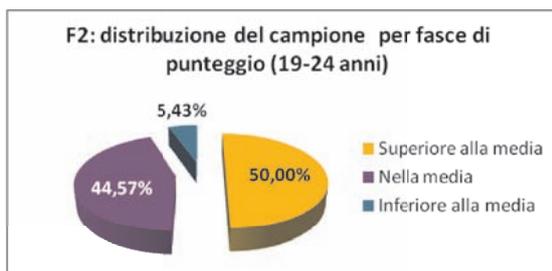
F1: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	32	34,78%
Nella media	31	33,70%
Inferiore alla media	29	31,52%
Tot 19-24	92	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

Come noto, gli individui manifestano differenze molto significative nelle reazioni emozionali alle diverse situazioni ed avvenimenti. Esse vengono determinate tanto da fattori biologici, quanto da condizioni socio-culturali, infatti, in relazione allo specifico contesto in cui si manifestano assumono una valenza positiva o negativa. Ad ogni modo, è possibile apprendere tecniche volte allo scopo di canalizzare in modo proficuo le energie emotive liberate dal soggetto in determinate situazioni. La scala evidenzia la tendenza a subire eccessivamente l'influenza di stati soggettivi caratterizzati da tensione nervosa. In questo caso, circa la metà dei soggetti considerati (46, ovvero il 50%) ottiene punteggi superiori alla media, evidenziando la percezione di solide competenze nella gestione di questi stati ansiosi. Il 44,57% dei soggetti riporta, invece punteggi nella media, solo il 5,43% si colloca al di sotto della stessa.

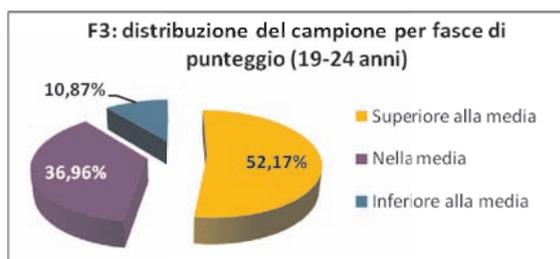
F2: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	46	50%
Nella media	41	44,57%
Inferiore alla media	5	5,43%
Tot 19-24	92	100%



F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

Questa scala si riferisce all'autovalutazione delle capacità di attuare strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelando dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto. Poco più della metà del gruppo preso in esame per questa fascia d'età evidenzia punteggi che denotano la percezione di elevati livelli di competenza in questo ambito: 48 soggetti, il 52,17% del campione. Solo il 10,87% consegue punteggi inferiori alla media, una buona parte dei soggetti, il 36,96%, d'altro canto, si colloca nella media.

F3: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	48	52,17%
Nella media	34	36,96%
Inferiore alla media	10	10,87%
Tot 19-24	92	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Questa fa riferimento alla capacità di costruzione di collegamenti tra le nuove conoscenze ed il mondo della propria esperienza. In questo caso il questionario assume due funzioni, da un lato, permette di comprendere se il soggetto mette in atto

strategie di collegamento tra le nuove esperienze e le strutture di conoscenze già acquisite e consolidate, dall'altro, stimola la sua proattività per l'attivazione futura di quelle stesse tecniche per comprendere e ricordare i nuovi contenuti. Quarantatré soggetti (il 53,26%), poco più della metà del gruppo compreso in questa fascia d'età, si percepisce molto competente in quest'ambito, trentacinque si collocano nella media (il 38,04%), l'8,7%, invece, si percepisce poco competente.

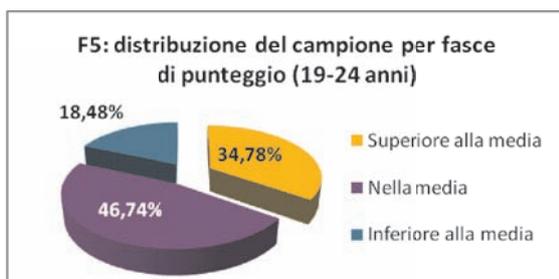
F4: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	49	53,26%
Nella media	35	38,04%
Inferiore alla media	8	8,7%
Tot 19-24	92	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Questo fattore mette in luce la percezione della presenza/assenza di un proprio quadro di riferimento esistenziale a livello sociale/professionale o di un progetto di vita o di carriera lavorativa. In questo caso diminuiscono i numeri di coloro che si caratterizzano per elevati livelli di autovalutazione, il 34,78%; d'altro canto, rimane elevata la presenza di punteggi nella media, che vengono riscontrati per 43 soggetti. Una significativa percentuale (il 18,48%), manifesta bassi livelli di autovalutazione, ovvero la percezione di deboli competenze.

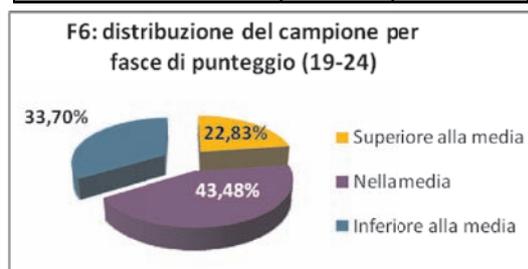
F5: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	32	34,78%
Nella media	43	46,74%
Inferiore alla media	17	18,48%
Tot 19-24	92	100%



F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

In tal caso vengono analizzati i giudizi di autoefficacia del soggetto e la sua percezione dei livelli di competenza conseguiti nelle proprie attività. Questo tipo di fattore si lega anche alla disponibilità del soggetto ad impegnarsi con persistenza nell'apprendimento di nuove conoscenze necessarie a crescere nella propria preparazione (anche professionale). Un livello elevato di questo fattore è indice della tendenza a cimentarsi con costanza ed interesse nel raggiungimento di questo scopo. Per quanto concerne questa competenza, si rileva una quota molto significativa di soggetti che si percepiscono molto fragili, il 33,70%; oltre il 40% del gruppo osservato, si colloca su livelli di autovalutazione nella media, il 23% circa raggiunge punteggi superiori alla stessa.

F6: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	21	22,83%
Nella media	40	43,48%
Inferiore alla media	31	33,70%
Tot 19-24	92	100%



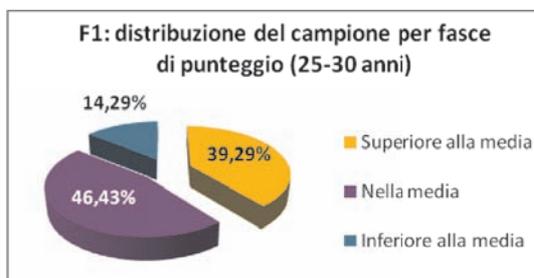
1.2.2. Fascia d'età "25-30 anni"

F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Come precedentemente indicato, è opportuno ricordare che la numerosità del gruppo in questione diminuisce notevolmente rispetto a quello che appartiene alla

fascia d'età inferiore: in questa rientrano ventotto soggetti, ovvero il 21% circa del campione totale. Rispetto agli studenti di età inferiore in questo ambito si manifesta una crescita della percezione di un atteggiamento positivo e della disponibilità a lavorare con altre persone e a partecipare ad attività collaborative di gruppo, nell'ottica di un miglioramento del proprio apprendimento e della propria capacità di inserirsi proattivamente nelle attività di una comunità. Diminuisce, infatti, la percentuale di soggetti che manifestano un punteggio inferiore alla media rispetto al gruppo precedentemente osservato, corrispondente al 14,29%. Aumentano, conseguentemente, coloro che raggiungono livelli nella media (il 46,43%) e percepiscono solide competenze in questa dimensione (il 39,29%).

F1: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	11	39,29%
Nella media	13	46,43%
Inferiore alla media	4	14,29%
Tot 25 - 30	28	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

In questo caso scompaiono i punteggi di basso livello, aumentano notevolmente quelli superiori (dal 50% dei soggetti di età compresa tra i 19 ed i 24 anni all'89% di questo gruppo), ovviamente diminuiscono notevolmente i punteggi di autovalutazione che rientrano nella media (l'11% circa). Si potrebbe ipotizzare un fenomeno analogo a quello rilevato nell'indagine svolta nell'anno scolastico 2006/2007 da Pellerey e colleghi: al crescere dell'età, aumenta la percezione della propria capacità di dominare stati ansiosi o reazioni emotive di fronte a particolari eventi o situazioni della vita.

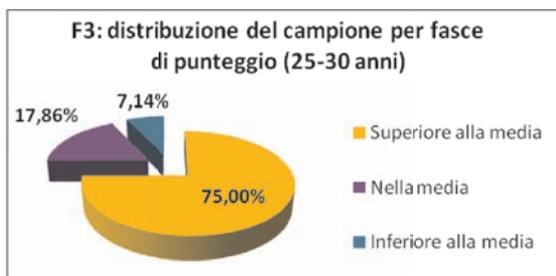
F2: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	25	89,29%
Nella media	3	10,71%
Inferiore alla media	0	0
Tot 25 - 30	28	100%



F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

Anche per questo fattore, i punteggi dei soggetti interessati si innalzano in modo significativo, aumenta notevolmente la percentuale di coloro che si sentono più preparati rispetto alla media relativamente alle capacità di attuare strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelando dall'interferenza di possibili fattori disturbanti, quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto. Essi costituiscono il 75% della popolazione in questione. Il 17,86% si colloca nella media, solo il 7,14% al di sotto della stessa.

F3: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	21	75%
Nella media	5	17,86%
Inferiore alla media	2	7,14%
Tot 25 - 30	28	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Quasi il 70% del gruppo in esame manifesta livelli particolarmente elevati di autovalutazione rispetto alla capacità di collegare e porre in relazione tra loro le nuove conoscenze e il mondo della propria esperienza. Il 32,14% rientra nella media. Gli item riferiti a questo fattore stimolano il soggetto a riflettere sulla sua tendenza o meno a mettere in atto strategie di collegamento tra le nuove esperienze e le strutture di conoscenze già acquisite e consolidate.

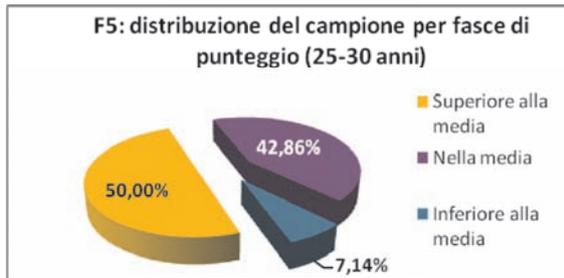
F4: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	19	67,86%
Nella media	9	32,14%
Inferiore alla media	0	0
Tot 25 - 30	28	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Anche in questo caso i soggetti di età compresa tra i venticinque ed i trenta anni manifestano un'autovalutazione su livelli più elevati di competenza, tendono ad avere una maggiore percezione di un proprio quadro di riferimento esistenziale a livello sociale/professionale o di un progetto di vita o di carriera professionale. Aumentano i soggetti i cui punteggi sono superiori alla media (il 50% del totale) e diminuiscono quelli inferiori (il 7,14%).

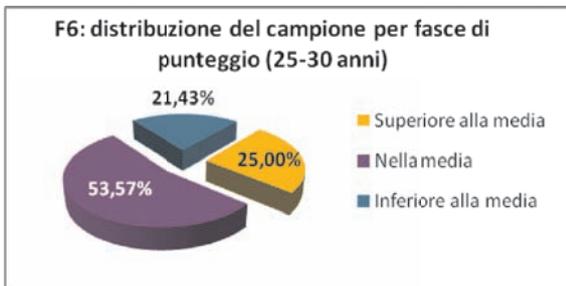
F5: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	14	50%
Nella media	12	42,86%
Inferiore alla media	2	7,14%
Tot 25 - 30	28	100%



F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

Ancora una volta, aumentano le percentuali nelle fasce di punteggio superiori e nella media: rispettivamente il 25% ed il 53,57%, evidenziando la presenza di elevati giudizi di autoefficacia e di adeguati livelli di competenza conseguiti nella gestione delle proprie attività da parte degli intervistati. In genere coloro che riportano elevati punteggi in questo tipo di fattore tendono a manifestare anche una certa disponibilità ad impegnarsi con persistenza nell'apprendimento di nuove conoscenze necessarie a crescere nella propria preparazione (anche professionale). Un livello elevato di questo fattore è indice della tendenza ad impegnarsi con costanza ed interesse nel raggiungimento di questo scopo. Rispetto agli individui di età compresa tra i 19 ed i 24 anni, diminuisce la consistenza di coloro che evidenziano la percezione di fragili competenze in quest'ambito (il 21,43% di contro al 33,70% dei primi).

F6: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	7	25%
Nella media	15	53,57%
Inferiore alla media	6	21,43%
Tot 25 - 30	28	100%

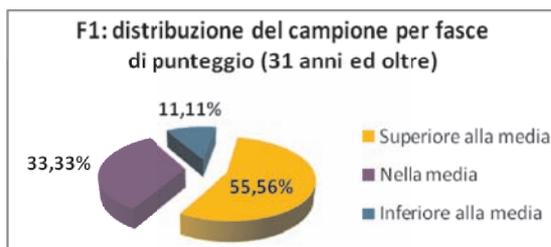


1.2.3. Fascia d'età "31 anni ed oltre"

F1: Competenza strategica nel collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento

È necessario a questo punto ricordare che i diciotto individui appartenenti a questa fascia d'età costituiscono il 13,04% del totale dei soggetti che hanno compilato i questionari on-line. Rispetto agli studenti di età compresa tra i diciannove ed i ventiquattro anni e tra i venticinque ed i trenta anni, i risultati conseguiti continuano a crescere di livello. Ciò è evidente dalle percentuali relative ai punteggi di autovalutazione conseguiti che si collocano al di sopra della media di riferimento (il 55,56% di contro al 39,29% di soggetti di età compresa tra i 25 ed i 30 anni ed al 34,78% di quelli ancora più giovani). Dalle elaborazioni qui effettuate risulta, quindi, che gli adulti manifesterebbero una percezione maggiore di competenza in questo ambito, rivelando, pertanto, un atteggiamento positivo e la disponibilità a lavorare con altre persone ed a partecipare ad attività collaborative di gruppo, nell'ottica di un miglioramento del proprio apprendimento e della propria capacità di inserirsi proattivamente nelle attività di una comunità. Diminuiscono i soggetti con punteggi di livello più basso rispetto ai due gruppi precedentemente analizzati, l'11%.

F1: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	10	55,56%
Nella media	6	33,33%
Inferiore alla media	2	11,11%
Tot 31 e oltre	18	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

Anche per quanto concerne questo fattore si evidenziano punteggi particolarmente elevati, quasi il 95% delle risposte si colloca su livelli superiori alla media, il 5,56% è nella media.

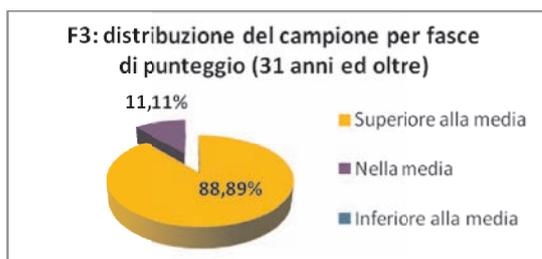
F2: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	17	94,44%
Nella media	1	5,56%
Inferiore alla media	0	0%
Tot 31 e oltre	18	100%



F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

In relazione a questo fattore l'88,89% dei soggetti si percepisce molto preparato, si riconosce capace di mettere in atto strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelandoli dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto. Non si rileva la presenza di alcun soggetto che riporti punteggi inferiori alla media. Si potrebbe ipotizzare che con il crescere dell'età e dell'esperienza essendo il soggetto adulto, nel corso della sua esistenza, chiamato a svolgere ruoli sempre più complessi in diversi contesti di vita, dall'ambito professionale, sociale, a quello familiare, si percepisca sempre più autonomo e responsabile della propria vita. È nota la necessità per il formatore, individuata da Knowles, qualora l'adulto manifesti dipendenza in situazioni di lavoro o di studio, di favorire la transizione verso l'autonomia nell'apprendimento e nella vita (Knowles, 2008).

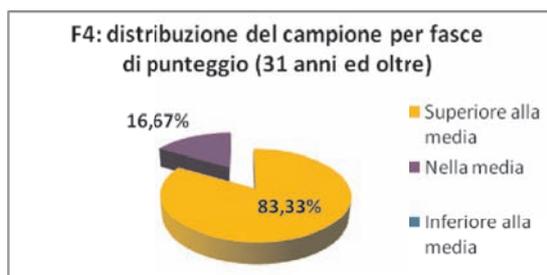
F3: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	16	88,89%
Nella media	2	11,11%
Inferiore alla media	0	0%
Tot 31 e oltre	18	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Per quanto concerne questo fattore, l'83,33% del gruppo di soggetti preso in esame manifesta una percezione di competenze di livello elevato al di sopra della media (di contro al 53,26% del gruppo più giovane ed al 67,86% della fascia 25-30 anni), si autovaluta, pertanto, molto capace di mettere in atto strategie di collegamento tra le nuove esperienze e le strutture di conoscenze già acquisite e consolidate, tra le nuove conoscenze e il mondo della propria esperienza. Rispetto ai due campioni differenziati per età precedentemente osservati, si evidenzia una crescita significativa delle percentuali superiori alla media, inoltre, se da un lato, nel gruppo di età più giovane fra i tre vi è una percentuale del 10% circa che ottiene punteggi più allarmanti, dall'altro, al crescere dell'età, essa scompare. A questo punto molto interessanti possono risultare le riflessioni di Knowles quando sostiene la centralità del ruolo dell'esperienza pregressa nell'apprendimento adulto. Le esperienze vissute costituiscono il contesto nell'ambito del quale si è determinato lo sviluppo della persona adulta, pertanto, ignorarle nell'ambito di un percorso formativo potrebbe determinare la percezione da parte dei discenti di un rifiuto della loro identità. Queste, d'altro canto, possono comportare l'interiorizzazione di abitudini intellettuali, pregiudizi cristallizzati che impediscono lo sviluppo di nuove prospettive ed approcci creativi: compito del formatore è quindi quello di riesaminare abitudini e pregiudizi ed aprire la mente a nuovi approcci. Alla luce di queste osservazioni si comprende l'importanza per l'adulto di ancorare i nuovi apprendimenti al mondo della propria esperienza, maggiormente evoluta rispetto a quella di un giovane.

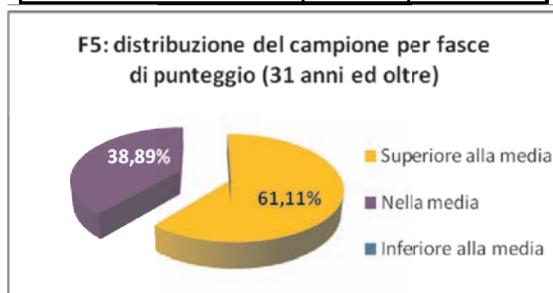
F4: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	15	83,33%
Nella media	3	16,67%
Inferiore alla media	0	0%
Tot 31 e oltre	18	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Nell'osservazione dei risultati dal gruppo più giovane a quello di età più matura si rilevano ancora una volta differenze significative: in quest'ultimo gruppo mentre scompaiono i punteggi inferiori alla media (pari al 19% circa tra i più giovani) si manifesta una percentuale del 61,11% di soggetti che lasciano trasparire autovalutazioni relative a queste competenze di livello superiore alla media, d'altro canto, tra i più giovani si può riscontrare una percentuale del 34,78%, nel gruppo di età compresa tra i 25 ed i 30 anni del 50%.

F5: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	11	61,11%
Nella media	7	38,89%
Inferiore alla media	0	0%
Tot 31 e oltre	18	100%

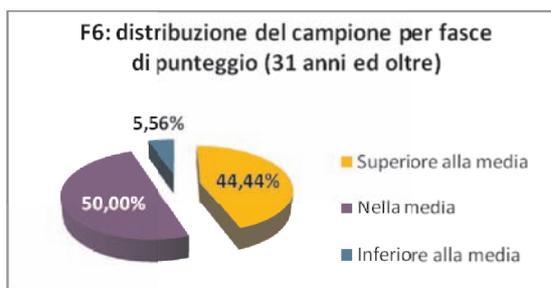


F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

In questo caso la percentuale di soggetti che consegue punteggi su livelli superiori alla media è pari al 44,44%, di contro al 25% del gruppo intermedio di età ed al 29% circa dei più giovani. Punteggi di autopercezione nella media si riscontrano, invece, per il 50% della popolazione in esame, solo il 6% circa si colloca al di sotto della media (il 21,43% nella fascia 25-30 anni ed il 33,70% nel gruppo di età più

giovane). I soggetti adulti, forse, avendo maturato una maggiore quantità di esperienze nei vari contesti di vita e professionali, hanno potuto sperimentare situazioni differenti nell'ambito delle quali mettersi alla prova, sviluppando una maggiore sicurezza in sé, percezione di autoefficacia personale e consapevolezza dei livelli di competenza conseguiti nelle proprie attività.

F6: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	8	44,44%
Nella media	9	50%
Inferiore alla media	1	5,56%
Tot 31 e oltre	18	100%



In sintesi è possibile affermare che, nello specifico caso analizzato, relativamente a tutti i fattori presi in considerazione, dal gruppo di soggetti più giovani a quelli di età più matura, si verifica, da un lato, una progressiva diminuzione (fino alla scomparsa in taluni casi) delle autovalutazioni di livelli più bassi o inferiori alla media, dall'altro, un incremento delle autovalutazioni corrispondenti a punteggi elevati, ovvero si riscontra una maggiore percezione di competenza.

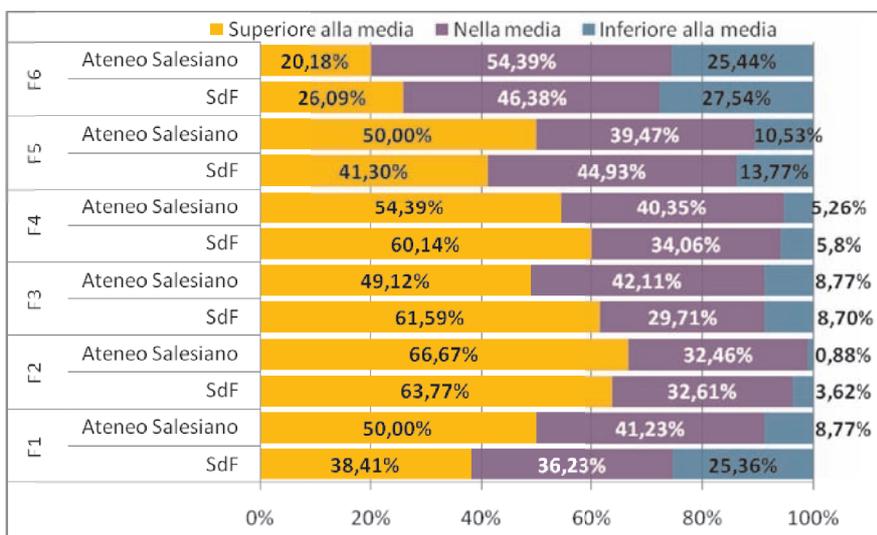
1.3. Elaborazione comparata con i dati afferenti agli studenti dell'Università Pontificia Salesiana

Nell'ambito dell'indagine della quale in questo spazio si dà conto, è stato possibile somministrare il QPCS anche ad un campione di studenti dell'Ateneo Salesiano. È stato possibile, pertanto, effettuare un confronto tra i risultati emersi dalla somministrazione dei questionari di percezione delle competenze strategiche presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre" e l'"Università Pontificia Salesiana". Si è ritenuto interessante rilevare le eventuali differenze riscontrabili nei risultati ottenuti tra i due campioni, nell'ambito di una comparazione di questo tipo, in quanto il campione dell'Ateneo Salesiano risulta caratteristico su vari fronti: come noto, l'Università prevede la presenza di studenti sacerdoti o religiosi, di differenti nazionalità, di età generalmente maggiore rispetto

a quelli delle università statali. In questo specifico caso, sono stati compilati 114 questionari, nel periodo relativo al mese di Febbraio dell’A.A. 2011/12.

DISTRIBUZIONE DEL CAMPIONE PER FASCE DI PUNTEGGIO	F1		F2		F3		F4		F5		F6	
	SdF	Ateneo Salesiano										
Superiore alla media	38,41%	50,00%	63,77%	66,67%	61,59%	49,12%	60,14%	54,39%	41,30%	50,00%	26,09%	20,18%
Nella media	36,23%	41,23%	32,61%	32,46%	29,71%	42,11%	34,06%	40,35%	44,93%	39,47%	46,38%	54,39%
Inferiore alla media	25,36%	8,77%	3,62%	0,88%	8,70%	8,77%	5,8%	5,26%	13,77%	10,53%	27,54%	25,44%
Totale studenti	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

F1: collaborare con altri nel lavoro e nell’apprendimento
 F2: gestire forme accentuate d’ansietà
 F3: autoregolazione e volizione
 F4: gestire processi riflessivi
 F5: prospettive esistenziali
 F6: percezione di competenza

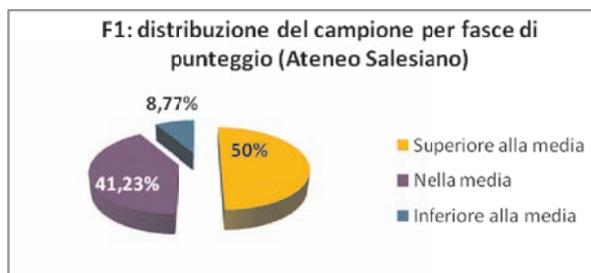


F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell’apprendimento

Il campione degli studenti dell’Università Pontificia Salesiana riporta una distribuzione dei punteggi che evidenzia una situazione differente rispetto alla facoltà di “Roma Tre” per ciò che riguarda questo fattore: il 41% degli studenti si colloca nella media, il 9% circa del campione percepisce il possesso di deboli competenze

funzionali alla collaborazione con altri nello studio o nel lavoro, di contro al 25% della Facoltà di Scienze della Formazione. La metà degli intervistati, invece, si valuta molto competente in quest'ambito (il 38% per quanto riguarda la Facoltà di Scienze della Formazione).

F1: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Ateneo Salesiano		Scienze della Formazione "Roma Tre"	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	57	50%	53	38,41%
Nella media	47	41,23%	50	36,23%
Inferiore alla media	10	8,77%	35	25,36%
Tot. Studenti	114	100%	138	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

La capacità di gestione di stati ansiosi assume una distribuzione, a livello percentuale, che si configura sostanzialmente simile nei due campioni in esame. La maggioranza degli studenti (oltre il 60% in entrambi i campioni) manifesta una percezione di queste specifiche competenze superiore alla norma. Una percentuale molto esigua si colloca al di sotto della media. È da notare, però, che percentuali di circa tre punti più elevate nei punteggi superiori alla media si riscontrano nel campione dell'Università Pontificia, il quale presenta anche valori minori (0,88%) rispetto alla Facoltà di Scienze della Formazione (3,62%) nei punteggi inferiori alla stessa.

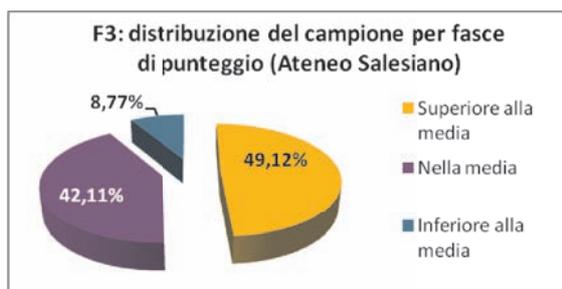
F2: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Ateneo Salesiano		Scienze della Formazione "Roma Tre"	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	76	66,67%	88	63,77%
Nella media	37	32,46%	45	32,61%
Inferiore alla media	1	0,88%	5	3,62%
Tot. studenti	114	100%	138	100%



F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

In questo caso, per quanto concerne l'Ateneo Salesiano, si riscontrano distribuzioni sostanzialmente omogenee di studenti che riportano valori nella media e superiori (rispettivamente il 42,11% ed il 49,12%), solo il 9% circa si percepisce fragile nella padronanza di queste competenze. Nella facoltà di Scienze della Formazione, invece, tra i due gruppi si manifesta uno scarto più evidente: oltre il 60% degli intervistati si considera molto capace di attuare strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelandoli dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto.

F3: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Ateneo Salesiano		Scienze della Formazione "Roma Tre"	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	56	49,12%	85	61,59%
Nella media	48	42,11%	41	29,71%
Inferiore alla media	10	8,77%	12	8,7%
Tot. studenti	114	100%	138	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Per quanto riguarda questa dimensione della competenza, si rileva un aspetto di differenziazione tra l'Ateneo Salesiano e la Facoltà di Scienze della Formazione che vale la pena evidenziare. Il 40% degli studenti del primo riporta punteggi nella

media. Oltre il 50% manifesta livelli di autovalutazione superiori alla media, di contro ad una percentuale di quasi sei punti più elevata degli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" (il 60% circa). Si rileva una scarsa presenza in entrambi i campioni di coloro che si percepiscono poco competenti (il 5%).

F4: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Ateneo Salesiano		Scienze della Formazione "Roma Tre"	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	62	54,39%	83	60,14%
Nella media	46	40,35%	47	34,06%
Inferiore alla media	6	5,26%	8	5,8%
Tot. Studenti	114	100%	138	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Relativamente a questa dimensione della competenza, nel campione dell'Università Salesiana si manifestano percentuali di circa 8 punti più elevate, rispetto a quello della Facoltà di "Roma Tre", nel gruppo di studenti che manifesta autovalutazioni superiori alla media (il 50%). Inoltre, si rileva una quantità leggermente inferiore di individui che percepiscono capacità più fragili in quest'ambito (il 10,53% di contro al 13,77% di Scienze della Formazione).

F5: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Ateneo Salesiano		Scienze della Formazione "Roma Tre"	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	57	50%	57	41,30%
Nella media	45	39,47%	62	44,93%
Inferiore alla media	12	10,53%	19	13,77%
Tot. Studenti	114	100%	138	100%



F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

Nel campione dell'Ateneo Salesiano il 54% degli studenti riporta livelli di autovalutazione nella media, mentre è quantitativamente inferiore (di circa 6 punti percentuali) rispetto alla Facoltà di Scienze della Formazione, il gruppo costituito da coloro che manifestano livelli di autopercezione superiori alla stessa. In entrambi i gruppi, sono tuttavia significative le percentuali di coloro che si valutano più fragili rispetto a questa dimensione della competenza.

F6: distribuzione del campione per fasce di punteggio	Ateneo Salesiano		Scienze della Formazione "Roma Tre"	
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	23	20,18%	36	26,09%
Nella media	62	54,39%	64	46,38%
Inferiore alla media	29	25,44%	38	27,54%
Tot. Studenti	114	100%	138	100%

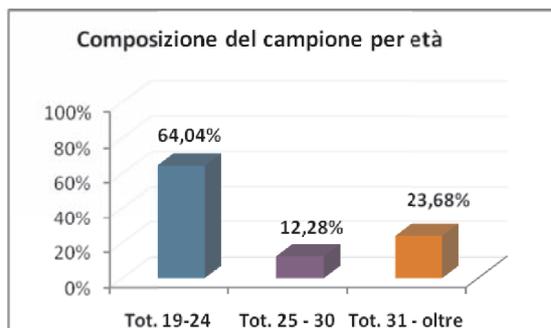


1.3.1. Analisi della distribuzione dei punteggi per fasce d'età

Sono state oggetto di osservazione anche le caratteristiche proprie della distribuzione dei punteggi per quanto concerne ogni singolo fattore, in relazione alle tre fasce d'età sulla base delle quali è stata suddivisa la popolazione di studio (come si è già potuto mostrare nello studio relativo alla facoltà Scienze della Formazione dell'Università degli studi "Roma Tre"):

- dai 19 ai 24 anni (a questo gruppo afferiscono 73 soggetti ovvero il 64% circa del campione totale);
- dai 25 ai 30 anni (14 studenti, il 12,28%);

- dai 31 anni in poi (in questa fascia d'età vanno considerati 27 soggetti, il 24% circa del campione).



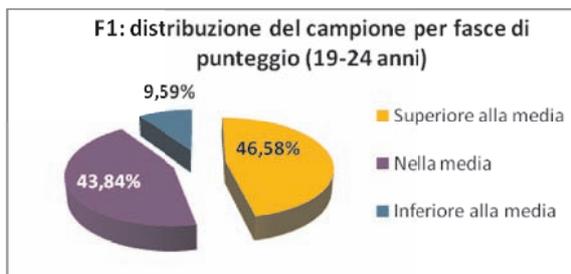
1.3.2. Fascia d'età "19-24 anni"

Per quanto concerne questo primo gruppo esaminato, verranno ora presentati i risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario per ogni singolo fattore o competenza.

F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Il 47% circa degli studenti di età compresa in questa fascia, manifesta autovalutazioni di livello superiore alla media, solo il 10% manifesta la percezione di deboli competenze necessarie alla collaborazione proattiva in gruppi di lavoro e di apprendimento. Il restante 44% riporta punteggi sostanzialmente nella media. Rispetto alla facoltà Scienze della Formazione si possono individuare punteggi di autovalutazione sostanzialmente più elevati (aumentano le percentuali di coloro che manifestano autopercezioni nella media e superiori ad essa e diminuiscono le autovalutazioni di livello inferiore).

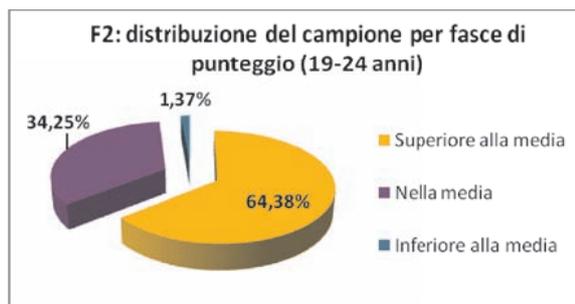
F1: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	34	46,58%
Nella media	32	43,84%
Inferiore alla media	7	9,59%
Tot 19-24	73	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

Come già noto, la scala evidenzia la tendenza a subire eccessivamente l'influenza di stati soggettivi caratterizzati da tensione nervosa. La quasi totalità degli studenti compresi in questa fascia d'età, consegue punteggi che si collocano nella media o superiori ad essa. Nello specifico, il 64,38% manifesta la percezione di solide competenze attinenti a questa dimensione. Solamente l'1% circa si valuta poco capace. Ancora una volta, in questa fascia d'età le autovalutazioni risultano su livelli più elevati rispetto al medesimo gruppo della facoltà di "Roma Tre".

F2: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	47	64,38%
Nella media	25	34,25%
Inferiore alla media	1	1,37%
Tot 19-24	73	100%

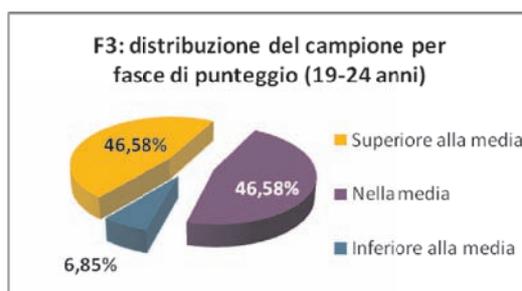


F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

Questa scala si riferisce all'autovalutazione delle capacità di attuare strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelando dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinte-

resse per il contenuto. Poco meno della metà del gruppo preso in esame per questa fascia d'età evidenzia punteggi che denotano la percezione di elevati livelli di competenza in quest'ambito: 34 soggetti, il 46,58% del campione (di contro al 52,17% della facoltà di "Roma Tre"). La medesima percentuale manifesta livelli di autopercezione nella media. Solo il 6,85% consegue punteggi al di sotto della stessa, valore inferiore rispetto a quello riscontrato per gli studenti più giovani di Scienze della Formazione (10,87%).

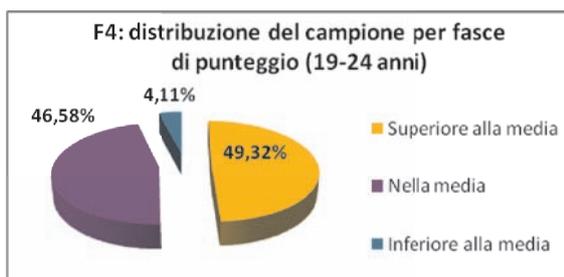
F3: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	34	46,58%
Nella media	34	46,58%
Inferiore alla media	5	6,85%
Tot 19-24	73	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

In questa dimensione della competenza strategica, quasi la metà degli studenti (il 49,23%) manifesta livelli di autovalutazione piuttosto elevati, pressappoco le stesse percentuali si rilevano per quanto riguarda coloro che riportano punteggi nella media. Ancora una volta, una piccola percentuale (il 4,11%) si percepisce poco competente rispetto all'attivazione di strategie e tecniche volte a comprendere e ricordare nuovi contenuti mediante l'attivazione di collegamenti tra le nuove conoscenze ed il mondo della propria esperienza. Coloro che conseguono punteggi inferiori alla media sono, ad ogni modo, presenti in misura minore rispetto agli studenti della facoltà Scienze della Formazione (8,7%).

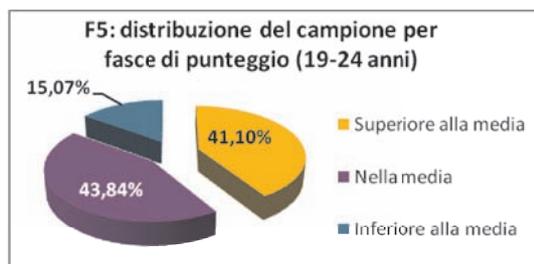
F4: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	36	49,32%
Nella media	34	46,58%
Inferiore alla media	3	4,11%
Tot 19-24	73	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Questo fattore mette in luce la percezione della presenza/assenza di un proprio quadro di riferimento esistenziale a livello sociale/professionale o di un progetto di vita o di carriera lavorativa. Rispetto alla facoltà Scienze della Formazione, sostanzialmente, si possono osservare andamenti differenti delle autovalutazioni. Le percentuali di coloro che si caratterizzano per elevati livelli di autovalutazione rispetto a questa dimensione della competenza si attestano sul 41,10% (il 34,78% per Scienze della Formazione); rimane elevata la presenza di punteggi nella media, che vengono riscontrati per il 43,84% dei soggetti. Il 15,07% (di contro al 18,48% della facoltà di “Roma Tre”), manifesta bassi livelli di autovalutazione, ovvero la percezione di deboli competenze.

F5: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	30	41,10%
Nella media	32	43,84%
Inferiore alla media	11	15,07%
Tot 19-24	73	100%

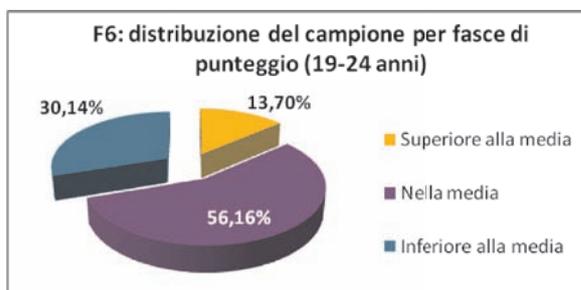


F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

In tal caso vengono analizzati i giudizi di autoefficacia del soggetto e la sua percezione dei livelli di competenza conseguiti nelle proprie attività. Questo tipo di

fattore si lega anche alla disponibilità ad impegnarsi con persistenza nell'apprendimento di nuove conoscenze necessarie a crescere nella propria preparazione (anche professionale). Un livello elevato di questo fattore è indice della tendenza ad attivarsi con costanza ed interesse nel raggiungimento di questo scopo. Si rileva una quota molto significativa di studenti che si percepiscono fragili relativamente a questa dimensione della competenza, il 30,14% (valore inferiore, di circa tre punti percentuali, ai coetanei di Scienze della Formazione); il 56,16% del gruppo osservato, si colloca su livelli di autovalutazione nella media; rispetto agli altri fattori diminuisce notevolmente la percentuale di quanti percepiscono solide competenze il 13,70% (in questo caso nella facoltà succitata si rilevano percentuali più significative, il 22,83% del campione).

F6: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 19 ed i 24 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	10	13,70%
Nella media	41	56,16%
Inferiore alla media	22	30,14%
Tot 19-24	73	100%

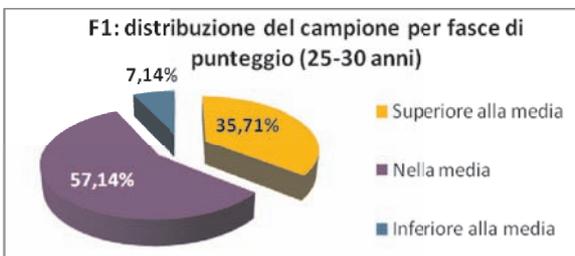


1.3.3. Fascia d'età "25-30 anni"

F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Relativamente a questo fattore aumenta (rispetto al gruppo precedentemente preso in considerazione) la percentuale di coloro che ottengono punteggi nella media (il 57,14%), d'altro canto, diminuisce quella delle autopercezioni che si collocano su livelli superiori (35,71%) o inferiori (7,14%) alla stessa. Rispetto alla Facoltà di Scienze della Formazione si rilevano punteggi di percezione sostanzialmente più elevati, al contempo diminuiscono di circa sette punti percentuali i valori di chi si ritiene poco competente.

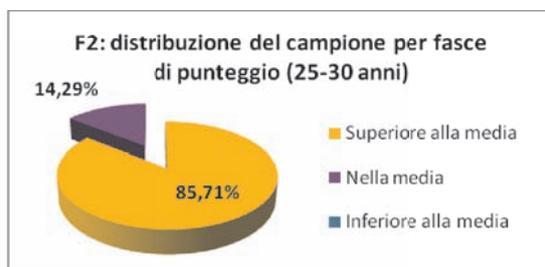
F1: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	5	35,71%
Nella media	8	57,14%
Inferiore alla media	1	7,14%
Tot 25-30	14	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

In questa fascia d'età aumenta il numero di coloro che percepiscono il possesso di solide competenze, l'85,71% dei soggetti manifesta autovalutazioni di livelli superiori alla media. Scompaiono, invece, le percentuali di coloro che si percepiscono poco capaci nella gestione di forme accentuate di ansietà. Confrontando questo campione con quello dei coetanei della facoltà di "Roma Tre", si rilevano punteggi superiori alla media in percentuale minore rispetto a quelli relativi a quest'ultima per pochi punti percentuali.

F2: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	12	85,71%
Nella media	2	14,29%
Inferiore alla media	0	0%
Tot 25-30	14	100%



F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

La maggior parte degli studenti (il 57,14%) si autovaluta molto competente nell'attuazione di strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelandoli dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto. I restanti punteggi del gruppo in esame si distribuiscono in modo omogeneo, il 21,43% rientra nella media e l'altro 21,43% manifesta percezioni su livelli inferiori alla stessa. In questo fattore i coetanei di Scienze della Formazione riportano percentuali, da un lato, significativamente più elevate tra gli studenti che manifestano percezioni su alti livelli, dall'altro, più contenute tra coloro che si ritengono poco competenti.

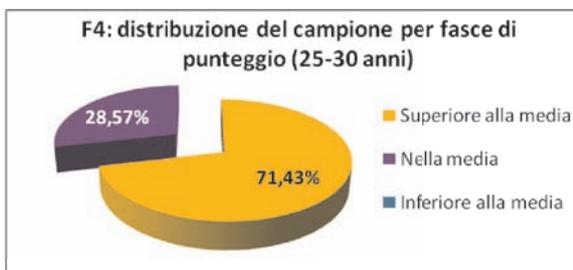
F3: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	8	57,14%
Nella media	3	21,43%
Inferiore alla media	3	21,43%
Tot 25-30	14	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Per questa dimensione della competenza i soggetti che esprimono autovalutazioni su livelli superiori alla media costituiscono il 71,43%, di contro al 67% di Scienze della Formazione, che si valuta molto capace di attivare strategie necessarie alla comprensione ed alla memorizzazione di nuovi contenuti mediante l'ancoraggio delle nuove esperienze alle strutture di conoscenze già acquisite e consolidate. Il restante 28,57% esprime autovalutazioni sostanzialmente nella media, mentre non si rileva la presenza di soggetti che si valutano poco competenti in quest'ambito.

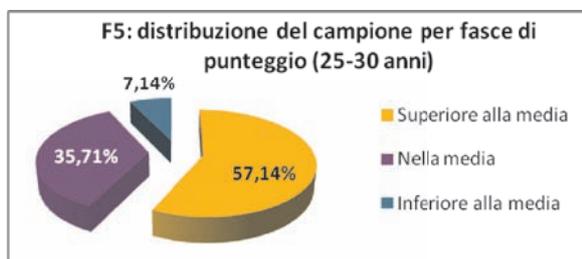
F4: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	10	71,43%
Nella media	4	28,57%
Inferiore alla media	0	0,00%
Tot 25-30	14	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Rispetto alla fascia d'età precedentemente osservata, si può rilevare un incremento della presenza di coloro che manifestano livelli di autovalutazione superiori alla media (il 57%) ed una diminuzione dei punteggi che si attestano su livelli inferiori alla stessa (il 7,14%). I coetanei di Scienze della Formazione sono presenti in misura minore tra coloro che conseguono punteggi di livello elevato (50%).

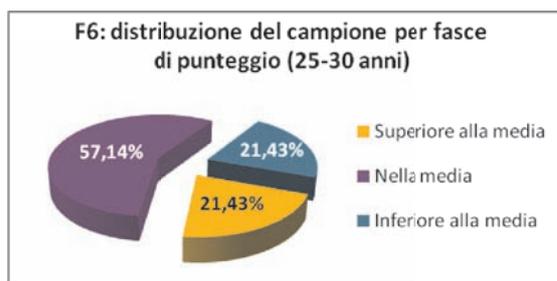
F5: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	8	57,14%
Nella media	5	35,71%
Inferiore alla media	1	7,14%
Tot 25-30	14	100%



F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

Aumenta la percentuale di coloro che riportano punteggi di autovalutazione superiori alla media (il 21,43%) di contro alla fascia d'età precedentemente analizzata (13,70%), diminuisce, invece, la percentuale dei punteggi inferiori (il 21,43%, di contro al 30,14% del gruppo "19-24 anni"). Nel gruppo di Scienze della Formazione si riscontrano percentuali leggermente più elevate tra chi esprime autovalutazioni di alto livello (25%).

F6: distribuzione dei soggetti in età compresa tra i 25 ed i 30 anni per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	3	21,43%
Nella media	8	57,14%
Inferiore alla media	3	21,43%
Tot 25-30	14	100%

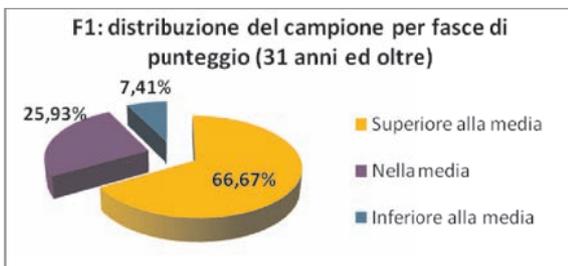


1.3.4. Fascia d'età "31 anni ed oltre"

F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Con l'aumento dell'età si evince, per quanto concerne questo fattore, un incremento della percezione di competenza su livelli superiori alla media (il 66,67% del gruppo in esame), tra i soggetti nella fascia d'età minore fra le tre si attestava sul 46,58% e nella fascia intermedia sul 35,71%. Rispetto ai soggetti più giovani, diminuisce leggermente, invece, la presenza di punteggi di autovalutazione di livello inferiore, in questo caso sono pari al 7,41%, nella fascia "19-24 anni" al 9,59%. Gli studenti in questione conseguono, in percentuali maggiori rispetto a quelli di Scienze della Formazione (55,56%), punteggi superiori alla media. Sono presenti, inoltre, in misura minore tra coloro che si valutano fragili in questo tipo di competenza (l'11,11% nella facoltà di "Roma Tre").

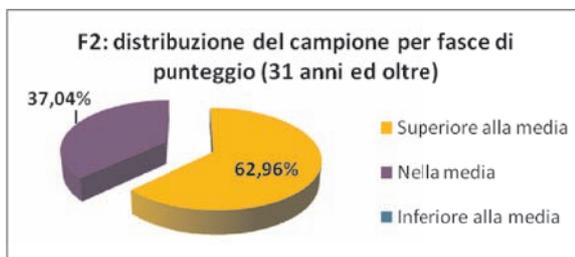
F1: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	18	66,67%
Nella media	7	25,93%
Inferiore alla media	2	7,41%
Tot 31-oltre	27	100%



F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

Riguardo a questa dimensione della competenza si manifesta un decremento significativo dei punteggi superiori alla media (il 62,96%) rispetto alla fascia d'età 25-30 anni e di circa due punti percentuali rispetto al gruppo più giovane. Non si rileva la presenza di punteggi che evidenzino la percezione di fragili competenze in quest'ambito. I coetanei di Scienze della Formazione, in questo caso, manifestano in misura maggiore punteggi di autovalutazione più elevati: il 94,44% manifesta percezioni superiori ai livelli intermedi.

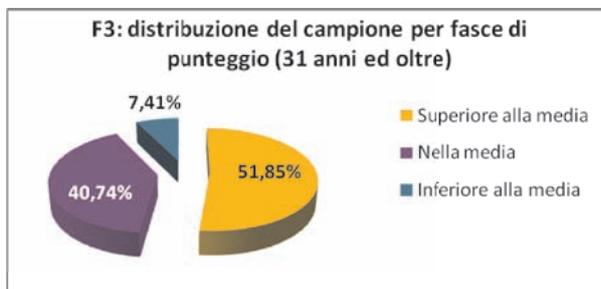
F2: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	17	62,96%
Nella media	10	37,04%
Inferiore alla media	0	0,00%
Tot 31-oltre	27	100%



F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

La metà del gruppo in esame (il 51,85%) riporta punteggi superiori alla media, manifestando la percezione di solide competenze nell'attuazione di strategie e comportamenti volti allo scopo di portare a termine, con costanza e persistenza nello sforzo, gli impegni intrapresi, organizzandone i tempi e le attività e tutelandoli dall'interferenza di possibili fattori disturbanti quali ansia, noia, fatica, disinteresse per il contenuto. Il 40,74% dei soggetti manifesta livelli di autovalutazione delle proprie competenze nella media, il 7% circa si percepisce poco capace. Nella Facoltà di Scienze della Formazione non sono presenti studenti che esprimono autopercezioni su livelli al di sotto della media, corrispondono, invece all'88,89% coloro che si autovalutano molto competenti.

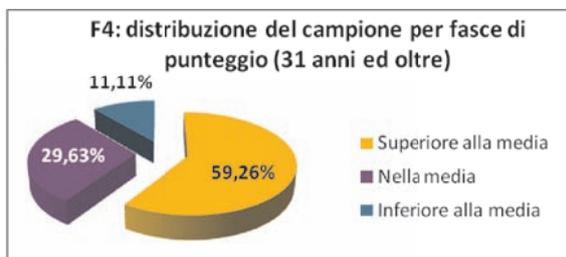
F3: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	14	51,85%
Nella media	11	40,74%
Inferiore alla media	2	7,41%
Tot 31-oltre	27	100%



F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Riguardo a questo fattore aumentano nella fascia d'età più adulta (l'11 %, di contro allo 0% dei soggetti di età compresa tra i 25 ed i 30 anni ed al 4% circa degli studenti più giovani) coloro che percepiscono fragili capacità. Il 59% ottiene, invece, punteggi superiori alla media. In questo caso, nella facoltà di Scienze della Formazione, è pari a zero la percentuale dei punteggi al di sotto dei livelli intermedi ed all'83,33% quella di chi manifesta livelli di autovalutazione superiori alla media.

F4: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	16	59,26%
Nella media	8	29,63%
Inferiore alla media	3	11,11%
Tot 31-oltre	27	100%



F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Per quanto riguarda questo fattore, con l'aumentare dell'età, rispetto ai due gruppi precedentemente osservati, si manifesta un significativo aumento dei soggetti che riportano punteggi superiori alla media (il 70,37%); al contempo non si rilevano livelli di autovalutazione inferiori alla stessa. È opportuno notare che nella facoltà di "Roma Tre" è minore di quasi nove punti la percentuale di chi esprime livelli di autovalutazione particolarmente elevati.

F5: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	19	70,37%
Nella media	8	29,63%
Inferiore alla media	0	0,00%
Tot 31-oltre	27	100%



F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

Nell'ambito di questo fattore, relativo alla percezione di competenza da parte del soggetto, con l'aumentare dell'età degli intervistati, si evidenzia, da un lato, una crescita progressiva dei punteggi di autovalutazione superiori alla media (il 37,04% di contro al 21,43% degli studenti di età compresa tra i 25 ed i 30 anni ed al 13,70% di quelli tra i 19 ed i 24 anni), dall'altro, una riduzione di quelli inferiori alla stessa (in questo caso essi costituiscono il 14,81%, nella fascia centrale di età il 21,43%, tra gli studenti più giovani il 30,14%). È interessante osservare che nella facoltà di Scienze della Formazione, relativamente a quest'ultima dimensione della competenza, si manifesta al contempo un incremento significativo di studenti che percepiscono elevati livelli di padronanza ed una diminuzione di quanti esprimono valutazioni di basso livello.

F6: distribuzione dei soggetti dai 31 anni in poi per fasce di punteggio	Valori assoluti	Valori percentuali
Superiore alla media	10	37,04%
Nella media	13	48,15%
Inferiore alla media	4	14,81%
Tot 31-oltre	27	100%

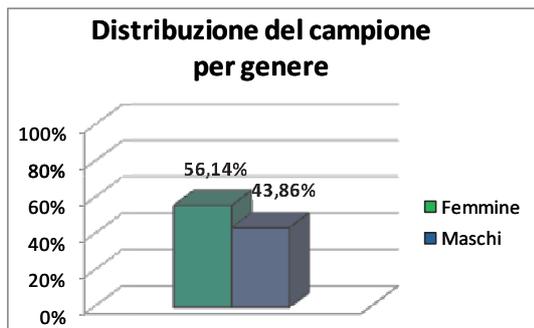


Infine è possibile affermare che la tendenza evidenziata nella facoltà Scienze della Formazione, di una crescita progressiva dei livelli di percezione delle competenze in funzione dell'innalzamento dell'età, si ripropone nell'Ateneo Salesiano solamente in relazione ai fattori 1 (Competenza strategica nel collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento), 5 (Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa), 6 (Competenza strategica in ambito motivazionale - Percezione di competenza).

1.4 Distribuzione dei punteggi per genere

Gli esiti emersi dalla somministrazione del questionario sono stati osservati anche in relazione alla variabile "genere".

Il campione in questione (114 soggetti) si compone di 64 studentesse e 50 studenti.



DISTRIBUZIONE PUNTEGGI PER GENERE	F1		F2		F3		F4		F5		F6	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Superiore alla media	54%	46,88%	78%	57,81%	48%	50%	52%	56,25%	60%	42,19%	30%	12,50%
Nella media	36%	45,31%	22%	40,63%	40%	44%	42%	39,06%	32%	45,31%	48%	59,38%
Inferiore alla media	10%	7,81%	0%	1,56%	12%	6%	6%	4,69%	8%	12,50%	22%	28,13%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

F1: collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento
 F2: gestire forme accentuate d'ansietà
 F3: autoregolazione e volizione
 F4: gestire processi riflessivi
 F5: prospettive esistenziali
 F6: percezione di competenza

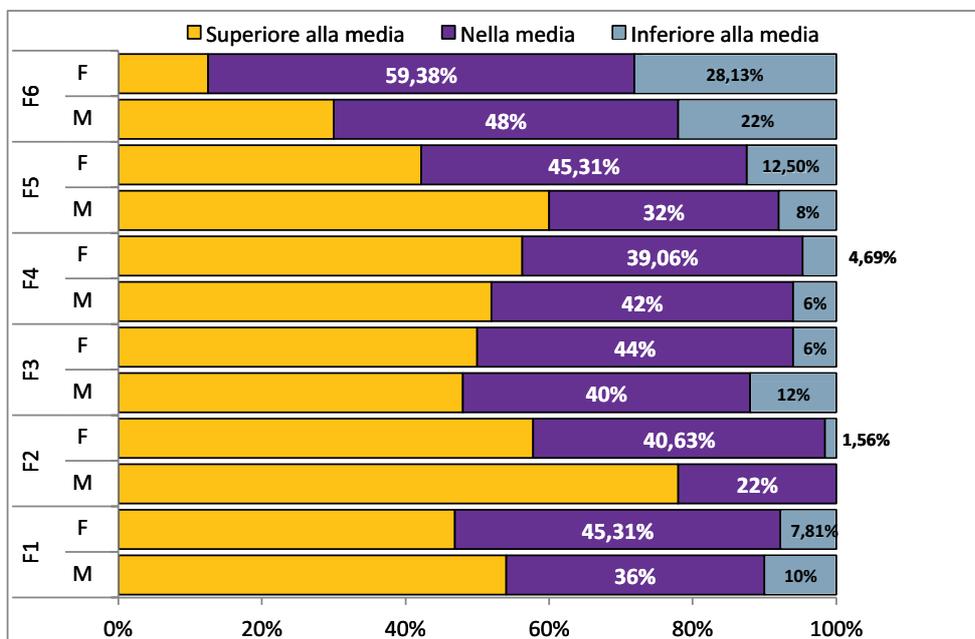
Come si può evincere dalla tabella, che mostra la suddivisione dei punteggi riportati dai due generi, nel primo fattore (“Competenza strategica nel collaborare con gli altri nel lavoro e nell’apprendimento”) gli studenti forniscono autovalutazioni che si collocano al di sopra della media di riferimento in misura maggiore rispetto alle studentesse (rispettivamente il 54% di contro al 47% circa), d’altro canto, sono presenti in misura lievemente maggiore tra coloro che percepiscono una disponibilità minore alla collaborazione con altri.

Nella “Competenza strategica nel gestire forme accentuate d’ansietà”, si riscontrano distribuzioni più significative: la maggioranza degli studenti (il 78%) evidenzia il possesso di solide competenze nella gestione di stati di tensione nervosa, il 22% riporta autovalutazioni nella media; tra le studentesse, è minore la percentuale di quante manifestano la percezione di una buona padronanza di questa competenza (il 57,81%), il 40,63% consegue punteggi nella media.

Tra i soggetti di genere femminile si individuano autovalutazioni di livello leggermente più elevato rispetto ai colleghi maschi nelle competenze autoregolative e volitive e nella gestione dei processi riflessivi. Nel primo caso il 6% evidenzia fragili capacità in quest’ambito, di contro al doppio degli studenti di genere maschile. La maggioranza delle studentesse, il 50%, inoltre, manifesta autovalutazioni che si collocano su livelli elevati (queste vengono riportate dal 48% dei soggetti ma-

schili), il 44% rimane nella media. Riguardo alle competenze di natura metacognitiva, le studentesse che esprimono livelli di autopercezione superiori alla media sono di poco maggiori rispetto agli studenti (il 56% di contro al 52%), così come sono presenti in misura minore rispetto a questi ultimi tra coloro che manifestano la percezione di deboli capacità in quest'ambito.

I soggetti di genere maschile, d'altro canto, manifestano punteggi di autovalutazione più elevati negli ultimi due fattori: la competenza di attribuzione di significato e prospettiva alla propria esistenza umana/lavorativa e la competenza in ambito motivazionale. Nel primo fattore citato, per gli uomini si rilevano percentuali più consistenti nella fascia di punteggi superiori alla media: il 60% di contro al 42,19% del genere femminile. Le donne, inoltre, sono presenti in misura maggiore (12,50%) tra coloro che si percepiscono più fragili in questa dimensione della competenza. Per quanto riguarda il secondo fattore citato, il 30% degli studenti evidenzia punteggi superiori alla media, per le studentesse solamente il 12,50%; sono quantitativamente inferiori, invece, rispetto al genere femminile le percentuali di quello maschile tra coloro che manifestano una debole percezione di competenza: il 28,13% per il primo ed il 22% per il secondo.



F1: collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento
 F2: gestire forme accentuate d'ansietà
 F3: autoregolazione e volizione
 F4: gestire processi riflessivi
 F5: prospettive esistenziali
 F6: percezione di competenza

<i>DISTRIBUZIONE DEI</i>	F1		F2		F3		F4		F5		F6	
<i>PUNTEGGI PER GENERE</i>	M	F										
Superiore alla media	27	30	39	37	24	32	26	36	30	27	15	8
Nella media	18	29	11	26	20	28	21	25	16	29	24	38
Inferiore alla media	5	5	0	1	6	4	3	3	4	8	11	18
Totale studenti	50	64	50	64	50	64	50	64	50	64	50	64

Parte terza

Percorsi e strumenti per l'autoformazione, la formazione e l'intervento

Enrica OTTONE

Questa parte del rapporto di ricerca si struttura come una guida rivolta a insegnanti e formatori che sono interessati a conoscere e ad attivare percorsi di promozione delle competenze strategiche degli studenti nel dirigere il proprio apprendimento.

La prospettiva teorica in cui si colloca il presente lavoro è quella tracciata da Michele Pellerey. L'insegnante che intende promuovere la competenza nel dirigere il proprio apprendimento deve sostenere lo sviluppo di due componenti dell'autodirezione: l'autoregolazione, che riguarda l'aspetto "tattico" del controllo dell'azione attraverso il monitoraggio, la valutazione e la guida dell'apprendimento, e l'autodeterminazione, che riguarda l'aspetto "strategico" dell'intenzionalità, dell'attribuire senso e finalità all'azione, dello scegliere e del decidere di apprendere.¹

I percorsi, gli strumenti e i materiali qui presentati possono essere usati per aiutare gli studenti a conoscere e a migliorare gli aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali delle competenze strategiche riferite ai compiti di studio stimolandoli a dare senso all'apprendere, a desiderare e a scegliere di impegnarsi con perseveranza nel dirigere se stessi nell'apprendimento.

Le principali caratteristiche dei percorsi e dei materiali presentati in questa parte sono: la valorizzazione del ruolo attivo dello studente che dirige il proprio apprendimento; l'attenzione all'insieme delle strategie metacognitive, cognitive, affettive, volitive e motivazionali implicate nel compito di studio; l'utilizzo combinato di strumenti coordinati di intervento che sono il risultato di un decennio di sperimentazione.

I percorsi, gli strumenti e i materiali didattici qui proposti sono stati ideati e costruiti in relazione al *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) di Pellerey² che può servire a studenti che si trovano all'inizio della Scuola secondaria di secondo grado e dei Corsi di Formazione Professionale. Sono frutto di un percorso di ricerca-azione promosso e guidato da chi scrive sulla base delle ricerche realizzate da Pellerey.

¹ Cfr. PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola 2006, p. 8. Si veda anche: ZIMMERMAN B.J., *Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance*, in ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (a cura di), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Oxon - New York, Routledge 2011, pp. 49-64.

² Cfr. PELLERREY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS 1996.

La ricerca-azione nelle scuole è iniziata nel 2003 in un Liceo di Roma; è continuata e si è diffusa negli anni successivi in altri Istituti del Lazio e della Sardegna coinvolgendo alcuni ricercatori, un centinaio di insegnanti e più di mille studenti della Scuola secondaria di secondo grado³. Nei mesi da settembre a dicembre 2011 i materiali e gli strumenti elaborati nel tempo sono stati rivisti, migliorati e sperimentati in alcune Scuole di Roma e dintorni appartenenti alla rete di Istituti che fa capo alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi «Roma Tre» coordinata da Massimo Margottini⁴.

La presente sezione del rapporto di ricerca è strutturata in tre parti, una conclusione e sei allegati. La prima parte descrive alcuni esempi e modelli di intervento; fornisce indicazioni su come realizzare percorsi formativi orientati a promuovere le competenze strategiche degli studenti nello studio e nell'apprendimento.

La seconda presenta alcuni strumenti e materiali che possono essere usati nell'intervento e spiega come possono essere impiegati.

La terza parte suggerisce come impostare un percorso di formazione degli insegnanti su alcuni aspetti delle competenze strategiche nell'apprendimento; fornisce indicazioni, strumenti e materiali didattici che possono essere usati dagli insegnanti per l'accompagnamento individuale degli studenti e per il lavoro con il gruppo-classe.

La conclusione indica alcune prospettive di ricerca futura; in allegato sono raccolti alcuni strumenti e materiali didattici.

³ Alcuni risultati e materiali prodotti nel corso della ricerca-azione sono stati pubblicati nel 2006. Si veda: OTTONE E., *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS 2006. Altri materiali e strumenti sono in preparazione.

⁴ L'elenco delle Scuole che hanno partecipato alla sperimentazione è fornito da Margottini in questo rapporto di ricerca.

Capitolo sesto

Percorsi per l'autoformazione, la formazione e l'intervento

1. PERCORSI DI INTERVENTO CON GLI STUDENTI

Come guidare gli allievi in un percorso di conoscenza e sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento? Come fornire loro gli strumenti adeguati per imparare a dirigere e autoregolare il proprio apprendimento?

La piattaforma www.competenzestrategiche.it presentata in questo rapporto di ricerca è stata progettata per essere utilizzata all'interno di un percorso formativo che prevede l'accompagnamento di ciascuno studente e del gruppo-classe da parte di insegnanti e formatori. Gli strumenti forniti sulla piattaforma consentono agli utilizzatori di 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 possono compilare un questionario di autovalutazione e vedere i propri risultati. Gli insegnanti e i formatori possono vedere e stampare i risultati, 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.

In questo punto delinea alcuni esempi di utilizzo formativo di uno degli strumenti presenti sulla piattaforma *on-line*, il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) di Pellerey, uno strumento che rileva l'autopercezione 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. Descrivo due differenti modelli di intervento con gli studenti del primo anno del biennio e presento il percorso di sperimentazione che si è attuato nel secondo anno della presente ricerca in alcune scuole secondarie di secondo grado del Lazio sotto il coordinamento di Massimo Margottini, Michele Pellerey e Enrica Ottone.

Nel primo modello tratteggio una proposta di intervento minima, promossa e gestita da un solo insegnante o da pochi insegnanti, realizzata in tempi brevi e con poco dispendio di risorse e di tempo.

Nel secondo modello, invece, prospetto un intervento più articolato e impegnativo, che ha una durata annuale, coinvolge tutto il corpo docente ed è preceduto da un percorso di formazione iniziale degli insegnanti. Entrambi i modelli sono stati sperimentati in alcune scuole del Lazio e della Sardegna dal 2003 a oggi e possono essere riproposti adattandoli alle esigenze degli Istituti e dei Centri che intendono sperimentarli.

1.1. Un insegnante propone uno strumento di autovalutazione a uno o più allievi¹

Un insegnante rileva in alcuni studenti di una classe del biennio una certa demotivazione e la difficoltà nel gestire lo studio e decide di stimolarli a conoscere e a migliorare le proprie strategie di apprendimento. Li invita a usare uno strumento diagnostico, il QSA, che rileva l'autopercezione della propria competenza in alcuni processi e strategie di natura cognitiva, affettiva e motivazionale.

Gli allievi compilano il questionario di autovalutazione e hanno accesso immediato ai propri risultati. Ciascun allievo può stampare il proprio profilo al QSA e discuterlo con l'insegnante. Il docente 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. Ad esempio, gli allievi che hanno ottenuto un punteggio alto nel fattore A1, che riguarda l'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 come quelle fornite in allegato (Allegato 5, schede S1 e S2).

Nel momento della lettura del profilo l'insegnante dovrebbe aiutare l'allievo a prendere coscienza delle potenzialità, ma anche dei limiti di un questionario che si basa sull'autopercezione. Il QSA, infatti, fornisce informazioni parziali che dovrebbero poter essere confrontate con i dati raccolti attraverso altri strumenti. Per avere un quadro più completo e preciso e per ovviare all'eventualità che la percezione del soggetto non corrisponda pienamente alle reali competenze dell'allievo, l'insegnante potrebbe utilizzare altri strumenti e servirsi di più fonti di informazione. Ad esempio, potrebbe usare una griglia di osservazione come quella fornita nell'Allegato 1 che consente di individuare alcuni indicatori che si riferiscono agli stessi fattori rilevati dal QSA. Al termine del periodo stabilito per l'osservazione, che è di circa un mese, 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.

¹ Un intervento simile a quello che presento in questo punto è stato realizzato dal prof. Sergio Abbruciati nell'anno scolastico 2008/2009 in una classe prima del Liceo socio-psico-pedagogico «Anco Marzio» di Ostia (RM).

Il percorso descritto potrebbe essere ulteriormente ampliato. L'insegnante potrebbe utilizzare anche altri strumenti per approfondire la conoscenza di aspetti specifici, come quelli proposti più avanti in relazione ai fattori del QSA.

In conclusione, pur riconoscendo il valore e la valenza formativa di un intervento come quello descritto, promosso e gestito da uno o da pochi insegnanti, è evidente che, per promuovere più efficacemente le competenze strategiche degli studenti nell'apprendimento, sarebbe auspicabile poter coinvolgere nell'intervento l'intero corpo docente.

Nella tabella 1 prospetto tre possibili livelli di articolazione e di ampliamento dell'intervento. A seconda delle risorse che la Scuola prevede di investire può variare il numero di studenti implicati e possono essere interessate anche altre figure tra cui il dirigente scolastico, i genitori e alcuni esperti, come lo psicologo o il pedagogo, ai quali si può chiedere consulenza in alcune fasi dell'intervento (Tabella 1).

Tab. 1: Numero e tipo di partecipanti all'intervento in base al livello di articolazione del progetto

Tipo di partecipanti:	Livello di articolazione del progetto:		
	basso	medio	alto
docenti	un docente	alcuni docenti	tutti i docenti del consiglio di classe
studenti	alcuni studenti di una classe	tutti gli studenti di una classe	tutti gli studenti di tutte le classi prime dell'Istituto
altre figure	dirigente scolastico	dirigente scolastico, genitori	dirigente scolastico, genitori, esperti

Nella tabella 2 prospetto altri livelli di articolazione dell'intervento in relazione al tempo che si decide di impiegare per l'attuazione che può variare da alcune settimane a un intero anno scolastico o a più anni. Il livello minimo di attività può consistere nell'esperienza descritta sopra in cui uno o più insegnanti propongono a uno o più allievi di utilizzare uno strumento di autovalutazione e li supportano nel momento della lettura del proprio profilo.

Il livello medio può includere anche un periodo in cui l'insegnante osserva il comportamento in classe dell'allievo con appositi strumenti, restituisce i dati dell'osservazione allo studente, lo invita a confrontarli con il risultato dell'autopercezione emerso nel QSA, lo stimola a riconoscere i suoi punti di forza e di debolezza e a individuare gli aspetti da potenziare.

Il livello più alto corrisponde al percorso che presento nel punto successivo.

Tab. 2: Attività e durata dell'intervento in base al livello di articolazione del progetto e agli obiettivi

Livello:	Attività previste in relazione al livello di articolazione del progetto		
	basso	medio	alto
Durata:	Alcune settimane	Un semestre	Un anno scolastico
Obiettivo 1: Promuovere la conoscenza delle proprie competenze strategiche nello studio	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	(in aggiunta alle attività del livello precedente) 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 (Allegato 2)	(in aggiunta alle attività del livello precedente) 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: Favorire lo sviluppo di alcuni aspetti delle proprie competenze strategiche nello studio	Il docente suggerisce all'allievo alcune strategie per migliorare le proprie competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento	(in aggiunta alle attività del livello precedente) Il docente incontra gli allievi che hanno maggiori difficoltà, presenta loro il <i>Libretto</i> e li invita a compilarne alcune parti (Allegato 2)	(in aggiunta alle attività del livello precedente) 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 (Allegato 5); stimola l'allievo a verificare il percorso fatto sia <i>in itinere</i> che alla fine

1.2. Un consiglio di classe attiva un percorso formativo per tutti gli allievi²

I docenti che insegnano in una classe del primo anno della Scuola secondaria di secondo grado o di un Centro di formazione professionale avvertono l'esigenza di promuovere nei propri studenti la capacità di autoregolazione e di autodeterminazione nello studio e nell'apprendimento. Decidono di attivare un percorso formativo allo scopo di aiutare gli allievi a conoscere e sviluppare le proprie competenze strategiche. Elaborano un progetto di intervento di durata annuale che prevede il coinvolgimento di tutti i docenti, degli alunni e dei loro genitori.

Il progetto si articola in *tre fasi* (Tabella 3).

Tab. 3: Prospetto delle fasi dell'intervento con gli studenti di una classe

Prima Fase: COINVOLGIMENTO DEI PARTECIPANTI E PROGRAMMAZIONE		
Data e durata	Attività	Partecipanti
giugno/luglio o inizio settembre	rilevazione dei bisogni formativi, formulazione degli obiettivi, elaborazione del piano di intervento, preparazione degli strumenti attuazione di percorsi specifici di formazione e autoformazione per i docenti	dirigente scolastico e docenti del consiglio di classe
ottobre (1 ora) novembre (1 ora)	presentazione del progetto agli allievi presentazione del progetto ai genitori	docente referente, allievi docente referente, genitori

(Segue)

² Il percorso che presento è stato predisposto sul modello di un intervento molto articolato realizzato nell'anno scolastico 2003-2004 nel Liceo «Maria Ausiliatrice» di Roma e di altre esperienze condotte nello stesso Liceo e in altri Istituti negli anni successivi. Cfr. OTTONE E., *Diritto*, pp. 281-288. Il cronogramma dell'intervento è stato costruito sul modello dell'esperienza che è stata realizzata nell'anno scolastico 2009-2010 nella Scuola secondaria di secondo grado «Madonna di Bonaria» di Macomer (NU) e che era già stata sperimentata nell'anno scolastico 2006-2007 nell'Istituto Professionale «Tito Minniti» di Guidonia e Fontenuova (RM).

(Segue)

Seconda Fase: INTERVENTO CON GLI STUDENTI		
LA CONOSCENZA DEGLI ALLIEVI		
entro fine settembre	assegnazione di un certo numero di allievi a ciascun docente	dirigente scolastico, docente referente
settembre - ottobre (in classe nelle proprie ore di lezione)	applicazione della griglia di osservazione agli allievi (Allegato 1) inserimento dei risultati dell'osservazione nella scheda sintetica che si trova nel <i>Libretto</i> di ciascun allievo (Allegato 2)	tutti i docenti del consiglio di classe
entro metà ottobre (50 min. per classe)	presentazione del percorso e del QSA, somministrazione del QSA agli allievi sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it elaborazione e stampa dei profili individuali e del prospetto dei risultati della classe ottenuti al QSA	docente referente, allievi docente referente
fine ottobre (60 min. per classe)	presentazione dei risultati della classe e discussione del profilo di ciascun allievo in una riunione del consiglio di classe	tutti i docenti
L'ACCOMPAGNAMENTO PERSONALIZZATO DEGLI ALLIEVI		
novembre – dicembre (20/30 min. per ciascun allievo su appuntamento)	1° colloquio individuale per la lettura e l'analisi dei risultati del QSA e dell'osservazione e la scelta di un obiettivo e di una strategia per la 1ª tappa (Allegato 2, 3 e 4)	ciascun docente, ciascun allievo seguito dal proprio docente
gennaio - febbraio (15/20 min. per allievo)	2° colloquio individuale per la verifica della 1ª tappa e la scelta di un obiettivo e di una strategia per la 2ª (Allegato 2 e 4)	
aprile - maggio (15/20 min. per allievo)	3° colloquio individuale per la verifica della 2ª tappa e la scelta di un obiettivo e di una strategia per la 3ª (Allegato 2 e 4)	
L'ACCOMPAGNAMENTO DI GRUPPO DEGLI ALLIEVI		
ottobre (2 ore)	1° incontro sulle strategie di apprendimento	gruppo classe, docente referente
gennaio (2 ore)	2° incontro sulle strategie di apprendimento	
marzo (2 ore)	3° incontro sulle strategie di apprendimento	
maggio (1 ora)	4° incontro per la verifica finale del progetto	
Terza Fase: MONITORAGGIO E VALUTAZIONE		
gennaio/febbraio	incontri di valutazione intermedia (per i docenti e per gli allievi)	allievi, docenti, dirigente scolastico
maggio/giugno	incontri di valutazione finale	

La *prima fase* consiste nella progettazione partecipata del percorso e nella preparazione degli strumenti.

La progettazione dell'intervento richiede alcuni passi interdipendenti: l'analisi iniziale del problema/bisogno/domanda di formazione degli studenti; l'approfondimento delle questioni teoriche e pratiche inerenti le competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento; l'allestimento del percorso e la preparazione dei materiali e degli strumenti; l'organizzazione, la realizzazione, il monitoraggio e la valutazione del progetto. È importante coinvolgere e stimolare sia i docenti che gli studenti a partecipare attivamente alla progettazione. La scelta di progettare e realizzare interventi formativi sulle competenze strategiche cogestiti da studenti e docenti dovrebbe scaturire da un'accurata analisi della domanda e dei bisogni formativi e dalla decisione, la quale dovrebbe essere il più possibile condivisa da parte di tutto il corpo docente, allo scopo di valorizzare e promuovere le risorse disponibili nel contesto e di porre delle azioni efficaci e condivise di contrasto a un problema o un disagio reale avvertito da tutti i partecipanti.

In questa fase è necessario prevedere un percorso di formazione e di autoformazione di tutti i docenti. L'utilizzo in chiave formativa dei questionari di autovalutazione proposti nella piattaforma *on-line* presuppone, infatti, la conoscenza delle questioni teoriche e pratiche inerenti le competenze strategiche relative al dirigere se stessi nella vita, nello studio e nel lavoro. La scelta degli strumenti e dei materiali didattici da utilizzare e da proporre agli allievi implica la conoscenza di metodi e tecniche che possono favorire la conoscenza e lo sviluppo di tali competenze. Gli insegnanti dovrebbero abilitarsi ad attingere a più fonti di informazione nell'a-

nalizzare il problema/bisogno/domanda di formazione dei loro studenti; imparare a servirsi di vari metodi e strumenti di rilevazione, come ad esempio le griglie per l'osservazione sistematica; saper attuare modalità efficaci di accompagnamento del singolo allievo e del gruppo³.

Gli strumenti e i materiali presentati in questa parte del rapporto possono essere utilizzati e adattati per impostare tale percorso.

La *seconda fase* consiste nell'attuazione dell'intervento con gli studenti. L'intervento si suddivide in due momenti (Tabella 3). Il primo è incentrato sulla valutazione e sull'autovalutazione delle competenze strategiche dell'allievo, il secondo consiste nell'accompagnare gli allievi in un percorso di miglioramento delle proprie competenze strategiche attraverso incontri di classe e incontri individuali tra uno studente e un docente che assume il ruolo di *tutor* per le competenze strategiche nello studio. L'assegnazione di un certo numero di studenti (da uno a quattro) a ciascun insegnante del consiglio di classe può essere fatta da un docente referente del progetto nominato dal dirigente scolastico o da alcuni docenti designati dai colleghi. La distribuzione degli allievi viene comunicata a ciascun docente all'inizio del percorso e, in seguito, anche agli studenti⁴.

L'insegnante durante le ore di lezione osserva gli studenti che gli sono stati assegnati utilizzando una griglia di osservazione che consente di rilevare alcuni aspetti delle competenze strategiche in contesto scolastico (Allegato 1). Al termine del periodo di osservazione inserisce i risultati ottenuti in una griglia sintetica che si trova nel *Libretto dell'allievo* (Allegato 2, pag. 3). I tempi dell'intervento sono prospettati nel cronogramma presentato nella tabella 3.

Entro il primo mese dall'inizio delle lezioni, un insegnante referente propone agli allievi di compilare il QSA che si trova sulla piattaforma *on-line*. Durante la compilazione, li aiuta a chiarire il significato degli *item* che risultano poco chiari o comprensibili e, quando hanno terminato, chiede loro di esplicitare le eventuali difficoltà che hanno incontrato. Infine, presenta i fattori del QSA e fornisce agli studenti alcune indicazioni generali per la lettura e l'interpretazione del proprio profilo.

In seguito, il docente, accedendo alla piattaforma *on-line* con il codice e la *password* dell'Istituto, può consultare e stampare i profili dei singoli studenti e il prospetto sintetico del punteggio ottenuto dagli allievi della sua classe e può individuare gli studenti che presentano difficoltà maggiori rispetto alla media. Il prospetto sintetico dei risultati del gruppo classe può essere consegnato a tutti i docenti e i risultati possono essere analizzati e discussi in sede di consiglio di classe. In questa occasione gli insegnanti possono prendere visione dei profili degli allievi che si trovano in situazione di maggiore difficoltà. L'esperienza ha consentito di rilevare che, in genere, uno studente che ottiene al QSA risultati che denotano diffi-

³ Si veda: OTTONE E., *Diritto*, cap. II.

⁴ Cfr. *ivi*, pp. 176-179.

coltà nelle competenze strategiche, può mostrare anche uno scarso rendimento nelle discipline scolastiche e problemi inerenti la condotta e la partecipazione in classe⁵.

Il secondo momento di questa fase prevede l'accompagnamento personalizzato degli studenti attraverso incontri individuali tra l'insegnante che assume il ruolo di *tutor* e l'allievo che gli è stato assegnato. L'incontro personale può essere impostato come un "apprendistato pratico": il docente guida lo studente, gli fornisce un *feedback* sui risultati ottenuti, lo aiuta a conoscersi e lo stimola a scegliere obiettivi e strategie adeguati per migliorare gli aspetti che risultano carenti e potenziare le sue risorse interne⁶.

L'insegnante può incontrare l'allievo in orario scolastico durante le sue ore libere, previo accordo stabilito con l'allievo e con il collega dalla cui lezione l'allievo dovrà assentarsi⁷.

Gli incontri individuali sono finalizzati ad aiutare l'allievo ad approfondire la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento e a formulare un piano d'azione personale volto a migliorare alcuni aspetti delle proprie strategie. In questa fase può essere utile introdurre il *Libretto dell'allievo sulle strategie di apprendimento*, uno strumento che può servire all'allievo per fissare, monitorare e documentare il proprio percorso (Allegato 2).

L'intervento prevede anche alcuni incontri tra un docente referente e tutti gli studenti del gruppo classe. Al riguardo si possono prevedere tre o quattro incontri nei quali uno o più docenti propongono a tutti gli studenti di una classe delle attività didattiche orientate allo sviluppo di alcuni aspetti delle competenze strategiche nell'apprendimento. Gli incontri di gruppo possono sostenere e rafforzare il percorso di accompagnamento individualizzato, aiutare gli allievi ad approfondire la conoscenza delle competenze strategiche creando occasioni di apprendimento cooperativo.

1.3. L'esperienza di alcune scuole nel secondo anno della ricerca

Nei mesi da marzo a dicembre 2011, alcuni Istituti del Lazio, che fanno capo alla rete di scuole coordinate da Massimo Margottini della Facoltà di Scienze della Formazione di «Roma Tre», hanno partecipato alla sperimentazione della piattaforma www.competenzestrategiche.it. L'esperienza ha coinvolto gli insegnanti di 6 Istituti secondari di secondo grado e circa 470 allievi di 25 classi prime⁸. Il percorso sperimentato negli Istituti è stato articolato nelle *tre fasi* previste dal modello presentato nel punto precedente; le attività e il cronogramma sono stati adattati in relazione alla disponibilità di tempi e di risorse (Tabella 4). Descrivo come è stato

⁵ Si veda: *ivi*, pp. 209-212.

⁶ Cfr. PELLERÉY M., *Dirigere*, pp. 125-126.

⁷ Si veda: OTTONE E., *Diritto*, pp. 212-226.

⁸ Si veda il contributo di Margottini in questo rapporto di ricerca.

attuato l'intervento nelle Scuole e mi soffermo a evidenziare le integrazioni e le differenze con il modello descritto sopra. La *prima fase* si è realizzata nel periodo da marzo a settembre 2011. È iniziata con un incontro di formazione per gli insegnanti degli Istituti interessati. I ricercatori hanno presentato il progetto, la piattaforma e gli strumenti. Nei mesi successivi i docenti referenti hanno informato del progetto il dirigente scolastico e i colleghi negli incontri dei consigli di classe. Le Scuole che hanno aderito alla sperimentazione hanno inserito l'iniziativa nella programmazione annuale dell'Istituto, hanno individuato le condizioni e i tempi di attuazione e hanno presentato il progetto agli allievi e ai genitori.

Tab. 4: *Obiettivo e prospetto delle fasi dell'intervento realizzato nelle scuole*

Obiettivo dell'intervento:			
Promuovere negli studenti la capacità di conoscere e migliorare le proprie strategie di apprendimento			
Prospetto delle fasi dell'intervento:			
<i>data e durata</i>	<i>attività</i>	<i>persone coinvolte</i>	<i>materiali</i>
Prima Fase: COINVOLGIMENTO DEI PARTECIPANTI E PROGRAMMAZIONE			
21 marzo 2011	presentazione del progetto e della piattaforma agli Istituti	esperti, docenti referenti	
entro settembre 2011	presentazione del progetto al dirigente scolastico e al consiglio di classe presentazione del progetto e del QSA agli allievi presentazione del progetto ai genitori	docente referente, dirigente, consiglio di classe docente referente, allievi docente referente, genitori	
Seconda Fase: INTERVENTO CON GLI STUDENTI			
LA CONOSCENZA DEGLI ALLIEVI			
entro ottobre 2011	somministrazione del QSA agli allievi delle classi prime stampa dei profili individuali e del prospetto dei risultati della classe ottenuti al QSA dalla piattaforma www.competenzestrategie.it	docente referente, allievi docente	1 computer per allievo 1 stampante
	individuazione delle modalità e dei tempi per proseguire l'intervento con gli allievi presentazione del <i>Libretto dell'allievo sulle competenze strategiche nell'apprendimento</i>	esperti, docenti referenti	1 copia del <i>Libretto</i> per ciascun allievo
entro fine ottobre	compilazione della pag. 3 del <i>Libretto</i> degli allievi (di tutti gli allievi, oppure solo di quelli che hanno più difficoltà)	docenti	
entro fine ottobre (50 min.)	consegna del profilo individuale e del <i>Libretto</i> a ciascun allievo, lettura e commento dei risultati del QSA, supporto agli allievi per l'interpretazione dei propri risultati e per la compilazione della pag. 4 del <i>Libretto</i>	docenti, allievi di una classe	Profilo individuale ottenuto al QSA per ciascun allievo
L'ACCOMPAGNAMENTO DEGLI ALLIEVI			
entro metà novembre (30 min.)	supporto agli allievi per la scelta di un obiettivo e una strategia e la compilazione della pag. 5 del <i>Libretto</i> (1° tappa)		
entro fine novembre (20 min.)	supporto agli allievi per la verifica della 1° tappa e per la scelta di un obiettivo e una strategia per la tappa successiva; compilazione delle pag. 5-6 del <i>Libretto</i> (2° tappa)	docenti, allievi di una classe	1 copia del <i>Libretto</i> per ciascun allievo
entro metà dicembre (20 min.)	supporto agli allievi per la verifica della 2° tappa e per la verifica conclusiva; compilazione della pag. 6 del <i>Libretto</i>		
Terza Fase: MONITORAGGIO E VALUTAZIONE			
fine novembre (2 ore)	verifica intermedia e programmazione verifica finale e individuazione delle modalità di proseguimento	esperti, docenti referenti	scheda di verifica intermedia
da stabilire	presentazione dei risultati, verifica e riprogettazione	docente, dirigente scolastico, consiglio di classe	

La *seconda fase* è consistita nell'intervento in classe con gli allievi. Le attività programmate sono state indirizzate al raggiungimento di due obiettivi che riguardavano la conoscenza e il miglioramento delle proprie strategie di apprendimento.

Nei mesi di settembre/ottobre è stato somministrato il QSA. Il questionario, nella maggioranza dei casi, è stato compilato dagli studenti a scuola sulla piattaforma *online*; la compilazione ha richiesto circa 20 minuti. Al termine gli allievi hanno avuto accesso immediato ai propri risultati e hanno letto e stampato il profilo con l'aiuto dell'insegnante. I docenti di una Scuola, non avendo a disposizione postazioni sufficienti per la compilazione *online*, hanno usato il modulo cartaceo e hanno chiesto agli allievi di indicare sul modulo un pseudonimo per assicurare il rispetto della *privacy*. In seguito, gli insegnanti hanno inserito i dati degli allievi sulla piattaforma⁹.

Nel mese di ottobre il docente referente ha organizzato un incontro della durata di un'ora scolastica con gli studenti di ciascuna classe per aiutarli a interpretare i risultati ottenuti al QSA e a prendere coscienza delle proprie debolezze e dei propri punti di forza.

Durante l'incontro l'insegnante ha consegnato a ciascuno studente una copia del proprio profilo, ha fornito indicazioni per la lettura e l'interpretazione dei risultati, ha presentato il significato di ciascun fattore e le possibili relazioni tra fattori¹⁰, ha aiutato gli studenti a prendere coscienza delle potenzialità, ma anche dei limiti dello strumento che si basa sull'autopercezione e ha consegnato a ciascun allievo una copia del *Libretto dell'allievo sulle strategie di apprendimento* invitandoli a soffermarsi sulla prima sezione che comprende le pagine da 1 a 4 (Allegato 2).

Nelle scuole in cui i docenti hanno compilato la griglia di osservazione del comportamento dell'allievo, lo studente ha potuto confrontare i dati emersi nel QSA con i risultati dell'osservazione dell'insegnante. L'allievo ha poi compilato la pagina 4 del *Libretto* in cui è richiesto di individuare i propri punti di forza e di debolezza nelle strategie di apprendimento.

Il passo successivo, che alcune scuole hanno realizzato nello stesso incontro e altre in quello seguente, è consistito nel chiedere all'allievo di riflettere su come migliorare i propri punti di debolezza o rafforzare i propri punti di forza. L'insegnante ha invitato ciascuno studente a scegliere un obiettivo, a individuare una strategia efficace per raggiungerlo e a scriverli nell'apposito spazio previsto a pag. 5 del *Libretto*. Il materiale fornito nell'Allegato 4 è stato utilizzato da alcuni insegnanti per aiutare gli studenti a formulare l'obiettivo in modo chiaro e a scegliere una strategia efficace.

Infine, dopo un periodo di tempo di circa due settimane, l'insegnante ha incontrato nuovamente gli allievi e ha chiesto loro di verificare il raggiungimento dell'obiettivo, di esplicitare le difficoltà incontrate e di scegliere come continuare il percorso. I tempi e la scansione dei passi descritti sono indicati nella Tabella 4¹¹.

⁹ Cfr. OTTONE E., *Diario della sperimentazione nelle scuole*. Roma, novembre 2011.

¹⁰ Il materiale che può essere usato dagli insegnanti per presentare il QSA agli allievi è fornito nell'allegato 3 e può essere scaricato dalla piattaforma *online* all'indirizzo: <http://www.competenze-strategie.it>

¹¹ Cfr. OTTONE E., *Diario*.

La *terza fase* è stata realizzata solo in parte. Gli insegnanti referenti degli Istituti si sono incontrati due volte con gli esperti per la verifica intermedia. Nel secondo incontro con gli insegnanti è stata consegnata una scheda di valutazione finale da compilare al termine dell'esperienza. I primi risultati raccolti sono stati positivi sia per quanto riguarda la risposta degli allievi che si sono mostrati interessati che per la partecipazione attiva degli insegnanti. Un segno si può leggere nella richiesta dei docenti referenti di poter continuare l'esperienza fino alla fine dell'anno scolastico.

2. STRUMENTI E MATERIALI PER L'INTERVENTO

Come valutare non solo il rendimento scolastico degli studenti ma anche le strategie cognitive, affettive e motivazionali implicate nell'apprendimento e nello studio? Come promuovere negli allievi la capacità di autovalutare le proprie competenze strategiche? Come aiutarli a migliorare i propri punti di forza e di debolezza nello studio e nell'apprendimento?

Presento alcuni strumenti e materiali che possono essere utilizzati dal docente e dallo studente sulla base delle piste di intervento indicate in precedenza. Gli strumenti proposti per conoscere e per promuovere l'autoconoscenza delle competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento all'inizio del secondo ciclo di istruzione e formazione sono due: il *Questionario sulle strategie di apprendimento* che rileva l'autopercezione dell'allievo e una griglia che l'insegnante può utilizzare per l'osservazione sistematica delle competenze strategiche dello studente (Allegato 1).

Gli strumenti e i materiali suggeriti per accompagnare gli studenti nel percorso di miglioramento delle proprie competenze strategiche sono i seguenti: il *Libretto dello studente sulle competenze strategiche nell'apprendimento* (Allegato 2) e le schede didattiche per il lavoro individuale e di gruppo degli studenti (Allegati 3, 4, 5, 6).

2.1. Il Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)

Il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) di Pellerey è uno strumento diagnostico che rileva la percezione che l'allievo ha delle proprie competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. È composto da 100 *item* che sono raccolti in 14 fattori, di cui 7 si incentrano su componenti di natura cognitiva e 7 su componenti di natura affettiva e motivazionale¹².

L'allievo attraverso la compilazione del questionario e la lettura dei propri risultati può riflettere sul proprio modo di studiare e sulle difficoltà che incontra nel

¹² Il QSA è presentato da Pellerey nella prima parte della presente ricerca. Le modalità di compilazione e di elaborazione del QSA sulla piattaforma *online* che si trova all'indirizzo Internet www.competenzestrategiche.it sono descritte nella seconda parte da Margottini. Nel momento della presentazione agli allievi dello strumento e in quello dell'analisi dei risultati, l'insegnante può utilizzare il materiale multimediale di presentazione dei fattori del QSA predisposto da Enrica Ottone che è pubblicato sulla piattaforma ed è fornito in versione cartacea nell'Allegato 4.

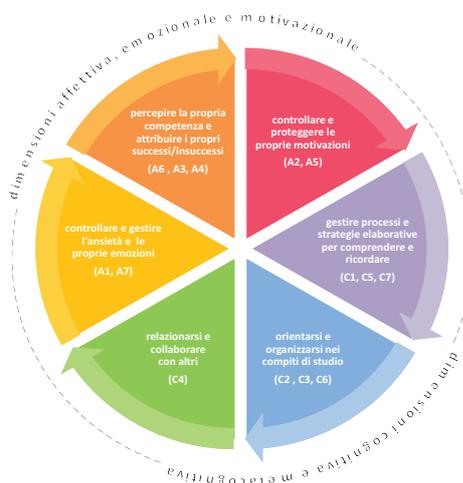
lavoro scolastico. L'insegnante, attraverso l'analisi attenta del profilo dell'allievo, può conoscere ciò che lo studente pensa e ciò che sceglie di dire di sé e può individuare gli aspetti da promuovere nell'attività didattica.

Dopo aver proposto all'allievo di compilare il QSA il docente può leggere e commentare con lui i punteggi ottenuti nei fattori del QSA, raggruppando quelli che presentano una certa affinità (Figura 1).

I *fattori cognitivi* C1 (strategie elaborative), C5 (organizzatori semantici) e C7 (autointerrogazione) rilevano alcune strategie di studio che possono favorire la comprensione e la memorizzazione; i fattori C2 (autoregolazione), C3 (disorientamento) e C6 (difficoltà di concentrazione) riguardano alcuni aspetti della capacità di organizzarsi e di orientarsi negli impegni di studio.

I *fattori affettivo-motivazionali* A1 (ansietà di base) e A7 (interferenze emotive) rilevano la tendenza a controllare e a gestire l'ansietà e le emozioni. I fattori A2 (volizione) e A5 (mancanza di perseveranza) riguardano gli aspetti volitivi e la capacità di perseveranza nel portare a termine gli impegni di studio. I due fattori A2 e A5 sono correlati negativamente, cioè a un punteggio alto nella volizione dovrebbe corrispondere un punteggio basso nella mancanza di perseveranza e viceversa. Lo stesso vale per i fattori A3 (attribuzione a cause controllabili) e A4 (attribuzione a cause incontrollabili) che si riferiscono alle spiegazioni che lo studente assegna ai propri successi e insuccessi. Il fattore A6 (percezione di competenza) può essere messo in relazione con A3 e A4, per alcuni aspetti e con C1, C5 e C7, per altri¹³.

Fig. 1 - Prospetto dei fattori cognitivi e affettivo-motivazionali del QSA raggruppati per affinità



* Le sigle indicate nelle 6 aree si riferiscono ai fattori del QSA di Pellerey

¹³ I raggruppamenti di fattori sono suggeriti sulla base dei risultati raccolti da chi scrive attraverso la somministrazione e l'interpretazione di circa mille profili e del confronto con l'autore del QSA.

Per esemplificare, fornisco un profilo individuale di un allievo al QSA (Scheda 1) e suggerisco alcune indicazioni per l'interpretazione.

Il profilo dell'allievo Andrea Bianchi presenta alcuni fattori che si staccano dalla media in negativo (C1, C6, C7, A2 e A5). Partendo da questi fattori e raggruppandoli per affinità come descritto sopra, si può osservare che lo studente presenta un punteggio basso per l'uso di strategie elaborative (C1), cioè fatica a mettere in relazione quanto studia o ascolta con quanto già conosce, con la sua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare. Ha un punteggio basso anche nel fattore C7 che riguarda l'autointerrogazione, cioè appare poco propenso a porsi e a porre domande per favorire e controllare la comprensione e il ricordo.

La difficoltà di concentrazione (C6) è sopra la media.

Scheda n. 1: *Un esempio di profilo al QSA*

Profilo al QSA dell'allievo: Bianchi Andrea – Classe: 1 – Sezione: B		
<p>La tabella restituisce in forma grafica la posizione dell'allievo in ciascuna delle dimensioni indagate dal QSA su scala 1-9. Sono stati evidenziati in grassetto i fattori i cui punteggi negativi risultano sotto la media (C1, C7, A2) o sopra la media (C6, A5).</p>		
Fattore	Descrizione	Punteggio
C1	Strategie elaborative	2
C2	Autoregolazione	5
C3	Disorientamento	6
C4	Disponibilità alla collaborazione	5
C5	Organizzatori semantici	5
C6	Difficoltà di concentrazione	7
C7	Autointerrogazione	3
A1	Ansietà di base	5
A2	Volizione	2
A3	Attribuzione a cause controllabili	9
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	6
A5	Mancanza di perseveranza	7
A6	Percezione di competenza	5
A7	Interferenze emotive	6

Fonte: www.competenzestrategiche.it

I fattori affettivi che si riferiscono alla volizione (A2) e alla mancanza di perseveranza (A5) sono correlati positivamente: il primo è basso e il secondo è alto e stanno ad indicare che l'allievo fatica ad essere perseverante nel portare avanti l'attività di studio.

Nel profilo che lo studente può consultare al termine della compilazione del QSA sulla piattaforma *online*, accanto alla descrizione del fattore, nel caso in cui questo si stacchi in negativo dalla media, l'allievo può vedere anche alcuni suggerimenti per migliorare le proprie competenze strategiche.

Ad esempio, in relazione al fattore C1 che risulta basso, si suggerisce allo studente di riflettere sull'opportunità di attivare strategie elaborative nello studio, come cercare esempi, applicare i nuovi concetti a situazioni personali, collegare i vari passaggi a immagini significative, ripetere mentalmente i concetti da appren-

dere, usare analogie, cercare di trarre conclusioni non esplicitate nel testo, selezionare gli elementi fondamentali del discorso e collegarli tra loro¹⁴.

Nel momento della lettura del profilo l'insegnante aiuta l'allievo a interpretare i risultati ottenuti e a controllare la coerenza dei punteggi riportati nelle scale anti-tetiche, come ad esempio nei fattori A2 e A5, oppure A3 e A4, che dovrebbero correlarsi negativamente. Se così non fosse, potrebbe significare che l'allievo ha risposto in modo superficiale senza riflettere ed è consigliabile proporre all'allievo di compilare nuovamente il questionario.

L'allievo dovrebbe essere aiutato a non assolutizzare i risultati ottenuti al QSA e a comprendere le caratteristiche e i limiti di un questionario che misura l'autopercezione. L'insegnante può aiutare lo studente a verificare l'attendibilità dei risultati della propria autopercezione svolgendo un'operazione di triangolazione, cioè stimolandolo a confrontare i risultati ottenuti con quello che pensano di lui i suoi insegnanti o i suoi genitori.

Per valutare in un modo che risulti il più possibile oggettivo è utile impiegare differenti metodi e tecniche di raccolta delle informazioni (come, ad esempio, la griglia di osservazione sistematica, l'intervista, il diario, il resoconto narrativo scritto o basato su tecniche che consistono nel parlare ad alta voce); inoltre, si dovrebbero mettere a confronto i risultati del QSA con le conoscenze e le competenze rilevate nell'attività didattica per verificarne la coerenza¹⁵.

2.2. Una griglia di osservazione sulle competenze strategiche degli allievi

L'osservazione non occasionale è un processo logicamente organizzato che richiede attenzione volontaria ed è orientato a ottenere informazioni su aspetti specifici in una determinata situazione. L'osservatore prende tutte le decisioni riguardanti i vari aspetti del processo in funzione del raggiungimento dell'obiettivo che si è prefisso: sceglie un metodo, costruisce uno o più strumenti di osservazione che userà per raccogliere le informazioni e seleziona gli aspetti da osservare¹⁶. Dopo aver scelto e predisposto lo strumento in rapporto agli obiettivi e alla situazione da osservare, l'osservatore lo prova per verificare che sia adeguato per condurre l'osservazione e lo convalida¹⁷.

La griglia di osservazione, l'intervista e il questionario sono strumenti molto utilizzati nell'ambito della ricerca educativa in quanto consentono di ricavare informazioni che possono essere confrontate con le ipotesi di ricerca formulate. Per at-

¹⁴ Cfr. PELLERREY M., *Questionario*, pp. 15-16.

¹⁵ Cfr. PELLERREY M., *Dirigere*, cap. 4. Si veda inoltre il contributo di Pellerrey nella prima parte del presente rapporto di ricerca.

¹⁶ Cfr. VIGANÒ R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero 1996, pp. 210-211. Per un approfondimento si veda: POSTIC M. - DE KETELE J.M., *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione* [Observer les situations éducatives, Paris, Presses Universitaires de France 1988], Torino, SEI 1993.

¹⁷ Cfr. VIGANÒ R., *Pedagogia*, pp. 210-211.

tuare un confronto, le informazioni raccolte devono essere sufficientemente rappresentative dell'oggetto osservato; solo a questa condizione sarà possibile elaborare conclusioni valide su di esso e sulle relazioni esistenti con altri oggetti di indagine¹⁸.

Il modello di griglia di osservazione che presento può essere utilizzato dagli insegnanti per conoscere le strategie di apprendimento degli allievi. Lo strumento si propone di favorire il confronto tra i risultati dell'autopercezione degli studenti al QSA e le informazioni raccolte dall'insegnante con il metodo osservativo. La griglia è stata costruita riprendendo e adattando un modello che è stato ideato e convalidato da chi scrive con la collaborazione di un gruppo di insegnanti¹⁹.

La griglia di osservazione fornita nell'Allegato 1 si compone di quattro sezioni, precedute da una breve introduzione, in cui sono presentati i criteri di compilazione, e da uno spazio dove l'osservatore può annotare il suo nome e cognome e quello dell'allievo che intende osservare. Gli aspetti da osservare sono indicati nelle quattro sezioni che si riferiscono ai comportamenti degli allievi osservabili in alcuni momenti della vita scolastica, quali la spiegazione di un nuovo argomento, la discussione in classe o durante un lavoro di gruppo, l'interrogazione e la prova scritta o pratica.

Gli *item* sono raggruppati per nuclei e sono contrassegnati dalle sigle dei fattori del QSA a cui i comportamenti da osservare si riferiscono, in modo tale da facilitare il confronto tra le informazioni raccolte dall'insegnante e quelle che si riferiscono all'autopercezione dell'allievo. In ogni sezione è previsto uno spazio per inserire eventuali osservazioni aggiuntive.

In alto, in riferimento a ciascuna sezione, è stato inserito uno spazio nel quale l'insegnante può indicare la data e la durata di ciascuna sessione osservativa. Per ciascuna colonna sono state predisposte due caselle per annotare la frequenza e/o l'intensità dei comportamenti osservati. La frequenza può essere segnalata con le crocette nello spazio a sinistra, mentre l'intensità va registrata nello spazio a destra con un numero su una scala da 1 a 3 (3=notevole, 2=modesto, 1=nulla).

¹⁸ Cfr. AMPLATZ C., *Osservazione diretta e mediatizzata della relazione educativa*, Padova, Imprimatur 1996, p. 23.

¹⁹ Cfr. OTTONE E., *Diritto*, p. 164.

Scheda 2: Sezione A della griglia di osservazione dello studente

A) DURANTE LA SPIEGAZIONE DI UN NUOVO ARGOMENTO								
	Data:		12-08-2011					
	Durata osservazione:		30 min.					
		freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹
1. Ascolta (C3)		xxx	3					
...e prende appunti		x	2					
Sta in silenzio facendo altre cose o apparendo distratto, o annoiato								
Parla con i compagni		x	1					
Ha una postura non corretta e non adeguata								
2. Fa domande								
...su temi fondamentali (C1)		xx	2					
...su temi marginali (C3)								
...su temi non pertinenti l'argomento (C3)								
3. Interviene								
...per chiedere all'insegnante di fare degli esempi (C1)		x	2					
...per collegare ciò che studia con esempi o esperienze (C1)		x	2					
...per evidenziare collegamenti con argomenti studiati in precedenza (C1)								
Altro: ...								

Cfr. OTTONE E., *Diritto*, p. 166.

L'osservazione può essere effettuata nei primi mesi dell'anno scolastico. Il docente potrebbe osservare l'allievo durante le sue ore di lezione. Nella griglia sono state previste quattro osservazioni. I risultati raccolti nelle diverse sessioni di osservazione potranno essere sintetizzati e comunicati all'allievo e potranno essere riportati in un'apposita scheda di sintesi inserita in una sezione dello strumento che presento nel punto seguente²⁰.

2.3. Il Libretto dello studente sulle competenze strategiche nell'apprendimento

Il *Libretto dello studente sulle competenze strategiche nell'apprendimento* è stato costruito per essere utilizzato in un percorso che prevede l'utilizzo del QSA sulla base di un modello che è stato utilizzato in precedenti ricerche. La versione dello strumento che presento in questo punto è il risultato di anni di sperimentazione e di continue revisioni che sono state operate da chi scrive sulla base dei suggerimenti degli insegnanti e degli studenti che lo hanno utilizzato.

Il *Libretto* è centrato sullo sviluppo dell'apprendimento come costruzione significativa della propria conoscenza. Costruito per un uso mirato, questo strumento è stato predisposto per essere gestito autonomamente dall'allievo con la consulenza di un insegnante. L'uso del *Libretto* può favorire la realizzazione di un cammino personale orientato alla conoscenza e al miglioramento delle proprie strategie di apprendimento. Il *Libretto* si compone di una copertina e di quattro sezioni e si presenta come un fascicolo di otto pagine, che può essere inserito in una cartellina contrassegnata dal nome e dalla classe dell'allievo nella quale si possono raccogliere anche altri documenti, tra cui la stampa dei risultati del profilo dell'allievo al QSA²¹.

²⁰ Cfr. *ivi*, pp. 164-165.

²¹ Cfr. *ivi*, pp. 169-176.

Sulla *copertina* ci sono il titolo e una breve presentazione dello strumento ed è previsto uno spazio per inserire l'intestazione e il logo dell'Istituto e i dati personali dell'allievo.

La *prima sezione*, che è intitolata "Conosco le mie strategie di apprendimento", è stata predisposta per contenere informazioni sulle competenze strategiche dell'allievo nell'apprendimento e si struttura in tre punti. Nel primo, a pagina 2 del *Libretto*, l'allievo è invitato a riportare i risultati del proprio profilo al *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) e a commentarli.

Nel secondo punto, che è affidato alla compilazione del docente, c'è un prospetto sintetico degli *item* della griglia di osservazione del comportamento dell'allievo (pag. 3). L'insegnante la compila indicando gli elementi emersi dall'osservazione come esemplificato nella scheda 3. Le pagine sono state affiancate per aiutare l'allievo a confrontare più facilmente i risultati.

Scheda 3: *Modello di una parte della prima sezione del Libretto: "Conosco le mie strategie di apprendimento"*

I MIEI RISULTATI AL QSA		pag. 2		I RISULTATI DELL'OSSERVAZIONE DEL DOCENTE		pag. 3	
Fattore	Descrizione	Punteggio su scala da 1 a 9		DURANTE I MOMENTI DI SPIEGAZIONE:	1	2	1
● C1	Strategie elaborative	1	X	ASCOLTA (C1)*	X	X	X
● C2	Autoregolazione	1		Ascolta prendendo appunti (C2)	X	X	X
● C3	Disorientamento	1		Non ascolta e sta in silenzio facendo altre cose (C3)	X	X	X
● C4	Disponibilità alla collaborazione	1	X	Non ascolta e parla con i compagni (C3)	X	X	X
● C5	Organizzatori semantici	1	X	FA DOMANDE su temi fondamentali (C2)	X	X	X
● C6	Difficoltà di concentrazione	1		Fa domande su temi marginali/non pertinenti (C3)	X	X	X
● C7	Autointerrogazione	1	X	INTERVIENE per chiedere di fare esempi (C2)	X	X	X
● A1	Ansietà di base	1	X	Interviene per fare collegamenti (C2)	X	X	X
● A2	Vollizione	1	X	DURANTE I MOMENTI DI DISCUSSIONE:	1	2	1
● A3	Atribuzione a cause controllabili	1		INTERVIENE confrontandosi in modo costruttivo	X	X	X
● A4	Atribuzione a cause incontrollabili	1	X	Interviene ignorando i contributi dei compagni	X	X	X
● A5	Mancanza di perseveranza	1	X	Interviene contrapponendosi rigidamente	X	X	X
● A6	Percezione di competenza	1	X	ESPRIME con sicurezza il suo pensiero (A1/A6)	X	X	X
● A7	Interferenze emotive	1	X	Esprime il suo pensiero solo se richiesto (A6)	X	X	X
Eventuali osservazioni sul profilo:				Eventuali osservazioni sul profilo:			

Cfr. Allegato 2, pp. 2-3.

La terza e ultima pagina di questa sezione è organizzata in modo tale da consentire all'allievo di sintetizzare i risultati del confronto fatto nei due punti precedenti, di individuare un punto di forza da potenziare e un punto di debolezza da migliorare. Nella stessa pagina lo studente è invitato a riportare i risultati ottenuti in sede di scrutinio elencando gli insegnamenti in cui ha ottenuto e/o non ha raggiunto la sufficienza (Allegato 2, pag. 4).

Nella *seconda sezione*, dal titolo "Miglioro le mie strategie di apprendimento", il *Libretto* è strutturato in modo da indirizzare l'allievo nella scelta di obiettivi e strategie e nella verifica *in itinere* del percorso. La sezione si apre con alcuni suggerimenti per la scelta di obiettivi e strategie. L'allievo è invitato a ripensare ai punti di forza e di debolezza individuati nella sezione precedente e a formulare un

obiettivo e una strategia da attuare in un certo periodo di tempo che gli si chiede di indicare. Le tappe previste nel *Libretto* sono tre. Al termine di ciascuna tappa lo studente è invitato a rispondere ad alcune domande di verifica (Scheda 4).

Scheda 4: *Modello di una parte della seconda sezione del Libretto: “Miglioro le mie strategie di apprendimento”*

<p style="text-align: center;">pag. 5</p> <p>MIGLIORO LE MIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO</p> <p style="text-align: center;"><i>Indicazioni per scegliere un obiettivo e una strategia</i></p> <p>1ª TAPPA: Obiettivi e strategia/e</p> <p style="text-align: right;">Data:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Obiettivo:</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Strategie:</td> </tr> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 2px;">Verifica:</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="height: 30px;"></td> </tr> </table>	Obiettivo:	Strategie:			Verifica:				<p style="text-align: right;">pag. 6</p> <p>2ª TAPPA: Obiettivi e strategia/e</p> <p style="text-align: right;">Data:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Obiettivo:</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Strategie:</td> </tr> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 2px;">Verifica:</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="height: 30px;"></td> </tr> </table> <p>3ª TAPPA: Obiettivi e strategia/e</p> <p style="text-align: right;">Data:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Obiettivo:</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Strategie:</td> </tr> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 2px;">Verifica:</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="height: 30px;"></td> </tr> </table>	Obiettivo:	Strategie:			Verifica:				Obiettivo:	Strategie:			Verifica:			
Obiettivo:	Strategie:																								
Verifica:																									
Obiettivo:	Strategie:																								
Verifica:																									
Obiettivo:	Strategie:																								
Verifica:																									

Cfr. Allegato 2, pp. 5-6.

La *terza sezione*, che è intitolata “Documento il mio percorso”, si configura come un diario schematizzato in cui lo studente può annotare le sue scoperte e i suoi progressi (Scheda 5).

Scheda 5: *Modello di una parte della terza sezione del Libretto: “Documento il mio percorso”*

Pag. 7			
<i>Per monitorare il percorso puoi compilare la tua “biografia di apprendimento”, una specie di diario schematizzato in cui puoi scrivere le scoperte e i progressi che fai nel migliorare le tue strategie di apprendimento.</i>			
Oggi...	In occasione di...	Ho scoperto che...	Parole chiave
05/10/2011	un esercizio di latino	capisco meglio se riguardo gli appunti	rivedere gli appunti
06/11/2011	una lezione di educazione fisica	imparo meglio se ho tempo di osservare	osservo poi faccio
15/12/2011	una discussione con i compagni	a volte sottovaluto le mie capacità	sottovaluto capacità
Questi esempi mostrano situazioni molto varie. Ora continua tu...			

* Idea tratta da: MARIANI, *Portfolio*. Adattata da: OTTONE E., *Diritto*, p. 174.

Cfr. Allegato 2, p. 7.

La *quarta sezione*, dal titolo “Valuto il mio percorso”, contiene una traccia per la valutazione di fine percorso con alcune domande sia per l’allievo che per l’insegnante (Allegato 2, pag. 8).

Il modello di *Libretto dell'allievo sulle competenze strategiche nell'apprendimento*, che può essere visionato integralmente nell'Allegato 2, si struttura in modo originale²² come un fascicolo nel quale lo studente può raccogliere le sue esperienze di apprendimento e come uno strumento che offre all'insegnante «la possibilità di recuperare l'allievo a una dimensione personale, responsabile, educativa e autovalutativa del proprio processo di apprendimento»²³.

Il compito dell'insegnante, in questa fase dell'intervento, consiste nel creare le condizioni affinché lo studente sia motivato ad impegnarsi e a valorizzare gli strumenti proposti per fare un cammino personale di crescita.

2.4. Le schede di lavoro per gli studenti

Le schede che ho inserito degli allegati 3, 4, 5 e 6 possono essere proposte agli studenti in varie fasi del percorso. Le illustro brevemente fornendo alcune indicazioni per il loro utilizzo.

Le *schede di presentazione del QSA* possono essere consegnate allo studente o adoperate dall'insegnante, sia in versione cartacea sia servendosi del file scaricabile dalla piattaforma *online*, per presentare lo strumento, i fattori, gli *item* e le modalità di interpretazione dei risultati (Allegato 3).

Le *schede per la scelta di obiettivi e strategie* sono contenute in un fascicolo che è composto da una pagina introduttiva e da sei schede sui fattori del QSA che ho raggruppato per affinità. L'introduzione fornisce indicazioni per formulare ed elaborare un obiettivo e la relativa strategia. Le schede richiamano in breve alcuni indicatori che rilevano la presenza di difficoltà nei fattori interessati e propongono un quadro di obiettivi e strategie che l'allievo può mettere in atto per affrontare tali difficoltà. L'insegnante può consegnare all'allievo l'intero fascicolo, oppure una o più schede inerenti gli aspetti che ciascuno studente deve migliorare (Allegato 4).

Le *schede didattiche per il lavoro personale e di gruppo* sono state predisposte per essere usate dagli allievi sia singolarmente che in gruppo. L'allegato 5 contiene alcune schede che si incentrano sui fattori affettivo-motivazionali che presento nel prossimo punto²⁴.

Alcune schede sono state ideate sul modello di tecniche di autoaiuto che si basano su recenti approcci psicologici²⁵ e di materiali proposti all'interno di *training*

²² Il *Libretto* presenta una certa affinità con altri strumenti ed esperienze come, ad esempio, il libretto formativo e il contratto formativo. Alcune parti del *Libretto* sono costruite sul modello di materiali già pubblicati. Cfr. OTTONE E., *Diritto*, p. 174.

²³ COMOGLIO M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri 2003, p. 16.

²⁴ Le schede fornite nell'allegato 5 forniscono alcuni esempi di materiali didattici che si possono usare con gli studenti. Le schede su questi e altri fattori del QSA saranno inserite in un manuale che è in preparazione.

²⁵ La Terapia Razionale-Emotiva (RET) è un approccio psicologico ideato nel 1955 da Albert Ellis che parte dal seguente presupposto: se la persona riesce a pensare in modo razionale, può ridurre la forza traumatica di molti eventi e il loro potenziale ansiogeno. La RET ha alla base principi semplici, efficaci e facilmente trasmissibili che mirano a insegnare alle persone a gestire il disagio emotivo

che mirano a potenziare, attraverso il controllo cognitivo, fattori affettivi e motivazionali²⁶. Altre schede sono state costruite sul modello di percorsi incentrati sull'uso di questionari di valutazione e di autovalutazione²⁷ e di interventi più articolati orientati a promuovere aspetti cognitivi e motivazionali delle strategie di apprendimento²⁸.

L'insegnante, in relazione ai bisogni, può scegliere di utilizzare alcune schede, può fotocopiarle o modificarle liberamente e consegnarle agli studenti che le possono anche usare autonomamente.

Ad esempio, la metodologia di lavoro suggerita nelle schede D1 e S1 prevede un momento iniziale di lavoro individuale, nel quale lo studente è invitato a riflettere su di sé e a prendere coscienza delle strategie e dei processi che mette in atto nello studio e nell'apprendimento, seguito da un momento di lavoro di gruppo che può servire a sostenere e sviluppare la motivazione.

Le *schede per il monitoraggio e la valutazione del percorso* per gli allievi sono fornite nell'allegato 6. Nel cronogramma della terza fase dell'intervento (cf tabella 3) sono previsti due momenti di valutazione con gli studenti, uno a metà e l'altro alla fine dell'anno scolastico. La scheda per gli studenti riportata nell'allegato 6 può essere compilata dagli allievi durante l'incontro di verifica intermedia. Le altre schede per la valutazione finale e per il monitoraggio sono state inserite nel *Libretto* (Allegato 2, pag. 7 e 8) che ho presentato in precedenza.

Gli strumenti proposti sono stati pensati per essere usati in un intervento articolato che mira a promuovere negli studenti la competenza nel dirigere se stessi nell'apprendimento attraverso la conoscenza e lo sviluppo della capacità di autoregolazione e di autodeterminazione nello studio.

Lo studente, utilizzando gli strumenti proposti si abilita a riconoscere i propri punti di debolezza e di forza, a usare strumenti di autovalutazione, a confrontarsi con l'insegnante e i compagni e a confrontare le informazioni raccolte con differenti strumenti, a formulare obiettivi e a individuare le strategie più efficaci per raggiungerli, a prefissare i tempi e a monitorare e valutare il percorso fatto e i risultati raggiunti.

modificando i propri pensieri. Si veda: ELLIS A., *L'autoterapia razionale-emotiva: come pensare in modo psicologicamente efficace*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 1996.

²⁶ Si veda: MCCOMBS B.L. - POPE J.E., *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali* [Motivating Hard To Reach Students, Washington, DC, American Psychological Association 1994], Trento, Erickson 1999; MCCOMBS B.L. - WHISLER J.S., *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*, San Francisco, Jossey-Bass 1997.

²⁷ Si veda: VINCENZI A.B., *Conoscere la classe e lo studente. Costruire e usare questionari pedagogici*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2005.

²⁸ Si veda: PAZZAGLIA F. et alii, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso: attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2002; ZIMMERMAN B.J. - BONNER S. - KOVACH R., *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*, American Psychological Association, Washington - London 1996.

L'intervento e gli strumenti presentati possono favorire il consolidamento della capacità di scelta e di decisione e la regolazione della motivazione e della perseveranza, ma vanno inseriti in un quadro più ampio di azioni che gli insegnanti devono attuare nella prassi didattica quotidiana²⁹.

3. STRUMENTI E MATERIALI PER LA FORMAZIONE E L'AUTOFORMAZIONE DEI DOCENTI

Quali competenze sviluppare per promuovere negli studenti la capacità di dirigere il proprio apprendimento? Quali aspetti delle strategie di apprendimento è utile conoscere? Quali strumenti e strategie utilizzare per aiutare gli allievi a conoscere e a migliorare le proprie competenze strategiche?

Gli insegnanti sanno bene che all'inizio di un nuovo ciclo di istruzione gli studenti possono incontrare difficoltà e disagi nell'affrontare le esigenze dello studio e sono consapevoli dell'importanza di aiutare gli allievi a migliorare le proprie competenze strategiche nell'apprendimento. Questa parte della guida fornisce alcuni materiali e strumenti che possono servire per impostare percorsi di formazione e di autoformazione per i docenti della Scuola secondaria di secondo grado e dei Centri di Formazione Professionale su alcuni aspetti dei fattori cognitivi e affettivi delle strategie di apprendimento.

3.1. Un percorso per abilitarsi a promuovere le competenze strategiche nello studio

Nella ricerca più volte citata 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 preparati³⁰.

Nella stessa ricerca è emerso un quadro di competenze che un insegnante dovrebbe sviluppare per promuovere negli studenti la capacità di dirigere il proprio apprendimento. Elenco le principali conoscenze e le abilità. L'insegnante dovrebbe conoscere i principali fattori affettivo-motivazionali e cognitivi delle strategie di apprendimento; 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; saper aiutare gli allievi ad autovalutarsi e a riconoscere i propri punti di debolezza e di forza; conoscere e saper utilizzare strategie e tecniche per aiutare gli studenti a migliorare aspetti specifici delle proprie competenze strategiche³¹.

²⁹ Si veda: RICCHIARDI P., *Ricominciamo dal desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola*, Torino, SEI 2005, cap. IV.

³⁰ Cfr. OTTONE E., *Diritto*, p 265.

³¹ Cfr. *ivi*, cap. II.

Il percorso di formazione indirizzato a promuovere le competenze elencate potrebbe 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 causale che presento nei punti seguenti. I docenti, dopo averli studiati, individualmente o a piccoli gruppi, potrebbero ritrovarsi e valutare come applicare le conoscenze acquisite.

La Scheda D1 fornisce una traccia di domande che potrebbero essere usate dai docenti per il lavoro di gruppo. Si chiede di immaginare un profilo di uno studente che presenta difficoltà in uno degli aspetti indicati (ansietà, attribuzione causale, percezione di competenza, strategie elaborative e disorientamento), di descrivere il problema e le sue manifestazioni e di individuare possibili strategie per aiutare gli allievi a superarlo³². Il passo successivo potrebbe consistere nel progettare un intervento con gli studenti sul modello dei percorsi proposti nei punti seguenti.

Per facilitare l'attuazione del percorso di formazione e di autoformazione su alcuni aspetti delle competenze strategiche, nei punti che seguono fornisco del materiale su due fattori affettivo-motivazionali: l'ansietà di base e l'attribuzione causale. Presento alcune nozioni generali sul fattore; fornisco l'elenco degli *item* del QSA ad esso riferiti e alcuni spunti per l'auto-osservazione e per l'osservazione del comportamento degli allievi; indico un elenco di possibili obiettivi e strategie che l'insegnante potrebbe suggerire agli allievi che hanno difficoltà in quel fattore; segnalo alcune indicazioni bibliografiche di approfondimento e presento alcune schede didattiche da usare con gli insegnanti e gli allievi.

Le indicazioni e i materiali che si trovano in questi punti e nell'Allegato 5 sono stati ideati e costruiti da chi scrive, in collaborazione con alcuni insegnanti, anche sulla base di materiali già pubblicati³³. I materiali forniti possono essere fotocopiati e usati liberamente con gli opportuni adattamenti, per la formazione e l'autoformazione dei docenti e per l'intervento con gli studenti.

³² La scheda è stata predisposta adattando uno strumento inedito utilizzato da chi scrive in una precedente ricerca.

³³ Si veda in particolare: PAZZAGLIA F. et alii, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2002, pp. 56-58 e pp. 142-144; MCCOMBS - POPE, *Come motivare*, p. 40 ss.

DESCRIVI IL CASO E PROPONI LE SOLUZIONI

Scheda per il lavoro a gruppi su alcuni casi

Scegliete un caso e costruite un profilo ipotetico di uno studente che manifesta difficoltà nel fattore scelto. Descrivete in che modo si manifestano le carenze e cercate obiettivi e strategie da proporre all'allievo che presenta tali difficoltà. Infine, elencate le strategie che un docente può mettere in atto per aiutare l'allievo.

Caso 1: ANSIETÀ

Elisa ha un punteggio molto alto nel fattore A1 del QSA che si riferisce all'ansietà di base. L'osservazione sistematica dell'insegnante e il contatto quotidiano sembrano confermare l'autopercezione dell'allievo.

Caso 2: ATTRIBUZIONE A FATTORI INCONTROLLABILI

Roberto ha un punteggio alto nell'attribuzione dei propri successi/insuccessi a fattori incontrollabili (A4). L'osservazione sistematica dell'insegnante e il contatto quotidiano sembrano confermare l'autopercezione dell'allievo.

Caso 3: PERCEZIONE DI COMPETENZA

Giulia ha un punteggio basso nel fattore A6 che si riferisce alla percezione della propria competenza. L'osservazione sistematica dell'insegnante e il contatto quotidiano sembrano confermare l'autopercezione dell'allievo.

Caso 4: DISORIENTAMENTO

Paolo presenta un punteggio alto nel disorientamento e ha notevoli difficoltà ad orientarsi nello studio (C3). L'osservazione sistematica dell'insegnante e il contatto quotidiano sembrano confermare l'autopercezione dell'allievo.

Caso 5: STRATEGIE ELABORATIVE

Alessandro ha un punteggio basso nel fattore C1 che riguarda i processi e le strategie elaborative. L'osservazione sistematica dell'insegnante e il contatto quotidiano sembrano confermare l'autopercezione dell'allievo.

TRACCIA DI DOMANDE PER IL LAVORO DI GRUPPO SUL CASO n. (indicate il numero)

1. Tracciate un breve **profilo** dell'allievo (Come si comporta? Cosa pensa? Come si sente?)

2. Indicate gli **obiettivi** che l'allievo potrebbe scegliere per affrontare e superare la sua difficoltà

3. Elencate le **strategie** che l'allievo potrebbe scegliere per raggiungere gli obiettivi

4. Descrivete le **strategie** che il docente potrebbe mettere in atto per aiutare l'allievo

3.2. Indicazioni per conoscere e gestire l'ansietà di base

Il fattore A1 del QSA, denominato *ansietà di base*, si riferisce alla capacità dello studente di controllare le proprie reazioni emotive, in particolare l'ansia, nelle situazioni di rendimento scolastico. Si collega con il fattore A7 che riguarda la capacità di controllare le *occasional interferenze emotive* che possono disturbare il lavoro scolastico.

Un punteggio alto nell'ansietà di base denota la presenza di reazioni emozionali che interferiscono con l'attività di studio. Un'ansia moderata consente di vivere il proprio percorso di apprendimento e le proprie prestazioni in modo positivo

e stimolante, mentre un'ansia eccessiva può diventare paralizzante, può condurre lo studente a compiere errori o all'inattività e può ostacolare la prestazione³⁴.

L'ansietà è uno stato emozionale spiacevole connesso alla paura, si manifesta a livello fisiologico, cognitivo e comportamentale e comporta difficoltà a controllare le proprie reazioni emotive. In genere, nel contesto scolastico, questo stato è sperimentato particolarmente in situazioni di esame e nei momenti di valutazione delle prestazioni scolastiche, come interrogazioni e compiti scritti. Può essere accompagnato da reazioni fisiologiche, come, ad esempio, eccessiva sudorazione, accelerazione del battito cardiaco, respiro affannoso; può condurre a pensieri catastrofici e all'autosvalutazione; può spingere a fuggire o cercare di evitare situazioni o persone e comportare manifestazioni e atteggiamenti che denotano insicurezza³⁵.

Un certo livello di tensione è necessario per affrontare compiti impegnativi, tuttavia, oltre una certa soglia, questo stato di tensione tende ad avere conseguenze negative in quanto può interferire con le attività di studio e con il rendimento scolastico. L'ansietà eccessiva impedisce, infatti, il pieno controllo di alcuni processi cognitivi, favorisce risposte automatiche e può ridurre le prestazioni del soggetto, che può incontrare maggiori difficoltà a concentrarsi, a stare sul compito e a ritenere i concetti³⁶.

L'ansietà può essere attribuita a diverse cause, come, ad esempio, il fatto che l'allievo è consapevole di non aver studiato a sufficienza, o sa di avere un metodo di studio poco efficace, oppure ha paura di non riuscire, o di sbagliare, o di essere giudicato, oppure è condizionato dai suoi fallimenti passati.

In alcuni casi, sono gli stessi insegnanti che, pur proponendosi di mostrare un comportamento rassereneante e tranquillizzante, possono evocare ansia negli allievi. Talvolta, inoltre, il lavoro che un docente fa per aiutare gli allievi a vivere con minore ansia le situazioni di rendimento può essere vanificato da insegnanti che agiscono nella direzione opposta³⁷.

L'insegnante dovrebbe esercitarsi ad osservare le reazioni emotive dei suoi allievi nel contesto scolastico per imparare a riconoscere e a interpretare le manifestazioni dell'ansietà a livello fisiologico, cognitivo e comportamentale. La Scheda 7 può essere utile per raggiungere lo scopo.

A livello *fisiologico* i sintomi sono la risultante di un aumento dell'attività del sistema nervoso autonomo. Gli indici evidenziano manifestazioni di malessere fisico (emicrania, dolore all'addome, disturbi gastro-intestinali, pallore alternato a rossore, sudorazione eccessiva) e segni di nervosismo (mani fredde, gola secca, accelerazione del battito cardiaco, pianto ingiustificato, contrazione nervosa).

³⁴ Cfr. PELLERREY M., *Questionario* 12.20-21.25.

³⁵ Cfr. FRANTA H. - COLASANTI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci 1998², p. 131. Per approfondire si veda: RACHMAN S., *L'ansia* [Anxiety, Psychology Press 1998], Roma-Bari, Laterza 2008.

³⁶ Cfr. MARKS I.M., *Ansia e paure: comprenderle, affrontarle, dominarle* [Living with Fear: Understanding and Coping with Anxiety, new York, McGraw-Hill 1978], Milano, McGraw-Hill 2002, p. 7.

³⁷ Cfr. PELLERREY M., *Questionario* 20; PAZZAGLIA et alii, *Empowerment*, pp. 56-58.

A livello *cognitivo* l'allievo può mostrare mancanza di sistematicità, disorganizzazione nei concetti, blocco del pensiero, incapacità di decentrarsi e di assumere un punto di vista diverso. Ad esempio, si arresta e non riesce a parlare durante le interrogazioni (blocchi verbali o forme incontrollate di linguaggio); tende ad auto-svalutarsi e ad esagerare l'importanza di alcuni eventi o situazioni; può avere difficoltà a concentrarsi, a stare sul compito, a ritenere i concetti; può faticare a controllare alcuni processi cognitivi e può rispondere in modo automatico; appare molto preoccupato di fare brutta figura.

Scheda n. 7: *Strumento di lavoro per la formazione dei docenti sul fattore «Ansietà di base»*

D2

DESCRIVI IL PROBLEMA E PROPONI LE SOLUZIONI
Scheda per il lavoro individuale e a gruppi sul fattore «Ansietà di base»

Un numero consistente di allievi ha difficoltà ad affrontare situazioni di rendimento a causa dell'ansia. Rifletti prima individualmente e poi in gruppo sulle seguenti domande e chiediti quale rilevanza attribuisce all'ansietà di base in situazioni di rendimento scolastico e cosa puoi fare per aiutare i tuoi allievi a ridurre il loro livello di ansietà.

TRACCIA PER LA RIFLESSIONE INDIVIDUALE (tempo previsto per la compilazione: 15 minuti)

1. Individua **un allievo** che ritieni essere ansioso e elenca i comportamenti caratteristici che, a tuo giudizio, ti conducono a considerarlo tale. Infine, prova a elencare quali potrebbero essere le cause della sua ansietà. Elenca in sintesi i segni e i comportamenti **indicatori** dell'ansietà:

.....

Elenca in sintesi le eventuali e possibili **cause** dell'ansietà:

.....

2. Scegli **una classe** in cui insegni e prova a valutare quanti sono in essa gli allievi che appaiono ansiosi. Indica il **numero** approssimativo di allievi di quella classe che sono affetti da ansietà.

.....

Nel tuo agire educativo riconosci dei **comportamenti** che potrebbero incrementare l'ansia nei tuoi allievi?

.....

Quali **strategie** o **modalità** ritieni possano essere utili per prevenire o ridurre l'ansietà degli allievi?

.....

TRACCIA PER LA RIFLESSIONE IN GRUPPO (tempo previsto per la compilazione: 45 minuti)

Colui che conduce l'attività consegna alcuni materiali di approfondimento sul fattore ansietà di base e invita i docenti a radunarsi in gruppo o in sottogruppi, a prendere visione del materiale, a condividere le risposte alle domande 1-4 e a rispondere alle domande 5 e 6.

1. Elencate alcuni interventi e strategie da attuare con allievi ansiosi sia personalmente sia come consiglio di classe.

.....

2. Raccolgete eventuali osservazioni o nuovi elementi emersi nella discussione in gruppo.

.....

* *Alcune parti della scheda sono adattate da:* FRANTA H. - COLASANTI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci 1998, pp. 216-219; OTTONE E., *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS 2006, pp. 151-155.

A livello *comportamentale* lo studente mostra segnali di nervosismo (gioca con la penna, compie gesti ripetitivi, fa frequenti cancellature), manifesta scarso livello di partecipazione alle attività, appare insicuro e bisognoso di essere confermato e rassicurato (fa continue richieste e chiede conferme all'insegnante rispetto alla valutazione o allo svolgimento delle attività, ha timore eccessivo del giudizio degli altri, si mostra eccessivamente preoccupato per l'esito della prova), tende a evitare o sfuggire situazioni o persone che gli provocano ansietà (fa assenze 'strategiche' in occasione di compiti o interrogazioni, cerca di passare inosservato per evitare di essere interrogato).³⁸

Gli strumenti adottati per rilevare la presenza dell'ansietà di base focalizzano l'attenzione sugli aspetti evidenziati. Tra gli strumenti più diffusi in contesto scolastico ci sono il colloquio individuale tra docente e studente, gli inventari compilati da genitori e insegnanti, le osservazioni comportamentali e i questionari di autopercezione compilati dallo studente, come il QSA.

Il QSA consente di rilevare la percezione che l'allievo ha in riferimento al suo stato di ansietà di base in situazioni di rendimento scolastico. Il fattore A1 che si riferisce all'ansietà ha 10 *item* che richiamano situazioni di rendimento, come un'interrogazione orale o un lavoro scritto e consentono di rilevare la presenza di reazioni emotive, cognitive e comportamentali che possono denotare ansietà, come ad esempio, segni di nervosismo, tachicardia, panico, paura di sbagliare, scoraggiamento (Scheda 8).

Scheda 8: *Item* del QSA sul fattore A1 - Ansietà di base *

- Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco ad esprimermi al meglio delle mie possibilità (28)
- Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante (23)
- Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba così vado peggio (19)
- Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante (38)
- Quando sono interrogato all'improvviso, mi blocco e non riesco più a parlare (97)
- Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato (9)
- Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene (33)
- Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento (4)
- Divento subito nervoso di fronte a una domanda/problema che non comprendo immediatamente (45)
- Se mi accorgo di non avere più tempo per finire il lavoro sono preso dal panico (77)

* Gli *item* sono tratti da: PELLERAY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996, p. 17. I numeri accanto a ciascun *item* corrispondono al numero dell'*item* del QSA.

Nel caso in cui nel profilo di un allievo al QSA emergesse che l'allievo ha conseguito un punteggio alto (da 7 a 9 della scala *stanine*) nel fattore ansietà di base, l'insegnante può riprendere con l'allievo gli *item* del fattore A1 e aiutarlo a prendere coscienza degli indicatori del problema (Scheda 8).

³⁸ Cfr. OTTONE E., *Diritto*. Si veda inoltre: KENDALL P.C. - DI PIETRO M., *Terapia scolastica dell'ansia: guida per psicologi e insegnanti*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 1995, pp. 22-24.

Inoltre può proporre all'allievo di autoosservarsi per individuare più chiaramente le situazioni che gli creano ansietà e le modalità con cui essa si manifesta. La griglia di auto-osservazione fornita nella Scheda 9 è stata costruita appositamente sulla base degli *item* del QSA e può essere compilata dall'allievo per un certo periodo di tempo, con osservazioni ripetute. Nella griglia sono previste tre osservazioni.

Le griglie per l'osservazione dei comportamenti sono uno strumento utile, anche se non l'unico, per conoscere gli allievi in modo sufficientemente sistematico.

La griglia che viene proposta nella Scheda 10 può essere utilizzata dagli insegnanti o dai formatori per osservare un allievo, in particolare nei momenti di interrogazione orale e di prova scritta, allo scopo di individuare eventuali indicatori di ansietà e di cogliere le modalità in cui essa si manifesta. Lo strumento può essere compilato dagli insegnanti al termine dell'ora di lezione in cui sono avvenute le prove. Può essere usato più volte in un periodo di tempo stabilito, al termine del quale colui che ha compilato le griglie analizza e sintetizza i dati raccolti. Lo strumento è stato predisposto in modo da poter essere facilmente confrontabile con la griglia di auto-osservazione presentata nella Scheda 9 allo scopo di favorire il raffronto tra l'esito dell'osservazione dell'insegnante e quello dell'autopercezione dell'allievo.

Scheda 9: *Griglia di auto osservazione del fattore ansietà di base in situazioni di rendimento scolastico - Allievo*

* 1= molto; 2=abbastanza; 3= poco; 4= per niente

Data dell'osservazione:	data 1	data 2	data 3
Durante un'interrogazione orale: <i>scrivi il numero corrispondente*</i>			
Sono così nervoso che non riesco ad esprimermi al meglio delle mie possibilità			
La paura di sbagliare mi disturba così vado peggio			
Il cuore mi batte forte			
Mi blocco e non riesco più a parlare, se sono interrogato all'improvviso			
Mi sento molto a disagio anche quando sono ben preparato			
Mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene			
Divento subito nervoso di fronte a una domanda che non comprendo immediatamente			
Se prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento			
Altro: ...			
Data dell'osservazione:	data 1	data 2	data 3
Durante una prova scritta o un compito in classe: <i>scrivi il numero corrispondente*</i>			
Sono così nervoso che non riesco ad esprimermi al meglio delle mie possibilità			
Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante			
Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame importante			
Mi sento molto a disagio anche quando sono ben preparato			
Mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene			
Divento subito nervoso di fronte a una domanda/problema che non comprendo immediatamente			
Se mi accorgo di non avere più tempo per finire il lavoro sono preso dal panico			
Se prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento			
Altro: ...			

La griglia è stata costruita adattando gli item del QSA

Scheda 10: Griglia per l'osservazione dell'ansietà di base dell'allievo in situazioni di rendimento scolastico - Docente

* 1= molto; 2=abbastanza; 3= poco; 4= per niente

Data dell'osservazione:	data 1	data 2	data 3
Durante un'interrogazione orale:	scrivi il numero corrispondente*		
Mostra segnali evidenti di nervosismo (arrossisce/sbianca, suda eccessivamente...) quando non è preparato			
Mostra segnali di nervosismo anche se è ben preparato			
Se interrogato all'improvviso, si blocca e non riesce più a parlare			
Prima dell'interrogazione ha il dubbio di non riuscire bene			
Diventa nervoso di fronte a una domanda/problema che non comprende immediatamente			
Se prende un brutto voto è preso dallo scoraggiamento			
Altro:			
Data dell'osservazione:	data 1	data 2	data 3
Durante una prova scritta o un compito in classe:	scrivi il numero corrispondente		
Mostra segnali evidenti di nervosismo (arrossisce/sbianca, suda eccessivamente...) quando non è ben preparato			
Mostra segnali di nervosismo anche se è ben preparato			
Prima del compito o della prova ha il dubbio di non riuscire bene			
Diventa nervoso di fronte a una domanda/problema che non comprendo immediatamente			
Se si accorge di non avere più tempo per finire il lavoro è preso dal panico			
Si preoccupa molto in attesa del risultato			
Se prendo un brutto voto è preso dallo scoraggiamento			
Altro: ...			

La griglia è stata costruita adattando gli item del QSA

Nel caso in cui un allievo manifestasse forme particolarmente disturbanti di ansietà potrebbe rendersi necessaria un'analisi più approfondita del problema che preveda l'intervento di specialisti e l'utilizzo di strumenti diagnostici specifici³⁹. Un altro strumento, che potrebbe essere utilizzato per aiutare lo studente a prendere coscienza delle manifestazioni e delle cause dell'ansietà, è il colloquio individuale tra docente e studente che può avvenire su una traccia di domande che può essere consegnata all'allievo in anticipo per favorire la riflessione. L'insegnante fornisce la traccia, invita lo studente a riflettere e a scrivere le risposte. In seguito, in un momento di incontro personale o in un momento di condivisione in gruppo lo studente può condividere liberamente ciò che ha pensato e confrontarsi con l'insegnante e con i compagni (Allegato 5, Scheda S1).

3.2.1. Obiettivi e strategie per gli allievi con difficoltà nel fattore A1

Un allievo con forme disturbanti di ansietà dovrebbe essere aiutato a identificare e a riconoscere in se stesso le manifestazioni di tale disturbo, sia a livello fisiologico, che a livello cognitivo e comportamentale, a riconoscere le situazioni e

³⁹ Nel contesto italiano per misurare l'ansietà in generale, non solo in ambito scolastico, con soggetti in età evolutiva esistono vari strumenti tra cui: BUSNELLI C. - DALL'AGLIO E. - FAINA P., *Scala d'ansia per l'età evolutiva*, Firenze, Giunti O.S. - Organizzazioni Speciali 1974; BARENBAUM E.M. - NEWCOMER P.L. - BRYANT B.R., *Test TAD: Ansia e depressione nell'infanzia e adolescenza* [DAYS: Depression and Anxiety in Youth Scale, Austin, Texas 1994], Spini di Gardolo (TN), Erickson 1995.

le condizioni che possono creargli ansietà e ad imparare ad affrontare gradualmente i problemi legati a essa. Le strategie che si potrebbero suggerire agli allievi ansiosi sono, ad esempio, esercizi di rilassamento e di respirazione, l'esercizio del "controllo del pensiero" che consiste nel contrapporre pensieri positivi a pensieri catastrofici (Allegato 5, Scheda S2)⁴⁰ e altre attività utili a migliorare l'organizzazione del lavoro e a proporsi mete realizzabili. Nella Scheda 11 si possono vedere esempi di obiettivi con le relative strategie che l'insegnante può suggerire allo studente per aiutarlo ad affrontare le difficoltà legate a forme disturbanti di ansietà. Nell'Allegato 3, ho inserito una versione completa della scheda che può essere fotocopiata e consegnata all'allievo.

Scheda 11: *Obiettivi e strategie da proporre ad allievi che manifestano forme disturbanti di ansietà*

SE... vivi con ansia eccessiva i tuoi impegni scolastici, ecco alcuni obiettivi e strategie utili per te:	
OBIETTIVI	STRATEGIE
so identificare le mie reazioni e le situazioni che mi creano ansietà	scrivo sul diario le mie reazioni in situazioni di ansietà scrivo sul diario le situazioni e le condizioni che mi creano ansietà
so identificare le cause della mia ansietà	rifletto sulle cause della mia ansietà e le scrivo sul diario
sono consapevole del fatto che un certo livello di ansietà è positivo	rifletto e scrivo sul diario gli effetti positivi di un livello d'ansia moderato
so accettare l'ansietà come una dimensione naturale comune a ogni persona	osservo e individuo i segnali di ansietà delle persone che mi stanno accanto e mi convinco che "non è un problema che vivo solo io"
so affrontare i diversi problemi legati all'ansietà	elenco i problemi legati all'ansietà e li dispongo in ordine di priorità scelgo di prestare attenzione a un problema che considero prioritario
so fare esercizi di rilassamento e respirazione	controllo la mia respirazione (inspiro ed espiro profondamente) prima di iniziare un compito mi metto a mio agio
so visualizzare situazioni positive	so dare spazio adeguato al riposo e ad attività che mi rilassano immagino di prendere dei bei voti richiamo alla memoria ciò che di bello e buono so fare e ciò che so di essere
so contrapporre pensieri positivi a pensieri catastrofici	mi esercito a modificare il mio pensiero (cfr. Scheda S2) so sdrammatizzare una situazione e gli eventuali risultati negativi
sono capace di rassicurarmi se ho fatto tutto il possibile	mi autorassicuro e cerco di fare del mio meglio
so acquisire maggior sicurezza nelle mie possibilità	mi propongo dei piccoli passi che so di poter fare
so affrontare le situazioni che mi provocano ansietà	mi alleno ad affrontare le interrogazioni e non mi sottraggo alle verifiche e alle situazioni che, in genere, mi provocano ansietà
so lasciarmi accompagnare e guidare da un adulto	parlo con un adulto del mio problema

* La scheda è adattata da: OTTONE E., *Diritto*, p. 154.

3.2.2. Strategie che l'insegnante può mettere in atto con gli studenti

Un allievo ansioso ha bisogno di «un clima di classe positivo, di rapporti interpersonali rasserenanti con gli insegnanti e di incoraggiamenti frequenti»⁴¹. L'insegnante dovrebbe quindi evitare di creare situazioni di rendimento che possono produrre stati di eccessiva ansietà negli allievi. Per contribuire a prevenire o attenuare l'ansietà, il docente dovrebbe fornire agli allievi istruzioni chiare, indicare il tipo di preparazione necessaria per affrontare la prova e invitare a considerarla come una

⁴⁰ L'esercizio è un adattamento di un'attività proposta in: MCCOMBS - POPE, *Come motivare*, pp. 39-40.

⁴¹ PELLERAY M., *Questionario 20*.

sfida piuttosto che come una minaccia, valorizzare il percorso di ciascuno, incoraggiandolo e stimolando con cautela la competizione.

L'insegnante potrebbe suggerire agli allievi ansiosi strategie e tecniche per gestire efficacemente l'ansia, potrebbe insegnare ad organizzarsi nello studio in modo tale da renderli più sicuri e aiutarli a liberarsi dalla paura nell'affrontare una prova. Potrebbe fornire loro dei suggerimenti per impiegare bene il tempo di studio, suddividere il materiale, usare strategie efficaci per memorizzare e ripassare. Potrebbe stimolarli all'autocontrollo, a indirizzare la propria attenzione verso gli aspetti significativi della situazione, a contrastare l'insorgere di affermazioni autosvalutanti. Inoltre, dovrebbe prestare attenzione a stimolare le abilità sociali, in particolare con gli allievi più timidi, al fine di renderli più disinvolti nel rapporto interpersonale e nella situazione di esame. Potrebbe insegnare loro come controllare la voce, conversare con fluidità e mantenere una postura rilassata⁴².

Per favorire un positivo clima di classe, l'insegnante dovrebbe dimostrare stima agli allievi, fornire incoraggiamenti frequenti, comunicare agli studenti di avere fiducia nelle loro possibilità di apprendimento e di crescita e instaurare rapporti interpersonali rasserenanti. Dovrebbe promuovere in essi lo sviluppo di un atteggiamento attivo e la disponibilità ad affrontare dei rischi e ad assumersi delle responsabilità; dovrebbe favorire la creazione di un clima cooperativo piuttosto che competitivo e nel valutare, dovrebbe confrontare i risultati attuali di un allievo con quelli ottenuti in precedenza piuttosto che con quelli dei compagni.

L'insegnante, ha un ruolo importante nell'aiutare l'allievo a gestire l'ansietà: con il suo comportamento può stimolare gli allievi a canalizzarla, aiutandoli a divenire consapevoli delle situazioni e delle condizioni che la creano, a individuarne le cause e, infine, a imparare a controllare le proprie reazioni emotive.

3.2.3. *Schede per il lavoro individuale e di gruppo con gli studenti*

Le schede fornite nell'Allegato 5 possono essere adattate e utilizzate con gli studenti sia individualmente che in gruppo. L'insegnante può consegnare una scheda a uno studente chiedendogli di compilarla prima di un colloquio individuale oppure può dividere in sottogruppi gli studenti di una classe e assegnare loro una scheda da redigere in gruppo dopo un momento di condivisione. Le schede per gli studenti sull'ansietà di base sono le seguenti:

Scheda S1: Descrivi il problema e proponi le soluzioni

Scheda S2: Impara a gestire l'ansia.

3.2.4. *Lecture consigliate*

Le indicazioni bibliografiche che seguono possono essere utilizzate per approfondire alcuni aspetti teorici e pratici dell'ansietà di base in contesto scolastico trattati in questo punto.

⁴² Cfr. FRANTA - COLASANTI, *L'arte*, pp. 131-132.

- ASPREA A.M. - BETOCCHI VILLONE G., *Ansia, stress e coping nella prospettiva cognitiva*, Napoli, Gnocchi 1998.
- BARENBAUM E.M. - NEWCOMER P.L. - BRYANT B.R., *Test TAD: Ansia e depressione nell'infanzia e adolescenza* [DAYS: Depression and Anxiety in Youth Scale, Austin, Texas 1994], Spini di Gardolo (TN), Erickson 1995.
- GREENBERGER D. - PADESKY C.A., *Penso, dunque mi sento meglio: esercizi cognitivi per problemi di ansia, depressione, colpa, vergogna e rabbia* [Mind over Mood. A Cognitive Therapy Treatment Manual for Clients, New York, The Guildford Press 1995], Spini di Gardolo (Trento), Erickson 1998.
- HUBER C., *Non avere paura. Affronta e vinci il nemico che c'è in te*, Milano, Mondadori 2007.
- KENDALL P.C. - DI PIETRO M., *Terapia scolastica dell'ansia: guida per psicologi e insegnanti*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 1995.
- MARKS I.M., *Ansia e paure: comprenderle, affrontarle e dominarle* [Living with Fear: Understanding and Coping with Anxiety, New York, McGraw-Hill 1978], Milano, McGraw-Hill 2003.
- MEAZZINI P., *Paura d'esame: come vincerla*, Milano, Franco Angeli 1994.
- RACHMAN S., *L'ansia* [Anxiety, Hove, Psychology Press 1998], Roma-Bari, Laterza 2008.
- WELLS A., *Trattamento cognitivo dei disturbi d'ansia*, Milano, McGraw Hill 1999.

3.3. Indicazioni per conoscere e modificare l'attribuzione causale nello studio

I fattori A3 e A4 del QSA, denominati *attribuzione a cause controllabili* e *attribuzione a cause incontrollabili*, si riferiscono alle spiegazioni che uno studente assegna ai propri successi o ai propri fallimenti conseguiti in ambito scolastico⁴³. Le attribuzioni causali sono le risposte che uno studente formula alle domande: “*Perché l'interrogazione è andata male?*” o “*Perché ho preso un brutto voto nel compito?*”. La valutazione della causa o delle cause che hanno consentito di raggiungere un risultato può essere fatta dalla persona stessa (auto-attribuzione), o da un'altra persona, ad esempio dall'insegnante nei confronti degli esiti conseguiti dall'allievo (etero-attribuzione).

Le ricerche sul processo dell'attribuzione causale nel contesto dell'apprendimento mettono in luce che di fronte a un esito scolastico – in particolare se negativo e/o rilevante o imprevisto – lo studente è portato a interrogarsi sulle cause di tale evento e ad attribuire il successo o il fallimento ottenuto a una o più cause⁴⁴.

⁴³ Cfr. PELLERAY M., *Questionario 13.22-23*.

⁴⁴ Un recente studio di Raymond P. Perry e colleghi indica in che misura le tre caratteristiche dell'evento (inatteso, negativo e/o rilevante per il soggetto) ipotizzate da Weiner siano in grado di suscitare l'attivazione del processo di attribuzione causale. Si veda: STUPNISKY R.H. - STEWART T.L. - DANIELS L.M. - PERRY R.P., *When Do Student Ask Why? Examining the Precursors and Outcomes of Casual Search Among First-Year College Students*, in *Contemporary Educational Psychology* 36 (2011) 3, pp. 201-211.

Le spiegazioni causali maggiormente ricorrenti nelle espressioni degli studenti fanno riferimento ai seguenti aspetti: l'impegno e lo sforzo impiegato ("Ho studiato molto" o "Non ho studiato quanto avrei dovuto"); l'abilità e la capacità intellettuale ("Ho fatto bene perché sono intelligente" o "Ho fallito perché non sono portato per questa materia"); la fortuna e il caso; la facilità/difficoltà del compito; le caratteristiche dell'insegnante e la relazione tra docente e allievo; l'aiuto esterno; l'umore. Le spiegazioni possono essere considerate secondo tre prospettive: *locus*, *stabilità* e *controllabilità*⁴⁵.

Nella prima, il *locus*, le cause si distinguono in interne o personali (come l'impegno e l'abilità) e esterne o ambientali (come la difficoltà del compito, la fortuna, l'aiuto esterno).

Nella seconda prospettiva le cause appaiono stabili o non modificabili (come l'intelligenza quando è concepita come un'entità fissa e immutabile) e instabili o modificabili (come l'intelligenza quando è considerata come un'abilità che può migliorare con l'impegno e lo sforzo)⁴⁶.

La terza, la *controllabilità*, riguarda le cause che lo studente può controllare (come lo sforzo e l'impegno) e quelle che non può controllare (come la fortuna, il caso o la difficoltà del compito). Nei suoi lavori Pellerey, ponendosi in linea con quanto emerge in altre ricerche, ha messo in evidenza l'importanza della controllabilità o meno delle cause e le ha assegnato un posto centrale nelle due scale del QSA che riguardano gli stili attributivi⁴⁷.

Nella tabella sottostante fornisco un esempio di come possono essere collocate le cause che più di frequente gli studenti tendono ad attribuire a un insuccesso in relazione alle tre prospettive presentate sopra (Tabella 5).

⁴⁵ La teoria delle attribuzioni causali è stata approfondita da Bernard Weiner nella seconda metà degli anni Settanta sulla base di studi precedenti. La teoria e le sue applicazioni continuano a destare interesse come dimostrano i numerosi studi e ricerche condotti in questo campo. Cfr. GRAHAM S. - WILLIAMS C., *An Attributional Approach to Motivation in School*, in WENTZEL K.R. - WIGFIELD A. (a cura di), *Handbook of Motivation at School*, New York - London, Routledge 2009, p. 11.

⁴⁶ Carol S. Dweck, studiando le convinzioni che stanno alla base dell'impegno nello studio, ha individuato due orientamenti possibili. Alcuni studenti fanno riferimento a una teoria *incrementale* secondo cui le abilità possedute, come l'intelligenza, sono in continua crescita; altri, invece, si rifanno a una teoria *dell'entità*, in base alla quale l'intelligenza e le altre abilità sono tratti fissi e immutabili. Si veda: DWECK C.S., *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo* [Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development, London, Taylor & Francis 2000], Trento, Erickson 2000.

⁴⁷ Cfr. PELLEREY M., *Questionario 22*. L'autore in un articolo del 2003 mette in luce che tale risultato è confermato anche nelle sue ricerche successive. Si veda: PELLEREY M., *Processi autoregolativi e attribuzioni causali*, in *Orientamenti Pedagogici* 50(2003)4, p. 658.

Tab. 5 - Collocazione di alcune attribuzioni causali che si riferiscono a un insuccesso scolastico nelle tre dimensioni

		3.	
		Controllo:	
1. Locus:	2. Stabilità:	causa controllabile	causa incontrollabile
causa interna	causa stabile	/	abilità "Non sono intelligente, non ci posso far niente"
	causa instabile	impegno e sforzo "Non mi sono impegnato abbastanza, ma posso rimediare" abilità "Non sono stato capace, ma se studiassi di più potrei imparare"	umore "Ieri non mi andava di studiare"
causa esterna	causa stabile	/	difficoltà del compito "Il compito era troppo difficile"
	causa instabile	aiuto esterno "Non ero presente quando l'insegnante ha spiegato la lezione, la prossima volta mi farà aiutare"	sfortuna o caso "Sono stato sfortunato, mi ha chiesto cose che non sapevo"

Numerosi studi e ricerche mettono in luce il ruolo centrale dell'attribuzione causale nei processi di autoregolazione dell'apprendimento e in particolare nel processo riflessivo che segue l'azione⁴⁸. Alcuni autori approfondiscono anche le implicanze dell'attribuzione causale nella dinamica motivazionale che precede e accompagna l'azione⁴⁹.

Lo studente, che di fronte a un insuccesso scolastico si domanda: "Perché ho fallito?", attiva un processo in cui interagiscono ricordi, convinzioni, valutazioni, giudizi, emozioni, previsioni e scelte future. Per conoscere e imparare a gestire il processo dell'attribuzione è utile considerare gli antecedenti, cioè i fattori personali e i fattori derivanti dall'ambiente che possono influenzare la percezione delle cause e le conseguenze che tale processo può avere dal punto di vista cognitivo, emotivo, motivazionale e morale (Scheda 12)⁵⁰.

Nella ricerca delle cause lo studente può riferirsi a vari tipi di informazioni provenienti da fonti sia interne che esterne: esperienze precedenti di successo o insuccesso; risultati scolastici conseguiti in passato; conoscenze e convinzioni sulle proprie capacità e sulla loro modificabilità; standard generali di riuscita e risultati ottenuti dai propri compagni; atteggiamenti, comportamenti, commenti e valuta-

⁴⁸ Cfr. *ivi*, p. 655.

⁴⁹ Cfr. *ivi*, p. 660; SCHUNK D.H., *Attributions as Motivators of Self-Regulated Learning*, in SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (a cura di), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*, New York, Erlbaum 2008, p. 252.

⁵⁰ Cfr. GRAHAM - WILLIAMS, *An Attributional Approach*, pp. 11-26; STIPEK D.J., *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi* [Motivation to Learn: From Theory to Practice, Columbus - Ohio, Allyn and Bacon 1993²], Torino, SEI 1996, pp. 109-116.

zioni dell'insegnante, dei genitori e dei compagni. La spiegazione che lo studente attribuisce ad un insuccesso ottenuto può essere influenzata da una o più di queste informazioni ed è importante aiutare gli allievi ad essere consapevoli di questo. Ad esempio, se lo studente ha esperienze precedenti fallimentari, se crede di non possedere le capacità necessarie per affrontare un compito, se si confronta continuamente con i compagni che ottengono risultati migliori di lui, può avvertire un senso di impotenza, può scoraggiarsi e rinunciare ad impegnarsi in futuro. In questo caso va aiutato a modificare il proprio stile attributivo, a rivedere le proprie convinzioni sulle sue capacità, a considerare la possibilità di migliorare con l'impegno e a concentrarsi su obiettivi individuali di apprendimento piuttosto che sulle prestazioni ottenute e sul confronto con i compagni⁵¹.

Al contrario, lo studente che, di fronte a ripetuti insuccessi, attribuisce il fallimento all'uso di strategie di studio non adeguate o alla mancanza di studio assiduo e che è convinto di poter migliorare le proprie capacità impegnandosi con costanza ha uno stile attributivo efficace e va aiutato a individuare obiettivi stimolanti e accessibili.

L'importanza assegnata alla teoria dell'attribuzione causale nasce dalla constatazione dell'influenza e delle conseguenze che lo stile attributivo può esercitare sulle reazioni future del soggetto di fronte agli eventi e sulla probabilità che si impegni nel futuro. Le attribuzioni causali, infatti, possono avere un influsso sui pensieri, sui sentimenti nei confronti di se stessi e sulle azioni future. Sono in relazione con vari aspetti tra cui i seguenti: le attese e le previsioni di successo, lo stato emozionale (rassegnazione, senso di colpa, depressione, senso di impotenza...), l'autostima e l'autoefficacia, la perseveranza nei compiti, la percezione della propria responsabilità e la probabilità di impegnarsi in futuro (Scheda 12). In particolare, il legame tra attribuzione e perseveranza nei compiti di studio è dimostrato da molte ricerche⁵².

⁵¹ Gli studi sull'orientamento motivazionale distinguono tra orientamento al compito o alla prestazione e orientamento all'io. Nel primo caso lo studente si concentra sul raggiungimento di un risultato positivo e di un giudizio positivo da parte di altri, nel secondo cerca di accrescere le proprie competenze e non solo di ottenere un riconoscimento. Cfr. PELLERAY M., *Dirigere* 18. Si veda inoltre quanto scrive Pelleray nella prima parte del presente rapporto di ricerca.

⁵² Cfr. GRAHAM - WILLIAMS, *An Attributional Approach*, pp. 11-26; PELLERAY M., *Processi* 661.

Scheda 12: *Il processo, gli antecedenti e le conseguenze dell'attribuzione causale di un insuccesso scolastico*⁵³

RISULTATO SCOLASTICO es. <i>Ho ottenuto un rilevante e/o inatteso fallimento...</i>														
passato	presente	futuro												
<p>ANTECEDENTI →</p> <p><i>Le esperienze passate, le convinzioni e le informazioni che possono influenzare l'attribuzione causale sono dovute a vari fattori.</i></p> <p><u>Antecedenti interni o personali:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prestazioni e risultati scolastici precedenti e attribuzioni su di essi - conoscenza delle proprie capacità e convinzioni sulla modificabilità delle proprie abilità - stile individuale di valutazione (ottimista o pessimista) - stato emozionale (ansia e paura di fallire, speranza di avere successo) <p><u>Antecedenti esterni o di contesto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - standard generali di apprendimento - prestazioni e risultati dei compagni - livello del compito - feedback dell'insegnante sui risultati ottenuti - reazioni e commenti dei genitori e dei compagni sui risultati ottenuti 	<p style="background-color: #cccccc;">ATTRIBUZIONE CAUSALE <i>Cosa penso?</i> <i>Come me lo spiego?</i></p> <p>↓</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #cccccc;">cause controllabili</th> <th style="background-color: #cccccc;">cause incontrollabili</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> sforzo, impegno, strategie di studio — "Ho studiato poco" "Ho sbagliato strategie" </td> <td> fortuna, difficoltà del compito, abilità — "Sono stato sfortunato" "Le domande erano difficili" "Non sono capace" </td> </tr> </tbody> </table> <p style="background-color: #cccccc;">EMOZIONE <i>Come mi sento? Cosa provo?</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #cccccc;">senso di colpa, vergogna</th> <th style="background-color: #cccccc;">senso di impotenza, rassegnazione, depressione,</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> — "Mi sento in colpa per non essermi impegnato abbastanza" </td> <td> — "Sono proprio scoraggiato" </td> </tr> </tbody> </table> <p style="background-color: #cccccc;">DECISIONE <i>Cosa decido di fare?</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #cccccc;">maggiore sforzo e impegno</th> <th style="background-color: #cccccc;">minore sforzo e impegno</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> — "Mi impegnerò a studiare e a correggere gli errori che ho fatto" </td> <td> — "Non ci posso fare nulla, non mi resta che sperare che vada meglio la prossima volta" </td> </tr> </tbody> </table>	cause controllabili	cause incontrollabili	sforzo, impegno, strategie di studio — "Ho studiato poco" "Ho sbagliato strategie"	fortuna, difficoltà del compito, abilità — "Sono stato sfortunato" "Le domande erano difficili" "Non sono capace"	senso di colpa, vergogna	senso di impotenza, rassegnazione, depressione,	— "Mi sento in colpa per non essermi impegnato abbastanza"	— "Sono proprio scoraggiato"	maggiore sforzo e impegno	minore sforzo e impegno	— "Mi impegnerò a studiare e a correggere gli errori che ho fatto"	— "Non ci posso fare nulla, non mi resta che sperare che vada meglio la prossima volta"	<p>← CONSEGUENZE</p> <p><i>Lo stile attributivo può avere influsso su pensieri, sentimenti e azioni future.</i></p> <p><u>Conseguenze immediate:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - stato emozionale - aspettative di successo/insuccesso e attribuzioni future - perseveranza nei compiti - percezione della propria responsabilità <p><u>Conseguenze a lungo termine:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - autostima e percezione di competenza - autoregolazione dell'apprendimento - risultati di apprendimento
cause controllabili	cause incontrollabili													
sforzo, impegno, strategie di studio — "Ho studiato poco" "Ho sbagliato strategie"	fortuna, difficoltà del compito, abilità — "Sono stato sfortunato" "Le domande erano difficili" "Non sono capace"													
senso di colpa, vergogna	senso di impotenza, rassegnazione, depressione,													
— "Mi sento in colpa per non essermi impegnato abbastanza"	— "Sono proprio scoraggiato"													
maggiore sforzo e impegno	minore sforzo e impegno													
— "Mi impegnerò a studiare e a correggere gli errori che ho fatto"	— "Non ci posso fare nulla, non mi resta che sperare che vada meglio la prossima volta"													
Si veda: WEINER 1985, 287-239-344-392; WEINER 1992, 278; PELLERREY 2003, 656-660; GRAHAM-WILLIAMS 2009, 14-18; SCHUNK 2008, 252; DWECK 2000, 43-ss; SELIGMAN 1966, 16-17.	Si veda: WEINER 1985, 344-392; PELLERREY 2003, 660.	Si veda: WEINER 1985, 350; PELLERREY 2003, 660-661; GRAHAM-WILLIAMS 2009, 18-23; COVINGTON 2009, 141-169.												

⁵³ La scheda integra prospettive diverse attinte dai seguenti studi: WEINER B., *Human Motivation*, New York, Springer-Verlag 1985; ID., *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*, Newbury Park, Sage 1992; COVINGTON M., *Self-Worth Theory: Retrospection and Prospect*, in WENTZEL K. - WIGFIELD A. (a cura di), *Handbook of Motivation at School*, New York - London, Routledge 2009, pp. 141-169; SELIGMAN M.E.P., *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero* [Learned Optimism. How to Change your Mind and your Life, New York, Simon & Schuster 1990], Firenze, Giunti 1996; DWECK, *Teorie*; SCHUNK, *Attributions*, pp. 245-266; GRAHAM - WILLIAMS, *An Attributional*, pp. 11-33; PELLERREY M., *Processi*, pp. 651-677.

La tendenza ad attribuire in modo costante i propri successi e insuccessi a cause di un certo tipo può generare particolari stili attributivi che sono accompagnati da stati emozionali positivi (gioia, orgoglio, sorpresa, gratitudine, soddisfazione...) o negativi (tristezza, sconforto, vergogna, rassegnazione, senso di colpa e di impotenza...) che possono avere un influsso sull'investimento motivazionale successivo e sulle probabilità di impegnarsi e di avere successo nel futuro.

Ad esempio, uno studente che ha la tendenza ad attribuire i propri fallimenti a cause esterne e non controllabili, come la sfortuna, o un allievo che attribuisce i propri risultati negativi a cause stabili ed è convinto di non poter far nulla per migliorare le proprie capacità può sviluppare un senso di impotenza, di scoraggiamento ed essere portato a evitare lo sforzo e l'impegno. Al contrario uno studente che attribuisce il proprio insuccesso a cause interne, controllabili e modificabili come l'impegno carente può provare un senso di vergogna e di colpa e decidere di impegnarsi maggiormente in futuro⁵⁴.

La rilevazione dello stile attributivo può essere fatta con differenti metodi e strumenti, tra cui questionari di autopercezione, diari e protocolli che si basano sull'espressione del pensiero a voce alta. Molti questionari come il QSA, pur non occupandosi in modo esclusivo dell'attribuzione causale, la rilevano come uno dei fattori motivazionali delle competenze strategiche dell'apprendimento⁵⁵.

Nel QSA gli *item* inerenti l'attribuzione causale in contesto di studio e di apprendimento (fattore A3 e A4) sono quindici. La maggioranza di essi richiama quattro categorie di cause che si riferiscono ai seguenti aspetti: capacità personali, fortuna, impegno e difficoltà/facilità del compito.

Un punteggio alto nel fattore A3 del QSA denota la tendenza ad attribuire le cause dei propri successi e insuccessi a fattori controllabili come ad esempio l'impegno e lo sforzo. Alcuni *item* (il 73 e il 94) fanno riferimento alla teoria dell'intelligenza intesa come modificabile e riguardano la convinzione che le proprie abilità possono crescere con lo sforzo e l'impegno (Scheda 13).

⁵⁴ Cfr. LINNENBRINK E.A. - PINTRICH P.R., *Motivation as an Enabler for Academic Success*, in *School Psychology Review* 31(2002)3, p. 317.

⁵⁵ Cfr. *ivi*, p. 318. Nel contesto italiano per misurare lo stile attributivo con soggetti in età evolutiva esistono vari strumenti tra cui: DE BENI R. - MOÈ A., *Questionario di attribuzione. Attribuzione delle cause di successo/fallimento in compiti cognitivi*, Firenze, Giunti - O.S. 1995; RAVAZZOLO C. - DE BENI R. - MOÈ A., *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2005; GRIMALDI A. - GHISLIERI C. - MONTALBANO G. (a cura di), *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti ISFOL*, Roma, ISFOL 2006.

Scheda 13: *Item* del QSA sul fattore A3 «Attribuzione a cause controllabili»*

- Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente (73)
- Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio (83)
- Penso che la capacità di riuscire a scuola dipende dall'impegno che ciascuno mette nello studiare con cura (68)
- Mi capita di pensare che se ci si impegna bene si può far crescere anche la propria intelligenza (94)
- Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente (15)
- Quando mi va bene un'interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno (29)
- Quando riesco a scuola, penso che ciò dipenda dall'aver studiato molto (5)

* Gli *item* sono tratti da: PELLERÉY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996, pp. 22-23. I numeri accanto a ciascun *item* corrispondono al numero dell'*item* del QSA.

Al contrario un punteggio alto nel fattore A4 evoca la tendenza ad attribuire le cause dei propri successi e dei propri fallimenti a fattori incontrollabili, come ad esempio la fortuna o le domande facili o difficili del professore e rilevano la propensione a percepire le proprie abilità come stabili e non modificabili (Scheda 14)⁵⁶.

Scheda 14: *Item* del QSA sul fattore A4 «Attribuzione a cause incontrollabili»*

- Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha (64)
- Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone (47)
- Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura (78)
- Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente (59)
- Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile (51)
- Quando vado bene in un'interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande facili (88)
- Quando mi va bene un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo (10)
- Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile (24)

* Gli *item* sono tratti da: PELLERÉY M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996, pp. 22-23. I numeri accanto a ciascun *item* corrispondono al numero dell'*item* del QSA.

⁵⁶ Cfr. PELLERÉY M., *Questionario*, pp. 22-23.

Nel caso in cui nel profilo di un allievo al QSA emergesse che lo studente ha conseguito un punteggio basso nel fattore A3 (*attribuzione a cause controllabili*) e alto nel fattore A4 (*attribuzione a cause incontrollabili*), l'insegnante può servirsi degli elenchi presentati nella scheda 13 e 14 per aiutare l'allievo a prendere coscienza degli indicatori del problema. Inoltre può proporre all'allievo di utilizzare la griglia di autoosservazione fornita nella scheda 15 allo scopo di monitorare il problema e di individuare più chiaramente le situazioni in cui si manifesta. Tale griglia è stata costruita sulla base degli *item* del QSA e può essere utilizzata dall'allievo con osservazioni ripetute per un certo periodo di tempo.

Scheda 15: *Griglia di autoosservazione dell'attribuzione causale - Allievo*

	1 Mai o quasi mai	2 Qualche volta	3 Spesso	4 Sempre o quasi sempre
Quando prendo un bel voto in una prova scritta o orale:				
Penso che dipende dalla costanza e dallo sforzo che ho messo nello studiare	1	2	3	4
Penso che l'insegnante è stato buono e mi ha fatto domande facili	1	2	3	4
Dipende dal fatto che ho studiato con cura	1	2	3	4
Penso che ho fatto bene a studiare con tanto impegno	1	2	3	4
Penso che sono proprio intelligente	1	2	3	4
Dipende dal fatto che la prova era facile	1	2	3	4
Penso che la mia capacità dipende dall'aver studiato seriamente	1	2	3	4
Penso che sono stato fortunato	1	2	3	4
Altro: ...	1	2	3	4
Quando prendo un brutto voto in una prova scritta o orale:				
Penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente	1	2	3	4
Penso che l'insegnante mi ha fatto domande che non sapevo	1	2	3	4
Dipende dal fatto che ho studiato poco	1	2	3	4
Penso che avrei dovuto studiare con maggior impegno	1	2	3	4
Penso che non sono capace	1	2	3	4
Penso che la prova era difficile	1	2	3	4
Penso che la mia incapacità dipende dal fatto che non sono intelligente	1	2	3	4
Penso che sono stato sfortunato	1	2	3	4
Altro: ...	1	2	3	4

* La griglia è stata costruita adattando gli item del QSA

Un altro strumento che potrebbe essere utilizzato per aiutare lo studente a prendere coscienza del proprio stile attributivo è il colloquio che può avvenire su una traccia di domande che può essere consegnata in anticipo per favorire la riflessione. L'insegnante fornisce la traccia, invita lo studente a riflettere e a scrivere le risposte. In seguito, in un momento di incontro personale o in un momento di condivisione in gruppo, lo studente può condividere liberamente ciò che ha pensato e confrontarsi con l'insegnante e con i compagni (Scheda 16).

Scheda 16: Traccia per la riflessione sull'attribuzione causale - Allievo

1. Racconta in modo sintetico una situazione in cui hai vissuto un insuccesso in ambito scolastico (ad esempio, quando hai sbagliato un compito o hai preso un brutto voto in un'interrogazione...). Spiega a quale causa principale attribuisce il tuo insuccesso e descrivi come ti sei sentito e cosa hai pensato.

2. Rifletti sulla causa principale che hai individuato nel punto 2 e mettila in relazione agli aspetti indicati in ciascuna riga. Segna 1 crocetta in una delle 2 colonne in corrispondenza ad ogni riga.

La causa del mio insuccesso...

Colonna 1

dipende da me

è qualcosa che posso controllare

è un aspetto che posso modificare

Colonna 2

dipende da qualcosa di esterno a me

è fuori dal mio controllo

è qualcosa di immutabile

Conta le crocette che hai messo in ciascuna colonna e leggi il commento che ti aiuta a riflettere sul tuo modo di spiegarti le cause dei tuoi insuccessi.

*** Se hai messo 2 o 3 crocette nella colonna 1:**

Tendi ad attribuire le cause dei tuoi insuccessi a fattori che dipendono da te (come, ad esempio, la mancanza di studio accurato) e che puoi controllare. Sai che puoi modificare la situazione e ottenere dei successi se ti impegnerai e metterai in atto le strategie adatte. Continua così!

**** Se hai messo 2 o 3 crocette nella colonna 2:**

Attenzione! Tendi ad attribuire le cause dei tuoi insuccessi a fattori esterni (come, ad esempio, la difficoltà del compito), che non puoi controllare (come la fortuna) e che non puoi modificare con l'impegno (come la convinzione della tua incapacità). Prova a rivedere il tuo stile attributivo e convinciti che l'intelligenza e le tue capacità di studio e di apprendimento possono migliorare nel tempo con l'impegno e lo sforzo.

La griglia fornita nella Scheda 17 può essere utilizzata all'insegnante per osservare un allievo, in particolare nei momenti successivi ad una prova scritta o orale, allo scopo di individuare la causa o le cause a cui lo studente attribuisce il risultato ottenuto. La griglia può essere compilata dal docente al termine dell'ora di lezione in cui sono avvenute le prove e può essere usata più volte in un periodo di tempo stabilito, al termine del quale colui che l'ha compilata sintetizza i dati raccolti. I risultati dell'osservazione possono essere facilmente confrontati con quelli raccolti dall'allievo con la griglia di autoosservazione fornita nella scheda 15.

Gli studi che si incentrano sullo sviluppo dell'attribuzione causale mettono in evidenza l'importanza dell'attribuzione nel periodo dell'adolescenza. Occorre tenere presente che le spiegazioni causali sono in stretta relazione con il tipo e il livello del compito, possono cambiare con l'età e in rapporto a campi di studio diversi. Molte ricerche hanno messo in evidenza che ci sono differenze nello stile attributivo in relazione al sesso e alla provenienza culturale. Questi aspetti richiederebbero ulteriori approfondimenti, studi e ricerche⁵⁷.

⁵⁷ Cfr. PELLERAY M., *Processi* 673; GRAHAM - WILLIAMS, *An Attributional Approach* 24.

Scheda 17: Griglia di osservazione dell'attribuzione causale nell'allievo - Insegnante

Al termine di un'interrogazione o di una prova scritta, orale o pratica chiedi all'allievo di esplicitare a quali cause attribuisce il risultato ottenuto. Scrivi la risposta nella griglia indicando la data. Ripeti l'osservazione in vari momenti in riferimento a varie prove.

	data	data	data	data
Quando prende un bel voto in una prova lo attribuisce a:				
costanza e sforzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio accurato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
doti di intelligenza o abilità personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
facilità della prova	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aiuto esterno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fortuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
umore positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare): ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	data	data	data	data
Quando prende un brutto voto in una prova lo attribuisce a:				
mancanza di costanza e sforzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
carezza di impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio poco accurato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mancanza di doti di intelligenza o abilità personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
difficoltà della prova	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mancanza di aiuto esterno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sfortuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
umore negativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare): ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* La griglia è stata costruita adattando gli item del QSA

3.3.1. Obiettivi e strategie per gli allievi con difficoltà nei fattori A3 e A4

Un allievo che presenta difficoltà nei fattori A3 e A4 (tende ad attribuire le cause dei propri successi o insuccessi a fattori che non può controllare ed è convinto di non poter modificare le proprie abilità) dovrebbe essere stimolato a prendere coscienza del proprio stile attributivo e a modificare le proprie attribuzioni⁵⁸. L'insegnante può suggerire all'allievo di riflettere sul processo che mette in atto nel momento in cui attribuisce a una o più cause il successo o l'insuccesso ottenuto, sugli antecedenti che possono influenzare le spiegazioni causali e sulle conseguenze che ne derivano per le scelte future. Le schede S3, S4, S5 e S6 fornite nell'Allegato 5 possono essere utilizzate dallo studente per comprendere l'importanza del fattore, per prendere coscienza della relazione esistente tra pensiero, emozioni, comportamenti e risultati e per imparare a modificare i propri pensieri⁵⁹. Lo studente va aiutato a individuare le cause che può controllare (sforzo insufficiente, uso

⁵⁸ Cfr. PELLERAY M., *Processi* 661. Si veda: GRAHAM S., *A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts*, in *Educational Psychology Review* 3(1991)1, pp. 5-39.

⁵⁹ Cfr. McCOMBS - POPE, *Come motivare*, p. 39-ss.

di strategie inadeguate) e a concentrarsi sul compito da svolgere piuttosto che sulla preoccupazione di non riuscire. Per migliorare l'attribuzione è utile aiutare lo studente ad acquisire maggior sicurezza nelle proprie capacità stimolandolo a migliorare l'organizzazione del lavoro e a proporsi mete realizzabili. Di fronte a un insuccesso, lo studente deve imparare ad analizzare la situazione, i passi fatti e gli errori compiuti e a individuare le soluzioni per superarli (Scheda 18). Jere Brophy suggerisce di stimolare gli studenti a passare da spiegazioni centrate sullo sforzo e sull'impegno, come *“Non mi sono impegnato abbastanza”*, ad altre che mettono a fuoco l'uso di strategie inadeguate, come *“Ho fatto un errore e mi sono bloccato”* oppure *“Ho travisato le istruzioni”*⁶⁰. Carol Dweck propone di aiutare l'allievo a modificare le convinzioni inerenti la propria teoria di intelligenza passando da una visione statica delle proprie capacità ad una visione incrementale⁶¹.

Scheda 18: *Obiettivi e strategie da proporre ad allievi con difficoltà nell'attribuzione causale*

SE... attribuisci le cause dei tuoi successi o insuccessi a fattori che non puoi controllare e se pensi di non poter far nulla per migliorare le tue capacità, ecco alcuni obiettivi e strategie utili per te:	
OBIETTIVI	STRATEGIE
- So identificare le cause reali dei miei successi e/o insuccessi	descivo sul diario una situazione in cui ho avuto successo (o un insuccesso) in ambito scolastico ed elenco le cause che l'hanno provocata divido un foglio in due colonne: nella prima scrivo la valutazione dell'insegnante, nella seconda la mia spiegazione al risultato ottenuto rifletto sul processo e sulle conseguenze dell'attribuzione causale (cf Scheda S5)
- So descrivere le mie reazioni (pensieri e emozioni) di fronte a un insuccesso	Scrivo sul diario o racconto a voce alta come mi sono sentito (emozioni) e cosa ho pensato (pensieri) in relazione a un insuccesso scolastico
- Sono consapevole che le mie capacità intellettive possono migliorare se mi impegno con costanza	leggo la scheda sulla teoria dell'intelligenza come accrescimento e rifletto sulla mia concezione di intelligenza (cf Scheda) elenco esempi – anche in ambiti extrascolastici, es. attività sportive – in cui l'esercizio costante mi ha permesso di migliorare scrivo le mie riflessioni in forma di lettera ad un amico che voglio incoraggiare perché non crede di riuscire a scuola e provo a convincerlo che chi si sente capace impara più facilmente
- So visualizzare situazioni positive	descivo sul diario alcune esperienze di successo che ho vissuto in ambito scolastico ed extrascolastico (un'esperienza per ogni contesto: scuola, famiglia, tempo libero, gruppo di amici) mi esercito a modificare i miei pensieri e convinzioni (cf Scheda S5)
- Sono consapevole che un risultato si raggiunge la consequenzialità del raggiungimento di obiettivi intermedi	scrivo i passi che possono aiutarmi a migliorare un risultato scolastico mi propongo un piccolo passo che so di poter fare
- So chiedere aiuto e farmi aiutare	parlo con l'insegnante della mia difficoltà

Cfr. *Allegato 4*.

⁶⁰ Cfr. BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere* [Motivating Students to Learn, New York, McGraw Hill 1998], Roma, LAS 2003, p. 124.

⁶¹ Cfr. DWECK C.S. - MASTER A., *Self-Theories and Motivation. Students' Beliefs About Intelligence*, in WENTZEL K. - WIGFIELD A. (a cura di), *Handbook of Motivation at School*, New York - London, Routledge 2009, pp. 123-140; DWECK C.S., *Can Personality be Changed? The Role of Beliefs in Personality and Change*, in *Current Directions in Psychological Science* 17(2008)6, pp. 391-394.

3.3.2. Strategie che l'insegnante può mettere in atto con gli studenti

L'insegnante può aiutare in molti modi uno studente a sviluppare processi di attribuzione causale adeguati. Ad esempio, può presentare metodi e strategie di apprendimento efficaci e aiutare lo studente ad attribuire i propri insuccessi all'uso di strategie inadatte o carenti; stimolare l'allievo a concentrarsi su obiettivi individuali piuttosto che sul confronto con i compagni; aiutarlo a selezionare e a scegliere compiti sfidanti, ma accessibili, in cui può ottenere successo se si impegna. Con un allievo che è convinto di non essere capace e di non poter modificare le proprie capacità, l'insegnante deve essere paziente poiché i concetti e le convinzioni su di sé, in genere, sono ben radicati e ci vuole molto tempo per modificarli. Infatti, ottenere un successo o una serie di successi può anche non essere sufficiente per cambiare la percezione che si ha di sé. Un allievo che è convinto di non essere capace e ottiene un successo, può attribuire il proprio risultato positivo a fattori non controllabili e può continuare a pensare di non essere capace⁶².

Inoltre, è nota l'importanza che assume per lo studente il *feedback* dell'insegnante sui suoi risultati. Le ricerche confermano che il commento dell'insegnante può avere influsso sull'attribuzione delle cause del successo o del fallimento e sull'autoefficacia dello studente. L'insegnante deve essere cauto nell'esprimere un giudizio sugli esiti di un allievo, o nel comunicare le proprie attese nei confronti dei suoi esiti o nel manifestare all'allievo i propri sentimenti. Espressioni di *feedback* che stimolano una corretta attribuzione sono, ad esempio: “*So che puoi fare di meglio se studi questi contenuti in modo più approfondito*”, “*Hai fatto un bel compito perché hai usato delle buone strategie*”⁶³.

Nel caso in cui un allievo abbia ottenuto un insuccesso l'insegnante dovrebbe essere attento a fornire *feedback* che si riferiscono all'inadeguatezza dello sforzo piuttosto che alla carenza di abilità. Dale Schunk, richiamando i risultati di varie ricerche, consiglia di utilizzare espressioni come: “*Non hai fatto bene questa prova perché non hai lavorato abbastanza. Lavora di più e la prossima volta riuscirai meglio*”, piuttosto che: “*Sei proprio negato nella mia materia*”. Nel caso di un successo meritato l'insegnante dovrebbe restituire all'allievo un *feedback* realistico che riconosca e valorizzi lo sforzo messo in atto dall'allievo come, ad esempio: “*Bravo! Stai lavorando proprio bene*”⁶⁴.

Alcuni autori propongono di mettere in atto dei percorsi di riaddestramento attribuzionale (*attributional retraining*), cioè degli interventi che hanno lo scopo di insegnare alle persone ad effettuare attribuzioni adeguate, ad attribuire i propri fal-

⁶² Cfr. PELLERREY M., *Processi*, p. 662.

⁶³ Cfr. *ivi*, p. 662; LINNENBRINK - PINTRICH, *Motivation*, pp. 317-318. Si veda inoltre: GRAHAM S., *Communicating Sympathy and Anger to Black and White Children: The Cognitive (Attributional) Consequences of Affective Cues*, in *Journal of Personality and Social Psychology* 47(1984)1, pp. 40-54.

⁶⁴ Si veda: SCHUNK D.H., *Try Harder? Motivational Effects of Effort Attributional Feedback*, in *ERIC Document Reproduction Service* (2003)4, pp. 1-5; ID., *Attributions* p. 253.

limenti alla mancanza di abilità anziché a cause come l'impegno, lo sforzo o l'uso di strategie efficaci. I metodi del *retraining* utilizzano strategie come il modellamento, l'autoistruzione e l'incoraggiamento.⁶⁵

3.3.3. Schede per il lavoro individuale e di gruppo

Gli strumenti da proporre agli allievi per il lavoro individuale e di gruppo possono basarsi su varie strategie. Alcuni autori suggeriscono le seguenti modalità di intervento: far fare esperienze e stimolare gli studenti a riflettere su di esse; invitare gli allievi a ricordare situazioni di successo/insuccesso vissute e ripercorrere il processo compiuto nell'attribuire le cause; presentare modelli di studenti che faticano per arrivare al successo per stimolare l'emulazione (“*Se ce l’ha fatta lui, ce la posso fare anche io*”); utilizzare strategie di modellamento e di apprendistato cognitivo.⁶⁶

Le schede fornite nell'Allegato 5 possono essere adattate e utilizzate con gli studenti sia individualmente che in gruppo. L'insegnante può consegnare una scheda a uno studente chiedendogli di compilarla prima di un colloquio individuale oppure può dividere gli studenti di una classe in sottogruppi e assegnare loro una scheda da redigere insieme. Le schede per gli studenti sull'attribuzione causale sono le seguenti:

- Scheda S3 “Le cause dei miei successi”
- Scheda S4 “Come ti spieghi i tuoi successi/insuccessi?”
- Scheda S5 “Il processo dell'attribuzione causale”.

3.3.4. Letture consigliate

Le indicazioni bibliografiche che seguono possono essere utilizzate per approfondire alcuni aspetti teorici e pratici dell'attribuzione causale in contesto scolastico trattati in questo punto.

RAVAZZOLO C. - DE BENI R. - MOÈ A., *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2005.

DWECK C. S., *Teorie del sé. Intelligenze, motivazione, personalità e sviluppo*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2000.

FRANTA H. - COLASANTI A. R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci 1998².

GRIMALDI A. - GHISLIERI C. - MONTALBANO G. (a cura di), *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti ISFOL*, Roma, ISFOL 2006.

PELLEREY M., *Processi autoregolativi e attribuzioni causali*, in *Orientamenti Pedagogici* 50(2003)4, pp. 651-677.

⁶⁵ Cfr. BROPHY, *Motivare*, p. 122.

⁶⁶ Si veda: BROPHY, *Motivare*, pp. 123-124; MACCARIO D., *Insegnare per competenze*, Torino, SEI 2006, pp. 203-207.

3.4. Alcune indicazioni per promuovere altri aspetti affettivo-motivazionali e cognitivi

Nei punti precedenti ho presentato alcuni fattori affettivo-motivazionali del QSA e ho fornito indicazioni e strumenti che possono essere utilizzati dall'insegnante per lavorare con gli studenti.

In questo punto presento brevemente i restanti: i fattori A2, A5 e A6 per l'area affettivo-motivazionale e i sette fattori cognitivi che raggruppo in tre nuclei. Per ciascun fattore fornisco alcune indicazioni per l'insegnante e propongo alcuni obiettivi e strategie da suggerire all'allievo.⁶⁷

3.4.1. *Promuovere la volizione (A2) e contrastare la mancanza di perseveranza (A5)*

La volizione (A2) si riferisce alla capacità di gestire le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione. L'allievo che ha un punteggio alto in questo fattore si percepisce capace di portare a termine gli impegni e di raggiungere gli obiettivi che si è prefissato. All'opposto lo studente che ha un punteggio basso in questo fattore e che, in genere, ha un punteggio alto nel fattore mancanza di perseveranza (A5) fatica a perseverare nello studio e a portare a termine i compiti assegnati⁶⁸.

Per aiutare gli allievi che hanno difficoltà in questi fattori, Pellerey suggerisce di promuovere «forme di vero e proprio apprendistato» in cui l'allievo possa sviluppare imparare a organizzare l'attività di studio e di apprendimento, a gestire le proprie emozioni, a sostenere la motivazione, a evitare le distrazioni sia interne che esterne e a realizzare gradualmente gli obiettivi che si propone⁶⁹. L'insegnante può stimolare l'allievo a prendere coscienza delle difficoltà che incontra nell'impegnarsi nelle attività che richiedono sforzo, impegno e costanza, a riconoscere le cause di tali difficoltà e a imparare a gestirle e a controllarle. Dovrebbe aiutare l'allievo a proteggere la propria motivazione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte alle difficoltà che può incontrare. Infine, potrebbe suggerirgli di rivedere il proprio atteggiamento verso la scuola e lo studio e di riflettere sul valore che assegna agli obiettivi che si pone. Può stimolare l'allievo a riflettere sulla propria mancanza di perseveranza e ad analizzarne le cause; può condurlo a prendere coscienza che, in genere, tale carenza denota uno stato di demotivazione che può essere legato a vari fattori. Può essere utile, infine, aiutare l'allievo a trovare adeguate ed efficaci strategie di studio⁷⁰.

⁶⁷ Le indicazioni che fornisco in questo punto saranno ulteriormente sviluppate e saranno oggetto di una prossima pubblicazione.

⁶⁸ Per approfondire si veda: PELLEREY M., *Questionario 21-22.23-24*; Id., *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La nascita della psicologia della volontà*, in *Orientamenti pedagogici* 40(1993)6, pp. 1005-1017. Si veda, inoltre, il contributo di Pellerey nella prima parte di questo rapporto di ricerca.

⁶⁹ PELLEREY M., *Questionario*, pp. 12-13.

⁷⁰ Altre indicazioni e materiali si possono trovare in: D'ALESSIO M. - LAGHI F. - PALLINI S., *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*, Padova, Piccin-Nuova Libreria 2007.

3.4.2. *Promuovere un'adeguata percezione di competenza (A6)*

La concezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento degli studenti, ma anche i loro pensieri e emozioni e ha un ruolo importante nel successo scolastico. La percezione soggettiva di riuscire ad affrontare un compito con successo, espressa prima di iniziarlo, o autoefficacia, influisce sulla motivazione al successo, sulla disponibilità a impegnarsi, sul livello e sulla continuità nello sforzo.

Recenti studi sostengono che una persona può modificare la propria percezione di autoefficacia quando: affronta un compito con successo o vede altri che lo fanno; ottiene elogi (o si loda) per qualcosa che le è riuscito bene; riesce a gestire adeguatamente le proprie emozioni, soprattutto l'ansia, che accompagnano l'esecuzione del compito⁷¹.

Un allievo con scarsa percezione di competenza, in genere, tende ad attribuire i suoi insuccessi scolastici a cause esterne e non controllabili, come le caratteristiche del professore, la fortuna o la sfortuna, la difficoltà delle domande o l'incapacità innata; ha poca autostima e scarsa consapevolezza dei propri limiti; è incapace di autovalutarsi in modo adeguato; tende a valutarsi al di sotto di propri risultati; teme eccessivamente di esporre se stesso (il proprio lavoro e le proprie opinioni) pur offrendo prestazioni discrete, o anche buone; prima di iniziare una prova si comporta come se ne conoscesse già l'esito negativo; teme il confronto, si scoraggia facilmente; abbandona le attività senza portarle a termine; se interrogato si rifiuta di rispondere perché convinto di non poter riuscire; e, infine, non si propone spontaneamente nelle verifiche. Può succedere, inoltre, che manifesti ansietà, nervosismo, agitazione, discontinuità nello studio e fatica nel portare a termine i compiti assegnatigli.

Nel caso in cui un allievo ottenga un punteggio molto alto nel fattore C6, il risultato potrebbe essere associato al raggiungimento di ottimi risultati, ma potrebbe anche verificarsi il caso di allievi che hanno prestazioni nella norma o addirittura molto basse e ottengono un punteggio molto alto in questo fattore. In questo caso, la percezione che l'allievo ha di sé deve essere confrontata con altre informazioni raccolte dall'insegnante, in modo tale da aiutare lo studente a prendere coscienza delle sue reali capacità e dei limiti e a non sopravvalutarli.

L'insegnante deve essere consapevole della portata e dell'influenza della percezione di competenza nell'apprendimento; saper rilevare l'incidenza del fenomeno nella propria classe; saper aiutare i propri studenti a maturare un'adeguata percezione di competenza.

Con un allievo che ha un punteggio basso in questo fattore l'insegnante dovrebbe fornire rinforzi, riconoscimenti, incoraggiamenti per aiutarlo ad accrescere

⁷¹ Cfr. PELLERER M., *Questionario 14.24-25*. Si veda inoltre: BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni* [Self-Efficacy. The Exercise of Control, New York, Freeman 1997], Trento, Erickson 2000.

il concetto di sé; stimolarlo a porsi mete realistiche, a valutare e a premiare i risultati raggiunti⁷². Può suggerire obiettivi come, ad esempio, riconoscere i propri limiti e potenzialità in ambito scolastico, autovalutarsi con realismo, accettare l'insuccesso come momento di crescita, scegliere compiti adeguati e parcellizzare il lavoro, confrontarsi con altri e convincersi che le proprie capacità possono migliorare⁷³.

3.4.3. *Promuovere l'uso di strategie elaborative (C2), organizzatori semantici (C5) e autointerrogazione (C7)*

Nel primo nucleo sugli aspetti cognitivi raccolgo i fattori C2, C5 e C7 che riguardano i processi e le strategie di elaborazione e organizzazione dei contenuti da apprendere.

Il fattore C2 del QSA si riferisce ai processi e alle strategie che consentono allo studente di elaborare quanto studia, di costruire relazioni significative e di collegare quanto impara con schemi concettuali preesistenti integrando vecchie e nuove conoscenze allo scopo di comprendere e ricordare.

L'allievo apprende un contenuto in modo significativo quando attiva processi inferenziali logici, cioè quando giunge a conclusioni implicitamente racchiuse in quanto già conosce e rese esplicite attraverso un adeguato ragionamento, si serve di collegamenti per facilitare la comprensione e la ritenzione, usa tecniche mnemoniche e immagini mentali.

Per promuovere l'uso di strategie elaborative, l'insegnante dovrebbe stimolare l'allievo a collocare le singole informazioni in un quadro d'insieme; a mettere in relazione, attraverso collegamenti coerenti ed efficaci, gli argomenti e le problematiche studiate con quanto già conosce, con immagini mentali, con esperienze di vita e con esempi; a usare analogie, tecniche mnemoniche e immagini mentali e a imparare nuovi termini⁷⁴.

Il fattore C5 si riferisce agli organizzatori semantici, cioè alla capacità di organizzare in modo coerente e sistematico quanto si studia e di servirsi di schemi, disegni, grafici e tabelle per comprendere e ricordare meglio.

L'insegnante potrebbe valorizzare strumenti di lavoro intellettuale come gli organizzatori semantici grafici (schemi, tabelle, diagrammi, mappe concettuali) e aiutare l'allievo a comprendere che tali strumenti possono essere utili per organizzare in maniera coerente e sistematica quanto studia, per facilitare la memorizzazione e favorire lo sviluppo della capacità di risolvere problemi⁷⁵.

Il fattore C7 riguarda l'autointerrogazione, cioè la tendenza dell'allievo a porre domande all'insegnante, ai compagni e a se stesso per controllare sia la compren-

⁷² Cfr. FRANTA - COLASANTI, *L'arte*, pp. 115-116.

⁷³ Le indicazioni sul fattore C6 sono tratte da: OTTONE E., *Diritto*, pp. 157-158.

⁷⁴ Cfr. PELLERAY M., *Questionario* 9-11.15-16; OTTONE E., *Diritto*, p. 159.

⁷⁵ Cfr. *ivi*, 11.18-19.

sione di ciò che ascolta in classe o legge mentre studia, sia il ricordo e il livello della propria preparazione quando si prepara a un'interrogazione o a una prova.

L'insegnante può promuovere l'utilizzo dell'autointerrogazione invitando l'allievo a porre domande in classe, a prestare attenzione alle interrogazioni e a segnarsi le domande che vengono fatte ai compagni. Inoltre, potrebbe suggerirgli di usare le domande inserite nel testo e di provare scrivere un elenco domande che potrebbero essergli fatte su uno degli argomenti studiati⁷⁶.

3.4.4. *Promuovere l'autoregolazione (C2), contrastare il disorientamento (C3) e la difficoltà di concentrazione (C6)*

I fattori C2, C3 e C6 possono essere raggruppati in un unico nucleo che si riferisce ai processi e alle strategie inerenti la capacità di gestire efficacemente gli impegni di studio⁷⁷.

Il fattore C2, autoregolazione, si riferisce alla capacità dello studente di gestire in modo autonomo il processo di studio e di apprendimento. Lo studente che ottiene un punteggio alto in questo fattore si percepisce capace di gestire adeguatamente i propri impegni scolastici e di controllare le proprie strategie di apprendimento.

Per aiutare un allievo che ha difficoltà nell'autoregolazione l'insegnante potrebbe suggerirgli di tenere sotto controllo le sue azioni; di prendere appunti durante la spiegazione e di sistamarli subito dopo; di segnare sul testo i concetti più importanti; di organizzare le cose da fare e lo studio in base al tempo che ha a disposizione⁷⁸.

Il fattore C3 riguarda la capacità di orientarsi negli impegni scolastici e di organizzare e pianificare la propria attività di studio. Tale abilità è una componente critica nell'ambito delle competenze strategiche dello studente e riguarda «la facilità o meno di perdersi di fronte agli impegni, la capacità o meno di organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti di studio e quella di organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e conservarle meglio nel tempo»⁷⁹.

Il senso di disorientamento ha incidenza sull'apprendimento e sul rendimento e si manifesta in modo più evidente all'inizio di un nuovo ciclo di studi.

Un alunno che fatica a controllare il proprio disorientamento potrebbe manifestare i seguenti comportamenti: scarsa capacità a organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti di studio (ad esempio, l'allievo fatica a pre-

⁷⁶ Cfr. *ivi*, pp.19-20.

⁷⁷ Alcuni materiali e strumenti da utilizzare con gli allievi per promuovere gli aspetti elencati sopra si possono trovare in: MACARIO L. - ROCCHI M., *Studiare con piacere e in modo efficace. Seconda edizione*, Roma, LAS 2007; MAURIZIO D., *Il salvagente dello studente. Come sviluppare attenzione, concentrazione e memoria e avere successo*, Milano, Franco Angeli 2005.

⁷⁸ Cfr. PELLERREY M., *Questionario*, pp. 16-17.

⁷⁹ *Ivi*, p. 17.

pararsi il materiale da portare a scuola e a organizzare il tempo di lavoro sia a scuola che a casa, dimentica o non si informa sui compiti da svolgere, non rispetta le consegne, non mette in ordine i materiali, perde con frequenza la concentrazione); scarsa capacità di organizzare le conoscenze studiate e di strutturarle in modo adeguato ed economico per conservarle nel tempo (ad esempio, l'allievo ha difficoltà a sintetizzare, analizzare, riassumere ed elaborare e tende a imparare a memoria senza comprendere). Uno studente che fatica a controllare il proprio disorientamento può, inoltre, presentare un basso rendimento scolastico, essere incapace di interrogarsi sull'andamento della propria esperienza e assumere atteggiamenti poco adeguati al contesto scolastico.

Gli insegnanti possono contribuire a diminuire il senso di disorientamento dei propri allievi e possono aiutarli a divenire consapevoli del problema e ad affrontarlo in modo adeguato suggerendo loro alcune strategie efficaci per organizzare il tempo e le risorse come, ad esempio, annotare chiaramente sul diario i compiti, prendere appunti durante le lezioni, stabilire un calendario settimanale dei propri impegni e ripartire il lavoro, valorizzare i tempi di studio, sia a casa che a scuola, confrontarsi con i compagni e migliorare il proprio metodo di studio servendosi di tecniche come, ad esempio, sottolineare accuratamente e/o annotare i concetti principali a lato del testo⁸⁰.

Il fattore C6 interessa gli studenti che trovano difficile concentrarsi nello studio e faticano a organizzare tempi e spazi di lavoro e a focalizzare l'attenzione sul compito di studio e di apprendimento.

Uno studente che ha difficoltà in questo fattore dovrebbe essere aiutato a sviluppare valide ed efficaci strategie di controllo dell'attenzione, a evitare un'eccessiva esposizione alla televisione, al computer e ai videogiochi e a eliminare le fonti di distrazione. L'insegnante può consigliare all'allievo strategie di mantenimento dell'attenzione come, ad esempio, porsi e porre spesso domande, prendere appunti, selezionare e collegare i punti importanti del contenuto di studio, servirsi di mappe e diagrammi. Infine, può invitare l'allievo a chiarirsi gli obiettivi che intende raggiungere con ciascuna attività e a organizzare il tempo scolastico ed extra-scolastico prevedendo tempi per lo studio e tempi per lo svago⁸¹.

3.4.5. *Promuovere la disponibilità alla collaborazione (C4)*

Il fattore C4 si riferisce alla propensione dell'allievo a studiare con altri oppure da solo e rileva la presenza o meno della disponibilità a collaborare. L'allievo che

⁸⁰ Cfr. OTTONE E., *Diritto*, pp. 159-160.

⁸¹ Cfr. PELLERAY M., *Questionario 9-10.19*. Alcune indicazioni e materiali per la valutazione e l'intervento al fattore C6 (*difficoltà di concentrazione*) si trovano in: DI NUOVO S., *Attenzione e concentrazione. 7 test e 12 training di potenziamento*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2000; POLI S. - MOLIN A. - MARZOCCHI G.M., *Attenzione e metacognizione: Come migliorare la concentrazione della classe*, Spini di Gardolo (TN), Erickson 2000; HORN S., *Concentrazione!: come apprendere il metodo per riuscire con successo nello studio e nel lavoro*, Milano, Franco Angeli 1995.

ottiene un punteggio basso in questo fattore va stimolato a riconoscere l'importanza dell'apprendimento collaborativo e del lavorare insieme. L'insegnante può promuovere questo aspetto creando occasioni di lavoro cooperativo e di apprendimento in gruppo⁸².

I risultati della ricerca-azione condotta da chi scrive hanno permesso di constatare un elemento ricorrente in relazione al fattore C4 che misura la disponibilità alla collaborazione. Alcuni studenti, che hanno ottenuto un punteggio basso in questo fattore, si sono dichiarati in disaccordo con il risultato ottenuto. In alcuni casi, anche gli insegnanti hanno espresso le loro perplessità nei confronti del risultato ottenuto da alcuni loro allievi in questo fattore. Nei raduni di verifica dell'esperienza condotta nelle scuole nel secondo anno della presente ricerca alcuni insegnanti hanno ripresentato il fatto negli stessi termini: anche in questo caso alcuni studenti hanno affermato di non condividere il risultato che si riferisce al punteggio basso ottenuto nel fattore C4. Mi pare opportuno notare, infine, che, in genere, in relazione ad altri fattori non sono state rilevate osservazioni ricorrenti di questo tipo.

Questo fatto potrebbe avere spiegazioni differenti che sarebbero da studiare e verificare. La denominazione del fattore C4, "disponibilità a collaborare", in effetti potrebbe essere intesa da chi legge in un senso più ampio di ciò che in realtà è incluso nei sette *item* del fattore che si incentrano sulla tendenza e sulla preferenza a studiare con altri. Inoltre, si potrebbe riflettere sull'influenza che il contesto attuale socio-culturale, economico e familiare in cui vivono gli adolescenti o il modo di impostare la didattica o l'influsso delle nuove tecnologie possono avere sulla percezione della disponibilità alla collaborazione. Si potrebbe prevedere una revisione e una modifica degli *item* e effettuare una nuova analisi psicometrica.

In conclusione, riservandomi di approfondire in una prossima pubblicazione i fattori che ho presentato in breve in questo punto, metto in evidenza lo stretto legame che esiste tra i fattori cognitivi e quelli affettivo-motivazionali. L'intervento che mira a promuovere un aspetto delle competenze strategiche descritte ha certamente influito sull'insieme dei fattori. Nel presentare in modo più approfondito gli aspetti affettivo-motivazionali ho inteso evidenziare la loro importanza e richiamare la necessità di sviluppare conoscenze adeguate in questi aspetti che sono meno conosciuti.

4. PROSPETTIVE DI RICERCA

Il materiale finora presentato si incentra sull'utilizzo formativo del QSA con gli studenti che si trovano all'inizio del ciclo di studi secondari o di formazione professionale. Le prospettive di ricerca future in relazione all'utilizzo della piatta-

⁸² Cfr. PELLERAY M., *Questionario 18*.

forma *www.competenzestrategiche.it* in contesto scolastico potranno mettere allo studio la fattibilità di un percorso che preveda l'utilizzo combinato del QSA e del QPCS all'interno di un progetto articolato che potrebbe avere una durata triennale o quinquennale. Si potrebbe, infatti, prospettare di dare seguito all'intervento descritto in questa parte del rapporto prevedendo di proporre la compilazione del QPCS, al termine dell'*iter* di studi secondari o al termine di un periodo di *stage* o di tirocinio, agli stessi studenti che hanno usato il QSA nel biennio.

A tal fine può essere utile studiare le corrispondenze esistenti tra i fattori del QSA e quelli del QPCS. Un primo confronto consente di rilevare la presenza di alcuni *item* simili e/o identici. Analizzando i due strumenti appare evidente una certa corrispondenza tra le dimensioni di alcuni fattori, come si può osservare nella tabella sottostante (Tabella 6).

Per quanto riguarda il QSA si potrebbe considerare e verificare l'opportunità di raggruppare i 14 fattori intorno ad alcune dimensioni in modo da formare dei nuclei di competenze strategiche affini intorno ai quali prospettare interventi specifici. Si potrebbero formare i seguenti nuclei, come ho proposto in precedenza:

- organizzare e pianificare l'attività di studio (C2, C3, C6)
- usare strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1, C5, C7)
- essere disponibili a collaborare con altri (C4)
- controllare l'ansietà e le interferenze emotive (A1, A7)
- percepire in modo adeguato le proprie competenze (A6)
- attribuire i propri successi e insuccessi a fattori controllabili (A3, A4)
- proteggere e rafforzare le proprie motivazioni (A2, A5).

Tab. 6 - Corrispondenza tra i fattori del QSA e i fattori QPCS

Fattori del QSA	Fattori del QPCS (versione finale)*
Strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1)	Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi (4)
Autoregolazione (C2) Volizione e Perseveranza (A2 e A5)	Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione (3)
Disponibilità alla collaborazione (C4)	Collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (1)
Ansietà di base (A1)	Gestire forme accentuate di ansietà (2)
Percezione di competenza (A6) Attribuzione causale (A3 e A4)	Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza) (6)
Disorientamento e concentrazione (C3 e C6)	ASSENTE
ASSENTE	Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (5)

* La versione finale del QPCS è pubblicata su: BAY-GRZĄDZIEL-PELLERÉY, *Promuovere*, pp. 141-151.

Intorno a ciascun nucleo di fattori potrebbero essere riletti i profili e si potrebbero ideare percorsi formativi e strumenti adeguati.

Infine, si dovrebbe continuare lo studio e la sperimentazione del modulo aggiuntivo al QSA per valutare la dimensione del senso e della prospettiva esisten-

ziale e dell'autonomia personale nelle proprie scelte che Pellerey propone di utilizzare con gli studenti al termine del secondo anno del secondo ciclo⁸³.

Il nuovo modulo viene a coprire un aspetto che risultava assente nel QSA in confronto con il QPCS (Tabella 6). L'autore suggerisce di utilizzarlo per la valutazione della percezione di senso e di autonomia personale con gli studenti che si trovano al termine del secondo anno della Scuola secondaria di secondo grado. Si potrebbe quindi prevedere di utilizzare nell'arco di tempo di un quinquennio gli strumenti di autovalutazione delle competenze strategiche degli studenti che sono presenti sulla piattaforma. Gli studenti potrebbero compilare i seguenti questionari di autovalutazione nei tempi indicati:

- il QSA (senza il modulo aggiuntivo) all'inizio del primo anno;
- il QSA con il modulo aggiuntivo al termine del secondo anno;
- il QPCS per gli studenti del terzo anno;
- il QPCS al termine del quinto anno.

⁸³ Il modulo è presentato da Pellerey nella prima parte del presente rapporto.

Capitolo settimo

Gli strumenti di lavoro proposti

1. GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELL'ALLIEVO

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELL'ALLIEVO

Insegnante: _____ Studente: _____

La griglia può essere usata da un insegnante per osservare il comportamento di uno studente in classe in 4 situazioni (A, B, C, D).

Indicazioni per la compilazione:

scrivi nella colonna la data e la durata dell'osservazione e segna sulle righe corrispondenti la frequenza e/o l'intensità con cui i comportamenti che osservi si presentano nell'allievo. Nella griglia sono previste 4 osservazioni per ciascuna situazione.

¹ **Frequenza:** segna una croce per ogni volta in cui, nella data indicata, osservi un dato comportamento

² **Intensità:** al termine del tempo stabilito per l'osservazione, per ciascun comportamento osservato stabilisci l'**intensità** su scala da 1 a 3 (3=notevole, 2=modesto, 1=nulla) e scrivi il numero corrispondente. Il valore assegnato all'intensità tiene conto del modo e della frequenza dei comportamenti osservati.

A) DURANTE LA SPIEGAZIONE DI UN NUOVO ARGOMENTO

	1				2				3				4			
	freq. ¹		Int. ²		freq. ¹		Int. ²		freq. ¹		Int. ²		freq. ¹		Int. ²	
Data: _____																
Durata osservazione: _____																
1. Ascolta (C3)																
...e prende appunti (C3)																
Sta in silenzio facendo altre cose o apparendo distratto, o annoiato (C6)																
Parla con i compagni (C6)																
Ha una postura non corretta e non adeguata																
2. Fa domande																
...su temi fondamentali (C1, C7)																
...su temi marginali (C3)																
...su temi non pertinenti l'argomento (C3)																
3. Interviene																
...per chiedere all'insegnante di fare degli esempi (C1)																
...per collegare ciò che studia con esempi o esperienze (C1)																
per evidenziare collegamenti con argomenti studiati in precedenza (C1)																
Altro: ...																

B) DURANTE UN MOMENTO DI DISCUSSIONE IN CLASSE O DI LAVORO DI GRUPPO

	1				2				3				4			
	freq. ¹		Int. ²		freq. ¹		Int. ²		freq. ¹		Int. ²		freq. ¹		Int. ²	
Data: _____																
Durata osservazione: _____																
1. Interviene																
...confrontandosi in modo costruttivo (C4)																
...ignorando i contributi dei compagni (C4)																
...contrapponendosi rigidamente																
2. Esprime																
...con sicurezza il proprio pensiero (A1.A6)																
...il proprio pensiero solo se richiesto (A6)																
...anche se richiesto non esprime il proprio pensiero (A1.A6)																
Altro: ...																

*Le sigle si riferiscono al QSA: C1 = strategie elaborative, C2 = autoregolazione, C3 = disorientamento, C4 = disponibilità a collaborare, 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.

Altre eventuali osservazioni:

.....

.....

C) QUANDO È INTERROGATO	1		2		3		4	
	Data:							
	Durata osservazione:							
	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²
1. Risponde alle domande								
...senza perdersi nei dettagli, individua le cose principali (C1.C3)								
...solo in parte, in modo incompleto (C3)								
...ripetendo a memoria termini o formule, anche senza comprenderli (C1)								
2. Fa collegamenti								
...con argomenti studiati in precedenza (C1)								
...con esperienze di vita (C1)								
...con esempi (C1)								
3. Mostra segnali di nervosismo								
...per tutta la durata dell'interrogazione (A1)								
...in alcuni momenti (A1)								
Si blocca e non riesce più a parlare (A1)								
<i>Annota eventuali espressioni spontanee o chiedi al ragazzo di esprimere il proprio vissuto o il proprio pensiero in riferimento ai seguenti aspetti:</i>								
4. Manifesta								
...sicurezza di ottenere un buon voto (A6)								
...insicurezza (A1.A6)								
...scoraggiamento se prende un brutto voto (A6.A4)								
5. Attribuisce successi/insuccessi a fattori								
...controllabili (impegno, costanza, sforzo, ...) (A3)								
...incontrollabili (fortuna/sfortuna, abilità innate, ...) (A4)								

D) DURANTE UNA PROVA SCRITTA / O PRATICA

D) DURANTE UNA PROVA SCRITTA / O PRATICA	1		2		3		4	
	Data:							
	Durata osservazione:							
	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²	freq. ¹	Int. ²
1. Esegue le consegne								
...senza perdersi nei dettagli, individua le cose principali (C1, C3)								
...ripetendo a memoria termini o azioni, anche senza comprenderli (C1)								
...non riesce a capire esattamente cosa deve fare (C3)								
2. Si dimostra								
...concentrato nel proprio lavoro (C3, C6)								
Abbandona l'attività, si distrae, o consegna prima anche se non ha finito (C3, C6)								
Chiede continue conferme all'insegnante (C3, A1)								
3. Mostra segni di nervosismo								
...per tutta la durata della prova (A1)								
...di fronte a una consegna che non comprende immediatamente (A1)								
...se si accorge di non avere più tempo per finire il lavoro (A1)								
<i>Annota eventuali espressioni spontanee o chiedi al ragazzo di esprimere il proprio vissuto o il proprio pensiero in riferimento ai seguenti aspetti:</i>								
4. Manifesta								
...sicurezza di ottenere un buon voto (A1.A6) (quando inizia è sicuro di far bene, quando ha finito si mostra sicuro di ottenere buoni voti)								
...insicurezza (A1.A6)								
...scoraggiamento se prende un brutto voto (A1.A4)								
5. Attribuisce successi/insuccessi a fattori								
...controllabili (impegno, costanza, sforzo...) (A3)								
...incontrollabili (fortuna/sfortuna, abilità innate...) (A4)								

2. LIBRETTO DELLO STUDENTE SULLE COMPETENZE STRATEGICHE NELL'APPRENDIMENTO

NOME DELL'ISTITUTO

LIBRETTO

SULLE COMPETENZE STRATEGICHE NELL'APPRENDIMENTO

DATI PERSONALI DELLO STUDENTE

Cognome Nome:
Classe e Sezione:
Anno Scolastico:

Questo libretto può esserti utile per

- **riflettere** sul modo in cui sei abituato a studiare, sulle difficoltà che incontri nel lavoro scolastico e sulle strategie che metti in atto per imparare,
- **conoscere e migliorare** le tue strategie di apprendimento,
- **documentare** i progressi e il cammino che farai, con la guida di un'insegnante.

*Se assumerai da **protagonista** questa proposta e se saprai approfittare dell'aiuto che ti sarà offerto dall'insegnante sarà più facile per te imparare strategie di studio più efficaci e migliorare i tuoi risultati a scuola.*

*La compilazione del libretto è affidata alla tua **responsabilità e iniziativa**. Il documento sarà conservato a scuola, ma sarà a tua disposizione quando vorrai aggiornarlo.*

Buon lavoro!

1. CONOSCO LE MIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

Vuoi migliorare le tue strategie di apprendimento? Per prima cosa devi imparare a conoscerle.

Analizza il tuo profilo al QSA che ti aiuta a capire come ti percepisci (1.1), chiedi al tuo insegnante di osservare il tuo comportamento (1.2), confronta i dati ottenuti con le competenze rilevate nell'attività didattica per avere informazioni maggiormente oggettive sui tuoi punti di forza e di debolezza (1.3).

1.1. I miei risultati al Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)

 Riporta nella tabella i risultati che hai ottenuto nel tuo profilo al QSA.

- 1- Indica con una crocetta il punteggio che hai ottenuto in ciascuno dei fattori del QSA su scala 1-9.
- 2- Evidenzia con un colore le dimensioni che si staccano dalla media in negativo
- 3- Evidenzia con un colore diverso dal precedente i fattori che si staccano dalla media in positivo

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

* I fattori C3, C6, A2, A4, A5, A7 si staccano dalla media in negativo quando il punteggio è alto (7-9), tutti gli altri quando il punteggio è basso (1-3). Il simbolo ⊗ e posto accanto ai punteggi che si staccano dalla media in negativo. Ad esempio, se ottieni un punteggio da 1 a 3 nel fattore C1 significa che potresti avere problemi in quell'aspetto.

Cosa pensi dei risultati che hai ottenuto al QSA?

 Potresti iniziare con le espressioni: "Sono piacevolmente sorpreso di sapere che...", o "Non mi aspettavo di scoprire che..."

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2. I risultati dell'osservazione dell'insegnante sul mio comportamento a scuola

 Chiedi al tuo insegnante di compilare questa sezione

RISULTATI DELL'OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO DELL'ALLIEVO

L'insegnante che ha osservato lo studente per un certo periodo di tempo riporta i risultati nella griglia sottostante indicando con una croce il livello corrispondente. I numeri hanno il seguente significato: 3 = notevole, 2 = modesto, 1 = nullo

DURANTE I MOMENTI DI SPIEGAZIONE:	3	2	1
- ASCOLTA (C3)*			
- Ascolta prendendo appunti (C3)			
- Non ascolta e sta in silenzio facendo altre cose (C6)			
- Non ascolta e parla con i compagni (C3, C6)			
- FA DOMANDE su temi fondamentali (C1, C7)			
- Fa domande su temi marginali/non pertinenti (C3)			
- INTERVIENE per chiedere di fare esempi (C1)			
- Interviene per fare collegamenti (C1)			

QUANDO È INTERROGATO:	3	2	1
- RISPONDE senza perdersi nei dettagli (A1/C3)			
- Risponde solo in parte o in modo incompleto (C3)			
- Ripete a memoria i termini, senza comprenderli (A1)			
- COLLEGA con argomenti studiati in precedenza (C1)			
- Collega ciò che studia con esperienze di vita (C1)			
- Fa esempi (C1)			
- Mostra segnali di NERVOSISMO (A1)			
- Si blocca e non riesce più a parlare (A1)			

DURANTE I MOMENTI DI DISCUSSIONE:	3	2	1
- INTERVIENE confrontandosi in modo costruttivo (C4)			
- Interviene ignorando i contributi dei compagni			
- Interviene contrapponendosi rigidamente			
- ESPRIME con sicurezza il suo pensiero (A1,A6)			
- Esprime il suo pensiero solo se richiesto (A6)			
- Anche se richiesto non esprime il suo pensiero (A1,A6)			

DURANTE UNA PROVA SCRITTA O PRATICA:	3	2	1
- ESEGUE le consegne senza perdersi nei dettagli (C3)			
- Ripete a memoria termini o azioni anche senza comprenderli (A1)			
- Non riesce a capire esattamente cosa deve fare (C3)			
- Si mostra concentrato nel lavoro (C3, C6)			
- Abbandona l'attività, si distrae (C3, C6)			
- Consegna prima anche se non ha finito (C3)			
- Chiede continue conferme all'insegnante (A1,C3)			
- Mostra segnali di NERVOSISMO (A1)			

PRIMA/DOPO UNA PROVA ORALE O SCRITTA:	3	2	1
- Manifesta sicurezza di ottenere un buon voto (A1,A6)			
- Manifesta insicurezza (A1,A6)			
- Si scoraggia se prende un brutto voto (A6)			
- ATTRIBUISCE successi/insuccessi a fattori:			
- ...controllabili (impegno, costanza, sforzo) (A3)			
- ...incontrollabili (fortuna/sfortuna, abilità innate) (A4)			

ALTRO (specificare):	3	2	1

*Le sigle accanto agli item si riferiscono ai fattori del QSA

Altri insegnanti hanno notato che:

.....

.....

.....

.....

.....

data:

firma dell'insegnante

1.3. I miei punti di forza e i miei punti di debolezza

-  Rifletti sui risultati ottenuti al QSA e sui risultati dell'osservazione del tuo insegnante e domandati:
- Quali sono i punti di debolezza sui quali voglio intervenire?
 - Quali sono i punti di forza che posso valorizzare e potenziare?

-  Metti la crocetta su:
- un punto di forza che vuoi valorizzare e promuovere e
 - un punto di debolezza che vuoi migliorare

* C3	Descrizione fattori	punto di forza	punto di debolezza
C3	capacità di orientarmi e di organizzarmi nello studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C6	capacità di concentrarmi nello studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	capacità di autoregolazione del processo di studio e di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1	strategie elaborative per comprendere e ricordare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C5	uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C7	autointerrogazione , capacità di porsi e porre domande per capire e ricordare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4	disponibilità alla collaborazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1	ansietà di base	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A7	interferenze emotive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	volizione e perseveranza nell'impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5	capacità di perseveranza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3	attribuzione del successo o del fallimento a <u>cause che posso controllare</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4	attribuzione del successo o del fallimento a <u>cause che non posso controllare</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A6	percezione di competenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Gli aspetti elencati corrispondono ai fattori del QSA e sono stati riordinati raggruppandoli per affinità

-  Segnala i risultati che hai ottenuto (o che prevedi di ottenere) nello scrutinio

Elenca le discipline in cui hai raggiunto la sufficienza e quelle in cui non l'hai raggiunta

RISULTATI	Previsioni (prima dello scrutinio)	Risultati 1° scrutinio	Risultati 2° scrutinio
Discipline in cui hai ottenuto la SUFFICIENZA (6 o più)			
Discipline in cui non hai ottenuto la SUFFICIENZA (5 o meno)			
Voto di condotta			

data

2. MIGLIORO LE MIE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

2.1. La scelta di un obiettivo e di una strategia



Le indicazioni che trovi in questa pagina ti aiutano a fissare un programma per migliorare.

1. **Pensa** ai punti di forza e di debolezza che hai scoperto confrontandoti con il tuo profilo al QSA e con il tuo insegnante e individua un aspetto delle tue competenze strategiche nello studio che vuoi potenziare o migliorare.
2. **Scegli un obiettivo** e verifica se l'hai formulato correttamente ponendoti le seguenti domande:
 - *L'obiettivo che ho scelto è espresso chiaramente?*
 - *È un comportamento finale osservabile e valutabile?*
 - *È ragionevole per le mie forze?*
 - *Sono convinto di poterlo realizzare?*
 - *È qualcosa che desidero veramente raggiungere?*

Se ti accorgi che il tuo obiettivo non risponde ai criteri indicati nelle domande, prova a riformularlo.
3. **Scegli una strategia**, cioè un'azione concreta che ti aiuterà a raggiungere quanto ti proponi (potrebbe anche essere un'operazione mentale non visibile all'esterno) e sottoponila a verifica chiedendoti:
 - *L'azione che mi propongo di mettere in atto per raggiungere l'obiettivo è concreta? Oppure è solo un consiglio generico (es. cerco di studiare il più possibile)?*
 - *È descritta in modo chiaro (es. copio sul quaderno le parole che il prof. scrive alla lavagna)?*
 - *Quali ostacoli potrei incontrare nel metterla in atto? In che modo potrei superare tali ostacoli?*
4. **Stabilisci** un breve arco di tempo e fissa una data entro cui raggiungere il tuo obiettivo. *Compila il riquadro.*

PRIMA TAPPA	da	a
OBIETTIVO: Mi propongo di...	STRATEGIA: Mi impegno a...	

2.2. La verifica del raggiungimento dell'obiettivo



Al termine del periodo che hai stabilito per mettere in atto la strategia e raggiungere l'obiettivo, rispondi alle domande di verifica (che trovi nel riquadro sotto). Poi scegli l'obiettivo e la strategia per la tappa successiva (compila il riquadro a pag. 6).

VERIFICO la prima tappa	Data.....
<p>Ho rispettato gli impegni presi?</p> <p><input type="checkbox"/> sì, del tutto <input type="checkbox"/> no, solo in parte</p> <p><input type="checkbox"/> sì, abbastanza <input type="checkbox"/> no, per niente</p> <p>2. Quali <u>difficoltà</u> ho incontrato?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>3. Quali <u>miglioramenti</u> ho riscontrato?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>4. Cosa ho <u>scoperto</u> e ho capito di nuovo? *</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>* Se vuoi, puoi scrivere le tue scoperte nella "Biografia di apprendimento" che si trova a pagina 7 di questo Libretto</i></p>

Se non hai raggiunto l'obiettivo della Prima tappa o vuoi confermarlo anche per la Seconda, puoi scrivere "Come sopra". Puoi anche mantenere l'obiettivo e cambiare la strategia.

SECONDA TAPPA	
OBIETTIVO: Mi propongo di...	da a
	STRATEGIA: Mi impegno a...



Al termine del periodo che hai stabilito per mettere in atto la strategia e raggiungere l'obiettivo, rispondi alle domande di verifica (compila il riquadro sotto) e scegli l'obiettivo e la strategia per la tappa successiva.

VERIFICO la seconda tappa	
Data	
<p>Ho rispettato gli impegni presi?</p> <input type="checkbox"/> sì, del tutto <input type="checkbox"/> no, solo in parte <input type="checkbox"/> sì, abbastanza <input type="checkbox"/> no, per niente <p>2. Quali difficoltà ho incontrato?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>3. Quali miglioramenti ho riscontrato?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>4. Cosa ho scoperto o ho capito di nuovo?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>* Se vuoi, puoi scrivere le tue scoperte nella "Biografia di apprendimento" che si trova a pagina 7 di questo Libretto</i></p>

TERZA TAPPA	
OBIETTIVO: Mi propongo di...	da a
	STRATEGIA: Mi impegno a...

VERIFICO la terza tappa	
Data	
<p>Ho rispettato gli impegni presi?</p> <input type="checkbox"/> sì, del tutto <input type="checkbox"/> no, solo in parte <input type="checkbox"/> sì, abbastanza <input type="checkbox"/> no, per niente <p>2. Quali difficoltà ho incontrato?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>3. Quali miglioramenti ho riscontrato?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>4. Cosa ho scoperto o ho capito di nuovo?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>* Se vuoi, puoi scrivere le tue scoperte nella "Biografia di apprendimento" che si trova a pagina 7 di questo Libretto</i></p>

4. VALUTO IL MIO PERCORSO

4.1. La mia valutazione finale

 Rivedi l'intero percorso ed esprimi il tuo livello di soddisfazione in riferimento alle seguenti affermazioni

	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>
1. Complessivamente posso dire di aver raggiunto gli obiettivi che mi sono proposto nelle tappe svolte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono stato costante nel portare a termine gli impegni presi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Questo cammino mi ha permesso di:				
- riflettere sul mio modo di imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- conoscere meglio le mie difficoltà di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- imparare a propormi degli obiettivi chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- migliorare le mie strategie di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- altro (<i>specifica</i>): ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quello che mi ha aiutato maggiormente in questo percorso è stato:				

5. Le principali difficoltà che ho incontrato sono state le seguenti:

6. Questa esperienza...

mi è piaciuta perché:

non mi è piaciuta perché:

data:

firma dello studente:

4.2. La valutazione finale dell'insegnante

 Chiedi al tuo insegnante di compilare questa sezione

VALUTAZIONE FINALE DEL PERCORSO DELLO STUDENTE

	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>
1. Lo studente è stato costante nel portare a termine gli impegni presi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Questo cammino ha permesso allo studente di:				
- riflettere sul suo modo di imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- conoscere meglio le sue strategie di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- conoscere meglio le sue difficoltà di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- imparare a proporsi degli obiettivi chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- migliorare le sue strategie di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- altro (<i>specifica</i>): ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eventuali osservazioni per lo studente:				

data:

firma dell'insegnante:

3. SCHEDE DI PRESENTAZIONE DEL QSA

QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

Schede sui fattori del QSA per lo studente

Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)** è uno **strumento auto-valutativo** per conoscere le proprie competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento.

È composto da **100 item** che sono raccolti in **14 fattori** e si incentrano su aspetti **cognitivi e affettivo-motivazionali** dello studio e dell'apprendimento.

Gli *item* ti aiutano a riflettere sul modo in cui sei abituato a studiare e sui problemi che incontri nel lavoro scolastico.

Il profilo finale ti consente di cogliere come percepisci le tue competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento in relazione ai seguenti fattori:

COGNITIVI

Strategie elaborative (C1)

Organizzatori semantici (C5)

Autointerrogazione (C7)

Autoregolazione (C2)

Disorientamento (C3)

Difficoltà di concentrazione (C6)

Disponibilità alla collaborazione (C4)

AFFETTIVO-MOTIVAZIONALI

Ansietà di base (A1)

Interferenze emotive (A7)

Volizione (A2)

Mancanza di perseveranza (A5)

Attribuzione a cause controllabili (A3)

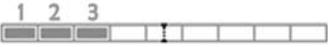
Attribuzione a cause incontrollabili (A4)

Percezione di competenza (A6)

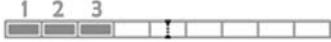
Per approfondire...

Le schede che trovi in questo fascicolo ti possono essere utili per riflettere sui risultati ottenuti al QSA, per precisare i tuoi punti di forza e di debolezza. Prendi visione delle schede che si riferiscono ai fattori nei quali hai ottenuto un punteggio in negativo rispetto alla media, cerca di individuare le tue difficoltà e individua le strategie che ti possono aiutare a migliorare.

* PELLERER Michèle, *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS 1996.

?	<p><i>Sai mettere in relazione i nuovi concetti con quanto già conosci, con la tua esperienza o con immagini mentali allo scopo di comprendere e ricordare meglio?</i></p>
☹	<p><i>Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:</i></p> 
item del QSA	<p><i>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</i></p> <p>Cerco di <u>trovare legami</u> tra <u>ciò che sto studiando</u> e le mie <u>esperienze</u> (22) Cerco di trovare le <u>relazioni</u> tra <u>ciò che apprendo</u> e <u>ciò che già conosco</u> (17) Cerco di stabilire <u>collegamenti</u> tra le <u>diverse idee</u> esposte nel testo che studio (31) Durante lo studio e l'ascolto di una lezione mi vengono in mente <u>collegamenti</u> con altri <u>argomenti già studiati</u> (48)</p> <p>Quando <u>imparo</u> un nuovo concetto cerco di trovare un <u>esempio</u> a cui esso si possa <u>applicare</u> (36) Quando <u>imparo</u> nuove parole o nuove idee cerco di <u>immaginare una situazione</u> a cui esse si possano <u>applicare</u> (7) Quando imparo <u>un nuovo concetto</u> mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere <u>applicato</u> (41) Cerco di vedere come <u>ciò che studio</u> potrebbe <u>applicarsi</u> alla mia vita di tutti i giorni (26) Per <u>ricordare meglio</u> quanto studio cerco di <u>collegare</u> tra loro le varie idee (100) <u>Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione</u> le situazioni, i personaggi o le vicende narrate (85)</p>
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Quando studi cerca esempi Applica i nuovi concetti a situazioni personali Collega i vari passaggi a immagini significative Ripeti mentalmente Usa analogie Cerca di trarre conclusioni non esplicitate nel testo Seleziona progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e collegali tra loro Chiarisci gli obiettivi che vuoi raggiungere</p>
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Organizzatori semantici

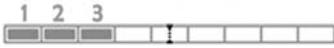
?	<p>Sai organizzare in modo coerente e sistematico quello che studi? Ti servi di schemi, disegni, grafici e tabelle per comprendere e ricordare meglio?</p>	
☹	<p>Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:</p>	
item del QSA	<p>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</p> <p>Gli <u>schemi, i grafici o le tabelle</u> riassuntive mi aiutano a <u>capire</u> meglio quanto esposto nel testo (18) Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa <u>schizzi e grafici</u> fatti sulla lavagna (90) Faccio <u>disegni e schizzi</u> che mi aiutano a <u>comprendere</u> quello che sto studiando (44)</p> <p>Mi costruisco <u>schemi, grafici o tabelle</u> riassuntive per <u>sintetizzare</u> ciò che studio (37) Ricordo meglio quando studio se posso servirmi di <u>schemi, grafici o tabelle</u> (56) Trovo poco utile nel <u>ripassare</u> le lezioni servirmi dei <u>disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive</u> contenute nel testo (71)</p>	
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Esercitati ad utilizzare gli organizzatori semantici grafici (<i>schemi, tabelle, diagrammi, mappe concettuali</i>). Ti possono essere utili per organizzare in maniera coerente e sistematica quanto studi, per facilitare la memorizzazione e favorire la capacità di risolvere problemi.</p>	
annotazioni	<p>.....</p>	

?	<p>Poni domande all'insegnante, ai compagni e a te stesso per controllare la comprensione, il ricordo o la preparazione alle interrogazioni?</p>
☹	<p>Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:</p> 
item del QSA	<p>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</p> <p>Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, <u>penso alle domande</u> che l'insegnante potrà farmi (6)</p> <p>Quando ho finito di studiare, <u>immagino le domande</u> che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi (25)</p> <p>Prima di studiare un argomento <u>cerco di chiarire che cosa si aspetta</u> da me l'insegnante (35)</p>
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p><i>In classe</i> Poni domande all'insegnante o ai compagni Quando i tuoi compagni sono interrogati ascolta e segnati le domande dell'insegnante</p> <p><i>Quando studi</i> Usa le domande inserite nel testo per capire e ricordare Pensa alle domande che l'insegnante potrebbe farti</p>
annotazioni	<p>.....</p>

?	<p>Sei capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i processi di apprendimento?</p>
☹	<p>Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:</p> 
item del QSA	<p><i>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</i></p> <p>All'inizio dello studio <u>verifico</u> quali sono le cose <u>che devo fare</u> (81) <u>Organizzo</u> il mio studio <u>in base al tempo</u> che ho a disposizione (34) Porto a termine in <u>tempo utile</u> i compiti da fare a casa (65)</p> <p>Per stare più <u>attento</u>, durante le lezioni <u>prendo</u> degli <u>appunti</u> (12) Dopo una lezione <u>rivedo</u> con cura <u>i miei appunti</u> per <u>approfondire</u> e <u>ricordare</u> meglio le idee raccolte (1)</p> <p><u>Controllo</u> <u>se ho capito bene</u> quello che l'insegnante ha detto durante la lezione (11) Mentre studio <u>mi pongo delle domande</u> o <u>faccio degli esercizi</u> per verificare <u>se ho capito bene</u> (21) Quando <u>leggo</u> <u>rifletto</u> sull'argomento e cerco di <u>capire bene</u> quello che è esposto nel testo (2) Quando <u>leggo</u> un testo <u>segno</u> sul testo le cose <u>più importanti</u> (27)</p> <p>Se ho un insuccesso, mi sento portato a <u>ritentare</u> l'impresa (80) Quando eseguo un lavoro piuttosto noioso, <u>penso</u> ai suoi <u>aspetti meno negativi</u> e alla <u>soddisfazione</u> che proverò quando avrò finito (63)</p>
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Tieni sotto controllo le tue azioni Prendi appunti durante la spiegazione e sistemali dopo la lezione Segna sul testo le cose più importanti Organizza le cose da fare e lo studio in base al tempo che hai a disposizione</p>
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

?	<p><i>Fai fatica ad orientarti nei vari compiti di studio e a organizzare le conoscenze?</i></p>	
☹	<p><i>Se hai ottenuto un punteggio alto al QSA:</i></p>	
item del QSA	<p><i>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</i></p> <p>Capita che riesco male in un compito perché non <u>riesco a capire che cosa esattamente devo fare</u> (3) Mentre mi interrogano capita di accorgermi che <u>ho studiato l'argomento sbagliato</u> (40) Trovo <u>difficile capire se</u> un concetto o un argomento <u>mi risulta poco chiaro</u> (98) Mi capita di trovare che un argomento di studio era <u>più difficile di quanto mi fossi aspettato</u> (52)</p> <p>Non riesco a rimanere <u>concentrato</u> nel lavoro <u>più di un quarto d'ora</u> (46) Quando studio <u>mi perdo nei dettagli</u> e non riesco a trovare le cose principali (8) Ho difficoltà a <u>riassumere</u> quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro (32) <u>Imparo a memoria</u> regole, termini tecnici o formule, anche <u>senza comprenderli</u> (43) Evito di fare domande, perché penso di dare fastidio all'insegnante (96)</p>	
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Trova delle strategie che ti aiutino a organizzare efficacemente: il materiale da studiare, il tempo a disposizione, l'ambiente di studio.</p>	
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

?	<p>Ti è difficile concentrarti nello studio e fatichi a organizzare tempi e spazi di lavoro?</p>
☹	<p>Se hai ottenuto un punteggio alto al QSA:</p> 
item del QSA	<p>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</p> <p>Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a <u>pensare ad altre cose</u> e così non seguo quello che sta esponendo (84) Mentre studio mi <u>distraggo</u> facendo “<u>sogni a occhi aperti</u>”, progetti e programmi di ogni genere (89) I <u>problemi di casa</u> o quelli posti dalle <u>amicizie</u> mi fanno <u>trascurare</u> l’impegno scolastico (79)</p> <p>A casa studio le materie non in base a <u>un piano preciso</u>, ma secondo l’urgenza delle interrogazioni (69) Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorre per imparare un argomento (60)-</p>
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Sviluppa valide ed efficaci strategie di controllo dell’attenzione Evita un’eccessiva esposizione alla televisione, al computer e ai videogiochi Elimina le fonti di distrazione Poni e poniti spesso domande Chiarisciti gli obiettivi che vuoi raggiungere con ciascuna attività e pianifica il tuo tempo</p>
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

?	<p>Apprezzi le occasioni in cui puoi studiare con altri? Sei disponibile ad uno studio partecipativo e collaborativo?</p>	
☹	<p>Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:</p>	
item del QSA	<p>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</p> <p>Trovo utile e stimolante discutere o <u>lavorare in gruppo</u> (30) Quando partecipo a <u>lavori di gruppo</u> ho l'impressione di <u>capire meglio le cose</u> (50) Mi sembra di imparare meglio quando posso <u>confrontarmi con i miei compagni</u> (74)</p> <p>Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a <u>lavorare insieme</u> (86)</p> <p>Trovo che <u>studiare con un compagno</u> costituisca <u>una perdita di tempo</u> (13) - Quando partecipo a <u>lavori di gruppo</u> ho l'impressione di <u>perdere il tempo</u> (99) - Preferisco studiare la lezione <u>da solo</u> piuttosto che con <u>l'aiuto altrui</u> (57) -</p>	
suggerimenti	<p>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</p> <p>Prendi in considerazione l'importanza e l'utilità di studiare con altri al fine di comprendere meglio quanto studi migliorare il tuo apprendimento imparare a lavorare in gruppo</p>	
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

?	<p><i>Fatichi a controllare l'ansietà e le tue reazioni emotive?</i></p>
☹	<p><i>Se hai ottenuto un punteggio alto al QSA:</i></p> 
item del QSA	<p><i>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</i></p> <p>Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così <u>nervoso</u> che <u>non riesco ad esprimermi</u> al meglio delle mie possibilità (28)</p> <p>Quando sono <u>interrogato all'improvviso</u>, <u>mi blocco</u> e <u>non riesco più a parlare</u> (97)</p> <p>Divento subito <u>nervoso</u> di fronte a una domanda o a un problema che <u>non comprendo immediatamente</u> (45)</p> <p>Se mi accorgo di <u>non avere più tempo</u> per finire il lavoro sono <u>preso dal panico</u> (77)</p> <p>Sono preso dal <u>panico</u> quando so che devo affrontare un <u>esame scritto importante</u> (23)</p> <p>Il cuore <u>mi batte forte</u> quando devo subire un esame o un'interrogazione importante (38)</p> <p>Mentre sto affrontando un'interrogazione la <u>paura di sbagliare</u> mi <u>disturba</u> così <u>vado peggio</u> (19)</p> <p>Mi <u>sentono molto</u> a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione <u>anche quando sono ben preparato</u> (9)</p> <p>Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e <u>incertezze</u> sulla mia capacità di riuscire bene (33)</p> <p>Quando prendo un brutto voto <u>sono preso dallo scoraggiamento</u> (4)</p>
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Rifletti sugli elementi che ti provocano un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione accettabile e gestibile.</p> <p>Ricorda che un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo, ma un'eccessiva eccitazione nervosa può bloccare la tua risposta e a ridurre le tue prestazioni.</p> <p>Hai bisogno di essere tranquillizzato, rassicurato e incoraggiato.</p>
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Interferenze emotive

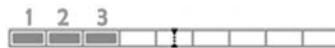
?	<p><i>Non riesci a gestire le occasionali reazioni emotive che possono interferire nel lavoro scolastico?</i></p>	
☹	<p><i>Se hai ottenuto un punteggio alto al QSA:</i></p>	
item del QSA	<p><i>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</i></p> <p>Se per qualche motivo <u>non riesco a preparare</u> le lezioni, mi sento <u>inquieto</u> (55) Se <u>non riesco a prepararmi</u> bene per la scuola, mi sento a <u>disagio</u> (66)</p> <p>Se sono di cattivo umore <u>mi concentro</u> nello studio <u>con difficoltà</u> (87) Se ho qualche problema emotivo (causato da cattivi rapporti con gli altri o con i genitori), <u>non riesco ad applicarmi</u> nello studio (92)</p>	
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Rifletti sulle situazioni e sugli aspetti che possono provocarti reazioni emotive intense e un'inquietudine diffusa per imparare a conoscere e gestire le tue emozioni e a vivere con serenità i tuoi impegni scolastici</p>	
annotazioni	<p>.....</p>	



Sai gestire le attività scolastiche che richiedono **impegno, sforzo e concentrazione**?
Riesci a **portare a termine** gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato?



Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:



item del QSA

Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:

Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato (67)
Mi impegno seriamente per conseguire un buon voto anche quando la materia non mi piace (54)
Quando incontro una difficoltà cerco di superarla, aumentando il mio impegno e la mia concentrazione (95)
Di fronte a un compito impegnativo, mi sento stimolato a sforzarmi di più (58)
Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica (70)
Vado a scuola avendo fatto tutti i compiti e studiato tutte le lezioni (49)
Quando per qualche ragione rimango indietro nel lavoro scolastico, cerco di colmare la lacuna senza che l'insegnante mi costringa a farlo (62)
Mi capita sia in casa che fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola (91)
Provo piacere quando devo svolgere un lavoro che mi impegna (42)

suggerimenti

Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.

Prendi coscienza delle difficoltà che incontri nell'impegnarti nelle attività che richiedono sforzo, impegno e costanza e cerca di riconoscerne le cause per imparare a gestirle e a controllarle
Proteggi la tua motivazione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte alle difficoltà che puoi incontrare
Rivedi il tuo atteggiamento verso la scuola e lo studio e rifletti sul valore che assegni agli obiettivi che ti poni

annotazioni

.....

.....

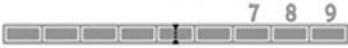
.....

.....

.....

.....

Mancanza di perseveranza

?	<p><i>Fatichi a perseverare nello studio e a portare a termine i compiti assegnati?</i></p>	
☹	<p><i>Se hai ottenuto un punteggio alto al QSA:</i></p>	
item del QSA	<p><i>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</i></p> <p>Non appena <u>incontro le prime difficoltà</u>, <u>abbandono</u> un lavoro anche appena iniziato (75) Se trovo che un argomento <u>richiede tempo e fatica</u>, non lo prendo <u>neppure in considerazione</u> (61)</p> <p>Pensando alle cose che devo imparare mi capita di considerarle <u>troppo difficili</u> (82) Quando <u>non mi sento capace</u> di completarlo, mi capita di <u>lasciare a metà</u> un lavoro già iniziato (53) Quando mi va <u>male qualcosa</u> penso che ciò dipende dalle <u>circostanze esterne</u> più che dalla mia capacità o dal mio scarso impegno (76)</p>	
suggerimenti	<p><i>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</i></p> <p>Rifletti e analizza le cause della mancanza di perseveranza che denota uno stato di demotivazione. Individua adeguate strategie di studio sia di natura cognitiva che motivazionale (es. scegli obiettivi accessibili che puoi raggiungere in breve tempo)</p>	
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

Attribuzione a cause controllabili

?	<p>Attribuisci le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori controllabili, come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo?</p>
☹	<p>Se hai ottenuto un punteggio basso al QSA:</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 20px;">1 2 3</div>  </div>
item del QSA	<p>Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:</p> <p>Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio (83)</p> <p>Penso che la capacità di riuscire a scuola dipende dall'impegno che ciascuno mette nello studiare con cura (68)</p> <p>Quando riesco a scuola, penso che ciò dipenda dall'aver studiato molto (5)</p> <p>Quando mi va bene un'interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno (29)</p> <p>Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente (15)</p> <p>Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente (73)</p> <p>Mi capita di pensare che se ci si impegna bene si può far crescere anche la propria intelligenza (94)</p>
suggerimenti	<p>Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.</p> <p>Diventa consapevole delle spiegazioni che assegni a successi e insuccessi tuoi e altrui</p> <p>Prendi coscienza che la capacità di apprendere è data da un insieme di fattori che sono in evoluzione, non sono definiti una volta per tutte e con l'esercizio e l'impegno puoi continuamente modificare tali fattori</p> <p>Rivedi la tua idea di intelligenza: passa da una visione statica e non modificabile delle tue capacità scolastiche a una concezione dinamica dell'intelligenza, che può migliorare nel tempo se ti impegni con costanza</p>
annotazioni	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Attribuzione a cause non controllabili



Attribuisci le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a **fattori incontrollabili**, generalmente stabili e non modificabili, come ad esempio la fortuna o le domande facili o difficili del professore?



Se hai ottenuto un punteggio alto al QSA:



item del QSA

Leggi attentamente gli item che si riferiscono a questo fattore:

Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile (51)

Quando vado bene in un'interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande facili (88)

Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile (24)

Quando mi va bene in un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo (10)

Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fundamentalmente dall'incapacità delle persone (47)

Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha (64)

Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente (59)

Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura (78)

suggerimenti

Quali strategie potresti mettere in atto per migliorare? Ecco alcuni suggerimenti.

Diventa consapevole delle spiegazioni che assegni a successi e insuccessi tuoi e altrui
Prendi coscienza che la capacità di apprendere è data da un insieme di fattori che sono in evoluzione, non sono definiti una volta per tutte. Con l'esercizio e l'impegno puoi continuamente modificare tali fattori

Rivedi la tua idea di intelligenza: passa da una visione statica e non modificabile delle tue capacità scolastiche a una concezione dinamica dell'intelligenza, che può migliorare nel tempo se ti impegni con costanza

annotazioni

.....

.....

.....

.....

.....

4. SCHEDE PER LA SCELTA DI OBIETTIVI E STRATEGIE

COME SCEGLIERE OBIETTIVI E STRATEGIE EFFICACI?

Se vuoi migliorare le tue competenze strategiche nell'apprendimento e nello studio...

1. **Pensa** ai punti di forza e di debolezza che hai scoperto confrontandoti con il tuo profilo al QSA e con il tuo insegnante e individua un aspetto delle tue competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento che vorresti potenziare o migliorare.
2. **Scegli un obiettivo** e sottoponilo a verifica ponendoti le seguenti domande:
 - *L'obiettivo che ho scelto è espresso chiaramente?*
 - *È un comportamento finale osservabile e valutabile?*
 - *È ragionevole per le mie forze?*
 - *Sono convinto di poterlo realizzare?*
 - *È qualcosa che desidero veramente raggiungere?*



Se ti accorgi che il tuo obiettivo non risponde ai criteri indicati nelle domande, prova a riformularlo.

Se ritieni di aver formulato il tuo obiettivo in modo chiaro, riferendoti a un comportamento osservabile, realizzabile e accessibile, dedicati al passo successivo che consiste nel cercare una strategia.

Le schede che trovi in questo fascicolo ti forniscono alcuni esempi di obiettivi e strategie che, con l'aiuto e il consiglio del tuo insegnante, puoi copiare, modificare e adattare alla tua situazione e alle tue esigenze. Ciascuna scheda fa riferimento ad alcuni fattori del QSA.

3. **Scegli una strategia**, cioè un'azione concreta o un'operazione mentale (non visibile all'esterno) che ti aiuterà a raggiungere quanto ti proponi e sottoponila a verifica rispondendo alle seguenti domande:
 - *L'azione che mi propongo di mettere in atto per raggiungere l'obiettivo è concreta? Oppure è solo un consiglio generico (es. cerco di studiare il più possibile)?*
 - *È descritta in modo chiaro (es. copio sul quaderno le parole che il prof. scrive alla lavagna)?*
 - *Quali ostacoli potrei incontrare nel metterla in atto? In che modo potrei superare tali ostacoli?*

4. **Stabilisci** un breve arco di tempo e fissa una data entro cui vuoi raggiungere l'obiettivo.
5. **Metti in atto** quanto hai scelto, monitora e documenta i tuoi progressi scrivendoli su un diario.
6. **Valuta** i risultati raggiunti. Premiati se sono positivi. Non scoraggiarti e prova a cambiare strategia se sono negativi.

VIVI CON ANSIA I TUOI IMPEGNI SCOLASTICI?

A1-A7

Se di fronte a un'interrogazione o una prova scritta...

- mostri segnali di malessere fisico (mal di testa, mal di pancia, sudorazione eccessiva, dolori addominali, pallore alternato a rossore, svenimento...)
- il cuore ti batte forte, la paura di sbagliare ti disturba, ti blocchi e non riesci più a parlare
- sei così nervoso che non riesci ad esprimerti al meglio delle tue possibilità
- ti passano per la testa pensieri catastrofici, hai dubbi e incertezze sulla tua capacità di riuscire bene, tendi a svalutarti, ti senti molto a disagio anche quando sei ben preparato
- ti senti insicuro e diventi subito nervoso di fronte a una domanda/problema che non comprendi immediatamente
- tendi a restare a casa per evitare o sfuggire l'interrogazione o il compito in classe
- hai continuamente bisogno di essere confermato e rassicurato, hai timore eccessivo del giudizio degli altri, sei fortemente preoccupato per l'esito di una prova

Ecco alcuni obiettivi e strategie adatti a te...

OBIETTIVI	STRATEGIE
so identificare le mie reazioni e le situazioni che mi creano ansietà	scrivo sul diario le mie reazioni in situazioni di ansietà scrivo sul diario le situazioni e le condizioni che mi creano ansietà
so identificare le cause della mia ansietà	rifletto sulle cause della mia ansietà e le scrivo sul diario
sono consapevole del fatto che un certo livello di ansietà è positivo	rifletto e scrivo sul diario gli effetti positivi di un livello d'ansia moderato
so accettare l'ansietà come una dimensione naturale comune a ogni persona	osservo e individuo i segnali di ansietà delle persone che mi stanno accanto e mi convinco che "non è un problema che vivo solo io"
so affrontare i diversi problemi legati all'ansietà	elenco i problemi e presto attenzione a essi in ordine di priorità
so fare esercizi di rilassamento e respirazione	controllo la mia respirazione (inspiro ed espiro profondamente) so dare spazio adeguato al riposo e ad attività che mi rilassano prima di iniziare un compito mi metto a mio agio
-so visualizzare situazioni positive	immagino di prendere dei bei voti richiamo alla memoria ciò che di bello e buono so fare e ciò che so di essere

so contrapporre pensieri positivi a pensieri catastrofici	mi esercito a modificare il mio pensiero (cf scheda S2) so sdrammatizzare una situazione e gli eventuali risultati negativi
sono capace di rassicurarmi se ho fatto tutto il possibile	mi autorassicuro e cerco di fare del mio meglio
so acquisire maggior sicurezza nelle mie possibilità	mi propongo dei piccoli passi che so di poter fare
so affrontare le situazioni che mi provocano ansietà	mi alleno ad affrontare le interrogazioni e non mi sottraggo alle verifiche e alle situazioni che, in genere, mi provocano ansietà
so lasciarmi accompagnare e guidare da un adulto	parlo con un adulto del mio problema

COME INTERPRETI UN SUCCESSO/INSUCCESSO?

A3-A4

Se di fronte a un tuo successo o a un tuo fallimento scolastico...

- sei convinto i tuoi insuccessi o i tuoi successi dipendono da qualcosa che non puoi controllare, ritieni che le ragioni per cui hai fallito o hai avuto successo riguardino qualcosa di esterno a te, che non dipende dalla tua volontà, dallo sforzo, dall'impegno, dalla costanza, dallo studio serio
- sei convinto che l'intelligenza di una persona sia un dono ricevuto, che non possa migliorare nel tempo con l'impegno e lo sforzo e ti capita di pensare che: *Non c'è nulla da fare: o sei intelligente o non lo sei!*
- di fronte a un insuccesso ti passano per la testa pensieri come questi: *Non sono abbastanza intelligente - Non sono portato - Non ho avuto abbastanza tempo - Mi hanno dato informazioni sbagliate o incomplete - Sono stato sfortunato - L'insegnante non mi capisce - Il compito era troppo difficile - Questo insuccesso non dipende da me*
- di fronte a un successo ti vengono in mente pensieri come questi: *Sono proprio intelligente! - Il compito era facile - L'insegnante mi ha chiesto solo ciò che sapevo! - È stata solo fortuna, non è detto che mi andrà bene anche la prossima volta!*
- ti confronti in modo eccessivo con qualcuno più bravo di te nell'ambito familiare o nella cerchia di amici o se ti raffronti con le aspettative molto alte che i tuoi genitori hanno nei tuoi confronti

Ecco alcuni obiettivi e strategie adatti a te...

OBIETTIVI	STRATEGIE
so identificare le cause reali dei miei successi e/o insuccessi	descivo sul diario una situazione in cui ho avuto successo (o insuccesso) in ambito scolastico e elenco le cause che l'hanno provocata divido un foglio in due colonne: nella prima scrivo la valutazione dell'insegnante, nella seconda la mia spiegazione al risultato ottenuto rifletto sul processo e sulle conseguenze dell'attribuzione causale (cf Schede S3, S4, S5)

So descrivere le mie reazioni (pensieri e emozioni) di fronte a un insuccesso

Scrivo sul diario o racconto a voce alta come mi sono sentito (emozioni) e cosa ho pensato (pensieri) in relazione a un insuccesso scolastico

sono consapevole che le mie capacità intellettive possono migliorare se mi impegno con costanza

leggo la scheda sulla teoria dell'intelligenza come accrescimento e rifletto sulla mia concezione di intelligenza

elenco esempi – anche in ambiti extrascolastici, es. attività sportive – in cui l'esercizio costante mi ha permesso di migliorare

scrivo le mie riflessioni in forma di lettera ad un amico che voglio incoraggiare perché non crede di riuscire a scuola e provo a convincerlo che chi si sente capace impara più facilmente

so visualizzare situazioni positive

descivo sul diario alcune esperienze di successo che ho vissuto in ambito scolastico ed extrascolastico (un'esperienza per ogni contesto: scuola, famiglia, tempo libero, gruppo di amici) mi esercito a modificare i miei pensieri e convinzioni (cf Scheda S5)

sono consapevole che un risultato si raggiunge la consequenzialità del raggiungimento di obiettivi intermedi

scrivo i passi che possono aiutarmi a migliorare un risultato scolastico

mi propongo un piccolo passo che so di poter fare

so chiedere aiuto e farmi aiutare

parlo con l'insegnante della mia difficoltà

SAI VALUTARTI IN MODO REALISTICO?

A6

Se...

- hai una bassa autostima
- tendi a valutarti al di sotto dei tuoi risultati e sei poco consapevole delle tue effettive capacità
- prima di una prova ti comporti come se conoscessi già l'esito negativo del risultato
- ti capita di pensare di non essere capace di portare a termine con successo i tuoi impegni di studio
- pur raggiungendo buoni risultati temi sempre di esporre te stesso, il tuo lavoro, le tue opinioni
- temi il confronto, ti scoraggi facilmente e abbandoni le attività iniziate

Ecco alcuni obiettivi e strategie adatti a te...

OBIETTIVI	STRATEGIE
so riconoscere i miei limiti e le mie potenzialità	elenco tutto ciò che so fare e ciò in cui potrei migliorare in ambito scolastico elenco tutto ciò che non so fare e ciò che vorrei saper fare in ambito scolastico
so autovalutare serenamente la mia preparazione	dopo ogni prova scritta e orale scrivo sul mio diario scolastico il voto/giudizio che penso di aver conseguito e poi mi confronto con la valutazione dell'insegnante

so mettere in atto meccanismi a sostegno dell'autostima	mi esercito a incrementare pensieri positivi (cf Schede S2 e S5) compilo un elenco di attività nelle quali mi sento adeguato mi auto-lodo per i piccoli successi e mi concedo una ricompensa
so riconoscere quando ho fatto bene e i miei progressi	scrivo le cose che ho fatto bene e i miei progressi a pagina 7 del <i>Libretto</i>
so accettare l'insuccesso come momento di crescita	mi auto-incoraggio di fronte agli insuccessi
mi stimo capace di... (indica un compito raggiungibile)	svolgo un compito (anche extrascolastico) che sono sicuro di riuscire a portare a termine e annoto sul diario tutte le volte che in un tempo stabilito sono riuscito a farlo agisco anche se in precedenza ho fallito e ho la percezione di essere inadeguato scelgo una persona di fiducia che mi aiuti
so confrontarmi con altri	scelgo un compagno che affronta con atteggiamento positivo un compito e mi confronto con lui

SAI PERSEVERARE NEGLI IMPEGNI DI STUDIO?

A2-A5

Se...

- non riesco a impegnarmi quando una materia non mi piace o un lavoro mi risulta noioso
- abbandono un lavoro senza terminarlo quando il compito è troppo impegnativo e richiede tempo e fatica, oppure quando non mi sento capace di svolgerlo
- vado a scuola anche senza aver fatto tutti compiti e studiato tutte le lezioni
- non provo piacere per le cose che faccio a scuola
- quando mi va male qualcosa penso che dipenda da cause esterne che non posso controllare

Ecco alcuni obiettivi e strategie adatti a te...

OBIETTIVI	STRATEGIE
so individuare il tipo di difficoltà che incontro nell'impegnarmi nelle attività scolastiche	scrivo sul diario le difficoltà che incontro nel portare a termine le attività richieste in ambito scolastico (o anche extra-scolastico) scrivo sul diario per ciascuna difficoltà una causa che la provoca e come posso superarla
so riconoscere ciò che mi impedisce di portare a termine un compito	elenco le cause della stanchezza e della frustrazione che provo di fronte a un compito impegnativo elenco le sollecitazioni e gli interessi alternativi che mi distolgono dal portare a termine un compito

so ridurre le distrazioni che mi vengono dall'esterno	scrivo una strategia che può permettermi di superare le sollecitazioni e gli interessi alternativi e la metto in atto per un tempo stabilito scelgo un luogo tranquillo dove non ho distrazioni mi metto nelle condizioni migliori per studiare (spengo il computer e la televisione, abbasso la suoneria del cellulare...)
so persistere nel portare a termine un compito	elenco le ragioni per le quali scelgo di portare a termine un compito ripeto a me stesso le ragioni per le quali voglio portare a termine un compito mi assegno un premio per quando terminerò il compito
so riconoscere il mio atteggiamento verso la scuola e lo studio	descrivo il mio atteggiamento verso la scuola e lo studio rifletto sul valore che assegno agli obiettivi che mi pongo
so attribuire le cause dei miei successi a fattori controllabili	mi esercito ad attribuire le cause dei miei successi a fattori controllabili mi convinco che con lo sforzo e l'impegno posso migliorare i miei risultati

SAI ORIENTARTI/REGOLARTI NELLO STUDIO? C2-C3-C6-C4

Se...

- ti perdi facilmente di fronte agli impegni scolastici
- fatichi a organizzare i vari compiti di studio, come ad esempio preparare la cartella, organizzare il tempo di lavoro a scuola e/o di studio a casa, ricordare gli impegni, ordinare i materiali, rispettare le consegne
- quando fai delle assenze torni a scuola senza informarti sui compiti da svolgere
- durante le lezioni non riesci a concentrarti e a stare attento
- quando studi o fai i compiti ti distrai continuamente
- pensi che lavorare in gruppo o studiare con altri sia inutile

Ecco alcuni obiettivi e strategie adatti a te...

OBIETTIVI	STRATEGIE
so identificare le cause del mio disorientamento	scrivo su un diario le cause del mio disorientamento e della mia disorganizzazione registro su un diario i miei impegni scolastici
sono informato sulle comunicazioni che vengono date a scuola	quando non sono presente chiedo informazioni ai miei compagni
so prevedere e organizzare i miei impegni scolastici	preparo un piano di lavoro settimanale e giornaliero e lo rispetto preparo il materiale scolastico la sera prima e porto con me tutto ciò che mi serve anticipo il lavoro delle giornate più pesanti

so tenere in ordine appunti	prendo appunti e li risistemo nel giorno stesso uso quaderni differenziati per ogni materia integro gli appunti presi durante la spiegazione con il libro di testo quando sono assente chiedo gli appunti a un compagno
so valorizzare il tempo a scuola	mi segno le domande durante le interrogazioni studio in classe quando l'insegnante dà l'opportunità di farlo
so valorizzare il tempo a casa	evito situazioni di interferenza nei momenti di studio cerco occasioni di studio insieme ad altri studio almeno due ore in media al giorno
partecipo attivamente alle lezioni	faccio domande, chiedo chiarimenti, intervengo durante le spiegazioni arrivo preparato in classe, mi propongo per un'interrogazione cerco di essere puntuale
miglioro la mia capacità di concentrazione a scuola e a casa	mi siedo vicino a compagni che non si distraggano, mi metto al primo banco,... prendo appunti seguo sul libro di testo la spiegazione dell'insegnante cerco di evitare le distrazioni durante lo studio (telefonate, Internet, uscite, TV,...) ripeto ad alta voce quello che studio

USI STRATEGIE DI STUDIO EFFICACI?

C1-C5-C7

Se...

- ti sembra di studiare a memoria senza capire
- non sei abituato a fare collegamenti tra i vari concetti studiati, hai difficoltà a mettere in relazione quanto studi con le conoscenze che possiedi, con la tua esperienza, con esempi
- dimentichi facilmente quanto hai studiato e fai fatica a ricordare quanto hai letto
- usi raramente mappe, grafici, tabelle
- non sei abituato a porre domande all'insegnante e a pensare alle domande che potrebbe farti quando studi

Ecco alcuni obiettivi e strategie adatti a te...

OBIETTIVI	STRATEGIE
so distinguere tra studio mnemonico e studio orientato al comprendere	rifletto e descrivo i passaggi che faccio quando studio mi faccio domande per verificare di aver compreso ciò che ho studiato

so sintetizzare il contenuto di un testo o di una spiegazione	<p>individuo e sottolineo le parole chiave in un testo</p> <p>segno i concetti fondamentali sul lato del libro prendo appunti e li riordino, schematizzo, riassumo</p> <p>prima della lettura di un testo considero titoli e sottotitoli</p>
collego i concetti appresi ...con quanto già conosco ...con immagini mentali ...con le mie esperienze di vita ...con esempi	<p>mi esercito a comporre mappe concettuali</p> <p>mi esercito a trovare immagini mentali</p> <p>mi annoto le esperienze che entrano in relazione con i concetti</p> <p>mi annoto esempi per ogni concetto nuovo che imparo</p>
so usare analogie per comprendere meglio i problemi	mi annoto tutte le analogie che mi vengono in mente
so attivare percorsi di tipo inferenziale	<p>mi esercito a dedurre conclusioni non esplicitate in un testo</p> <p>mi esercito a riflettere e a comprendere ciò che leggo</p>
so usare tecniche mnemoniche e immagini mentali	mi esercito ad usare tecniche mnemoniche e immagini mentali
so formulare un ragionamento o una riflessione personale	scrivo i risultati di un ragionamento o di una riflessione personale su un contenuto studiato
so collocare singole nozioni in un quadro d'insieme	mi esercito a comporre mappe concettuali
Rifletto sul significato di nuovi termini	<p>scrivo il significato che ha per me un nuovo termine e lo confronto con la voce del dizionario</p> <p>cerco il significato di un nuovo termine sul dizionario e lo scrivo su un'apposita rubrica</p> <p>scrivo alcune situazioni (o un breve racconto) in cui i nuovi termini si possano applicare</p>
Divento consapevole dei miei errori	<p>chiedo all'insegnante di segnalarmi gli errori che faccio</p> <p>trascrivo su un quaderno gli errori e le correzioni dell'insegnante</p>

5. SCHEDE DIDATTICHE PER IL LAVORO PERSONALE E DI GRUPPO

S1

DESCRIVI IL PROBLEMA E CERCA UNA SOLUZIONE

Scheda per il lavoro individuale e a gruppi sul fattore «Ansietà di base» (A1)

Un numero consistente di studenti ha difficoltà ad affrontare situazioni di rendimento a causa dell'ansia. Rifletti prima individualmente e poi in gruppo sulle seguenti domande e chiediti quale rilevanza attribuisce all'ansietà in situazioni di rendimento scolastico e cosa puoi fare per controllarla.

TRACCIA PER LA RIFLESSIONE INDIVIDUALE (tempo previsto: 20 minuti)

1. Ti capita di provare ansietà in ambito scolastico? Se sì, elenca le **situazioni** in cui provi ansietà.
.....
.....
.....
.....
2. Passa in rassegna i tuoi compagni di **classe** e prova a valutare quanti di loro appaiono ansiosi. Indica il **numero** approssimativo di studenti della tua classe che consideri ansiosi.
.....
3. Pensa ad **uno studente** che ritieni essere ansioso ed elenca i comportamenti caratteristici che ti conducono a considerarlo tale. Descrivi in sintesi i **segni** e i **comportamenti indicatori** dell'ansietà.
.....
.....
.....
4. Elenca in sintesi le eventuali e possibili **cause** dell'ansietà.
.....
.....
.....
5. Ci sono dei **comportamenti** dei tuoi insegnanti che accrescono o potrebbero accrescere il tuo stato d'ansia?
.....
.....
.....
6. Quali **strategie o modalità** ritieni possano essere utili per prevenire o ridurre l'ansietà?
.....
.....
.....

TRACCIA PER LA RIFLESSIONE IN GRUPPO (tempi previsti: 30 min. per il lavoro a gruppi, 20 min. per l'assemblea)

Mettiti in gruppo con 4 o 5 compagni. Nel sottogruppo sulla base delle risposte alle domande 1-6 tracciate il profilo di uno studente ansioso come indicato nel punto 7 e rispondete alla domanda 8 e 9. Il risultato sarà presentato in assemblea e discusso con l'insegnante.

7. Definite il profilo di uno studente ansioso e individuate una modalità originale per presentarlo in assemblea (attraverso un disegno, un mimo o un'altra modalità di rappresentazione).
.....
.....
.....
.....
8. Elencate alcune **strategie** che potrebbero aiutare uno studente a contenere l'ansietà.
.....
.....
.....
.....
9. Raccogliete eventuali **osservazioni** o elementi emersi nella discussione in gruppo che volete comunicare nel momento assembleare.

IMPARA A GESTIRE L'ANSIA

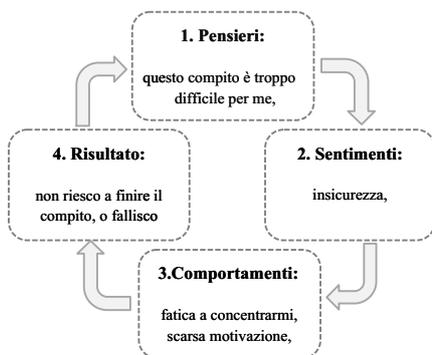
Scheda per il lavoro individuale sul fattore «Ansietà di base» (A1)

I sentimenti e le emozioni sono collegati ai pensieri: *i sentimenti negativi derivano da pensieri negativi e i sentimenti positivi da pensieri positivi*. I nostri pensieri sono uno strumento molto potente. Ciascuno di noi può gestire, almeno in parte, i suoi sentimenti e i suoi comportamenti modificando quello che pensa.

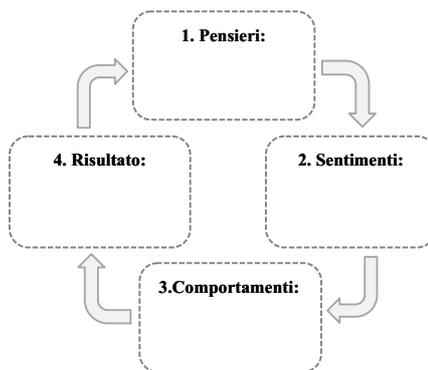
 *Rifletti su come funziona il ciclo rappresentato nell'esempio:*
i pensieri influiscono sui sentimenti, sui comportamenti e sul risultato e il risultato può confermare i pensieri.

 *Pensa ad una situazione in cui ti sei fatto prendere dall'ansia e descrivila accanto all'esempio.*

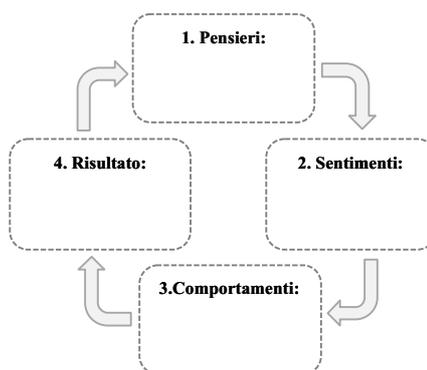
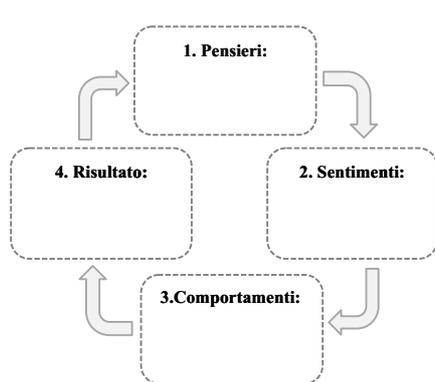
Esempio:



Ora fai un esempio tu:



 *Rileggi la situazione di esempio o quella che hai scritto tu e immagina come avresti potuto interrompere il ciclo del pensiero negativo. Scrivi alcuni esempi provando a partire da un pensiero positivo.*



*L'idea è tratta da: McCOMBS Barbara -POPE James, *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali* [Motivating Hard to Reach Students, Washington, 1994], Erickson, Trento 1996, 41-43.

LE CAUSE DEI MIEI INSUCCESSI

Scheda per il lavoro individuale sui fattori «Attribuzione causale» (A3-A4)

1. *Racconta in modo sintetico una situazione in cui hai vissuto un **insuccesso** in ambito scolastico (ad esempio, quando hai sbagliato un compito o hai preso un brutto voto a un'interrogazione...).*

.....

2. *Elenca la **causa** o le **cause** a cui attribuisi il tuo insuccesso.*

.....

*Rileggi le cause che hai elencato sopra e chiarisci qual è la **causa principale**. Scrivila in modo sintetico.*

.....

3. *Rifletti sulla **causa principale** che hai individuato nel punto 2 e **mettila in relazione** agli aspetti indicati in ciascuna riga. Segna 1 crocetta in una delle 2 colonne in corrispondenza ad ogni riga.*

La causa principale del mio insuccesso...

<i>Colonna 1 *</i>	<i>Colonna 2 **</i>
dipende da me	dipende da qualcosa di esterno a me
è qualcosa che posso controllare	è fuori dal mio controllo
è un aspetto che posso modificare	è qualcosa di immutabile

4. *Conta le crocette che hai messo in ciascuna colonna e leggi il commento che ti aiuta a riflettere sul tuo modo di spiegarti le cause dei tuoi insuccessi.*

*** Se hai messo 2 o 3 crocette nella colonna 1:**

Tendi ad attribuire le cause dei tuoi insuccessi a fattori che dipendono da te e che puoi controllare (come, ad esempio, la mancanza di studio accurato). Sei consapevole che puoi modificare la situazione e ottenere dei successi, se ti impegnerai e se metterai in atto le strategie adatte. Continua così!

**** Se hai messo 2 o 3 crocette nella colonna 2:**

Attenzione! Tendi ad attribuire le cause dei tuoi insuccessi a fattori esterni (come, ad esempio, la difficoltà del compito), che non puoi controllare (come la fortuna) e che non puoi modificare con l'impegno (come la convinzione della tua incapacità). Prova a rivedere il tuo stile attributivo e convinciti che l'intelligenza e le tue capacità di studio e di apprendimento possono migliorare nel tempo con l'impegno e lo sforzo.

COME TI SPIEGHI I TUOI SUCCESSI?

Scheda per il lavoro individuale sui fattori «Attribuzione causale» (A3-A4)

 Descrivi in modo sintetico una situazione in cui hai vissuto un **SUCCESSO** in ambito scolastico.



Sono riuscito a

 Completa i fumetti descrivendo come ti sei sentito e cosa hai pensato del tuo successo.

Mi sono sentito...

Ho pensato...

 Rifletti sulle cause e sulle conseguenze del tuo successo.

Ho ottenuto questo successo perché

Dopo questo successo mi aspetto

COME TI SPIEGHI I TUOI INSUCCESSI?

 Descrivi in modo sintetico una situazione in cui hai vissuto un **INSUCCESSO** in ambito scolastico.



Non sono riuscito a

 Completa i fumetti descrivendo come ti sei sentito e cosa hai pensato del tuo insuccesso.

Mi sono sentito...

Ho pensato...

 Rifletti sulle cause e sulle conseguenze del tuo insuccesso.

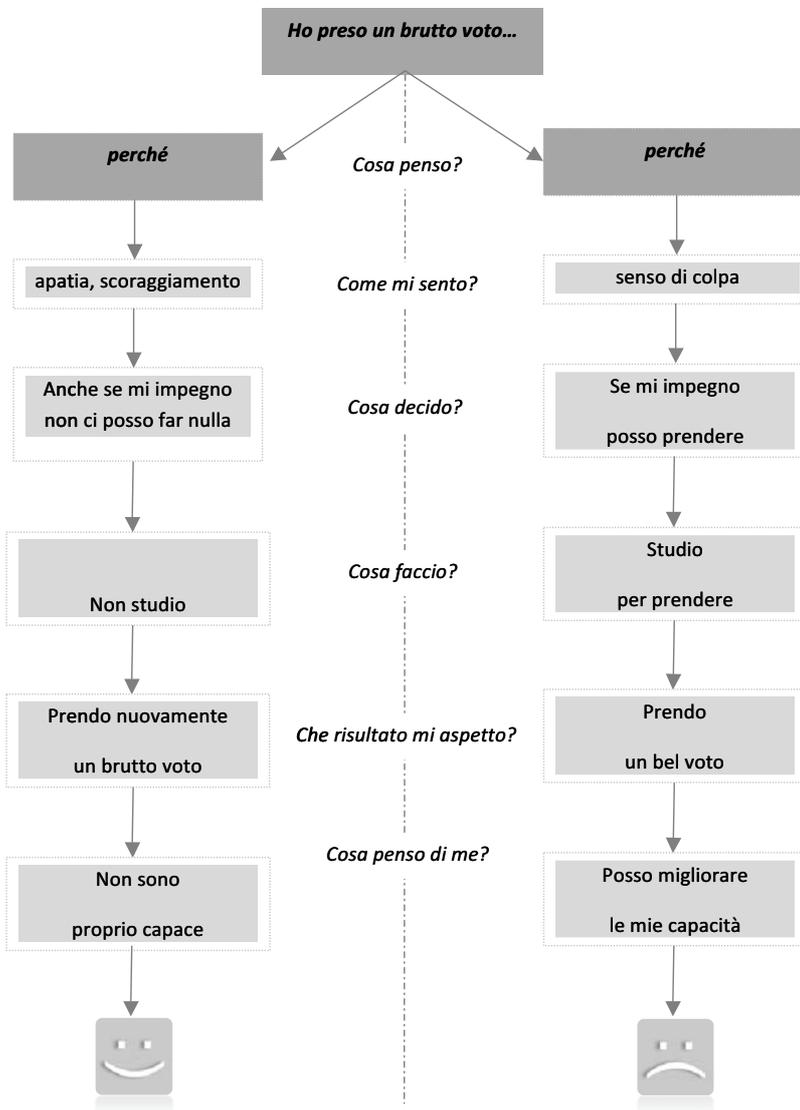
Ho ottenuto questo insuccesso perché

Dopo questo insuccesso mi aspetto

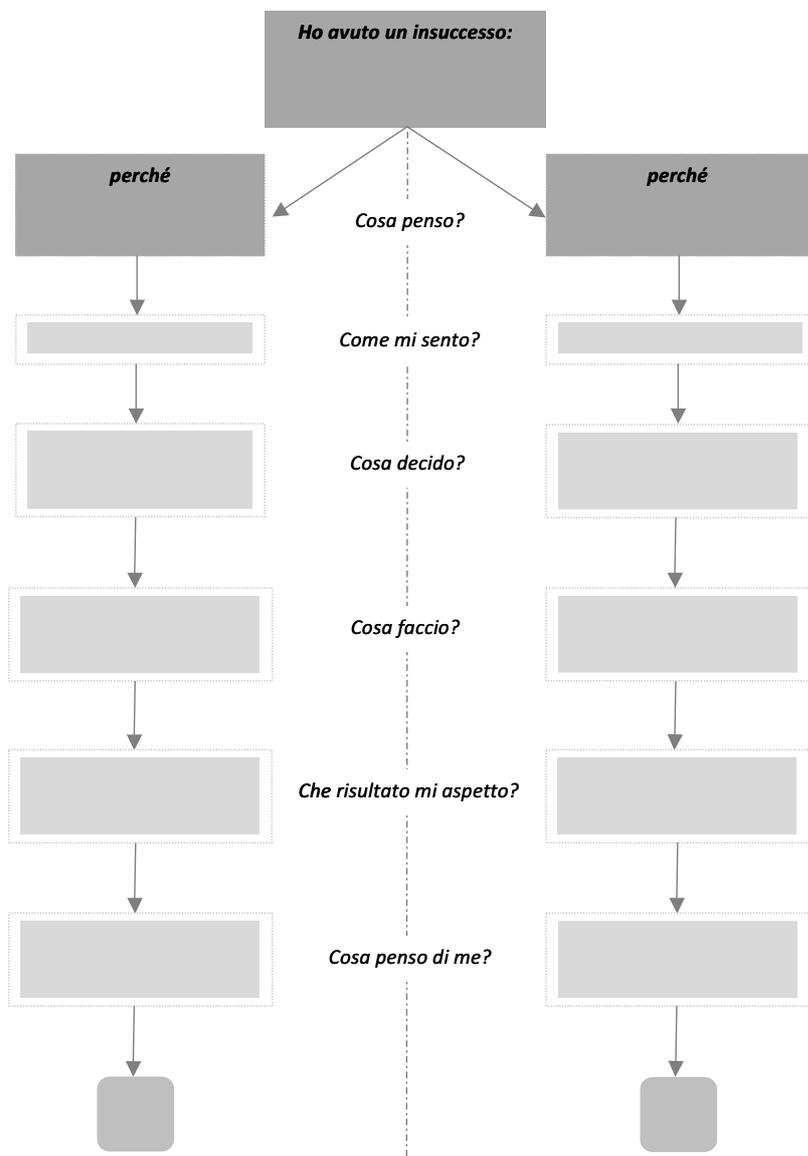
IL PROCESSO DELL'ATTRIBUZIONE CAUSALE

Scheda per il lavoro individuale sui fattori «Attribuzione causale» (A3-A4)

👉 La figura descrive due stili attributivi diversi. Lo studente che ha preso un brutto voto può attribuire il suo insuccesso a fattori incontrollabili (come la sfortuna) o a fattori controllabili (come la mancanza di impegno). Segui il percorso tracciato dalle frecce e rifletti sulle conseguenze che potrebbero derivare dalle due spiegazioni.



 *Pensa ad un insuccesso che hai ottenuto e usando il modello presentato in questa scheda rappresenta il processo di attribuzione che hai fatto e quello che potresti fare trovando un'altra spiegazione.*



6. SCHEDE PER IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE DEL PERCORSO

LA VALUTAZIONE DI METÀ PERCORSO

Questionario di verifica per gli studenti

Pensa al percorso fatto finora e esprimi il tuo livello di soddisfazione in riferimento alle seguenti affermazioni

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
1. I risultati che ho ottenuto nel <i>Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)</i> corrispondono a quello che penso di me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il QSA mi è servito per conoscere meglio le mie strategie di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. L'insegnante che mi ha osservato ha raccolto informazioni che confermano quanto è emerso nel QSA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mi è piaciuto parlare con un mio insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. L'insegnante mi ha aiutato a trovare delle strategie per migliorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ho scoperto che posso migliorare se mi impegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Altro (<i>specificare</i>): ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rifletti sull'esperienza che hai vissuto, rispondi alle domande e completa le frasi.

	Si	No	Spiega perché...
1. Finora puoi dirti soddisfatto dell'esperienza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Ti serve avere un insegnante-tutor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Ti serve il <i>Libretto sulle competenze strategiche</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Desideri continuare l'esperienza fino alla fine dell'anno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Vorresti continuare l'esperienza anche il prossimo anno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Quello che mi ha aiutato maggiormente in questo percorso è stato...			
7. Le difficoltà che ho incontrato...			
8. All'insegnante che mi ha seguito vorrei dire che...			

Parte quarta

Un'analisi comparativa dei risultati dell'applicazione del questionario di percezione delle proprie competenze strategiche (Qpcs) a una popolazione studentesca italiana e a una polacca

Dariusz GRZAÐZIEL

4. DIFFERENZE DOVUTE AL TIPO DI SCUOLA ALL'INTERNO DEL GRUPPO DEL PROPRIO PAESE DI PROVENIENZA

Tab. 7 - ANOVA univariata Fattori * tipo di scuola all'interno del gruppo del proprio paese di provenienza

Gruppo nazionale			Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
POLONIA	F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	4,079	1	4,079	3,943	,047
		Entro gruppi	1004,416	971	1,034		
		Totale	1008,494	972			
	F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	1,243	1	1,243	1,350	,245
		Entro gruppi	907,678	986	,921		
		Totale	908,921	987			
	F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	15,128	1	15,128	15,381	,000
		Entro gruppi	965,848	982	,984		
		Totale	980,976	983			
	F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	1,311	1	1,311	1,282	,258
		Entro gruppi	1011,350	989	1,023		
		Totale	1012,660	990			
	F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	,093	1	,093	,091	,763
		Entro gruppi	1011,431	991	1,021		
		Totale	1011,524	992			
	F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	,252	1	,252	,255	,613
		Entro gruppi	963,284	976	,987		
		Totale	963,536	977			
ITALIA	F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	5,095	1	5,095	5,241	,022
		Entro gruppi	1933,628	1989	,972		
		Totale	1938,723	1990			
	F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	5,675	1	5,675	5,502	,019
		Entro gruppi	2050,469	1988	1,031		
		Totale	2056,145	1989			
	F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	,331	1	,331	,331	,565
		Entro gruppi	1988,367	1988	1,000		
		Totale	1988,698	1989			
	F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	6,722	1	6,722	6,853	,009
		Entro gruppi	1957,931	1996	,981		
		Totale	1964,653	1997			
	F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	20,920	1	20,920	21,335	,000
		Entro gruppi	1952,274	1991	,981		
		Totale	1973,194	1992			
	F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	6,607	1	6,607	6,598	,010
		Entro gruppi	1988,847	1986	1,001		
		Totale	1995,455	1987			

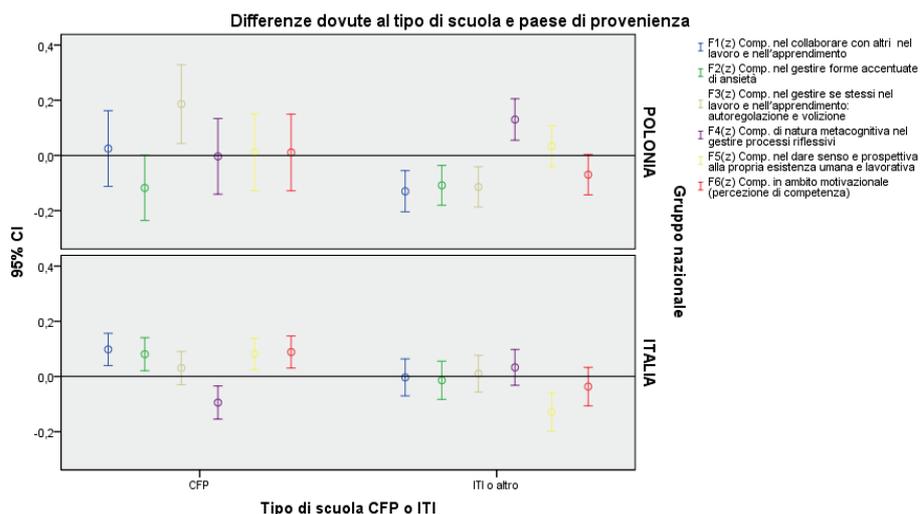


Fig. 6 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del tipo di scuola all'interno del proprio gruppo di provenienza nazionale).

Tab. 8 - ANOVA univariata Fattori * Tipo di scuola del gruppo di provenienza italiana con lo stesso tipo di scuola del gruppo di provenienza polacca.

Tipo di scuola CFP o ITI			Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
CFP	F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	1,505	1	1,505	1,565	,211
		Entro gruppi	1308,552	1360	,962		
		Totale	1310,057	1361			
	F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	2,918	1	2,918	2,989	,084
		Entro gruppi	1332,630	1365	,976		
		Totale	1335,548	1366			
	F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	3,538	1	3,538	3,429	,064
Entro gruppi		1413,771	1370	1,032			
Totale		1417,310	1371				
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	2,680	1	2,680	2,655	,103	
	Entro gruppi	1381,903	1369	1,009			
	Totale	1384,584	1370				
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	1,509	1	1,509	1,617	,204	
	Entro gruppi	1274,626	1366	,933			
	Totale	1276,135	1367				
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	2,862	1	2,862	2,989	,084	
	Entro gruppi	1306,160	1364	,958			
	Totale	1309,022	1365				
ITI o altro	F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	7,258	1	7,258	7,127	,008
		Entro gruppi	1629,492	1600	1,018		
		Totale	1636,750	1601			
	F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	3,561	1	3,561	3,525	,061
		Entro gruppi	1625,517	1609	1,010		
		Totale	1629,078	1610			
	F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	6,516	1	6,516	6,768	,009
		Entro gruppi	1540,443	1600	,963		
		Totale	1546,959	1601			

(Segue)

(Segue)

F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	2,715	1	2,715	2,764	,097
	Entro gruppi	1587,377	1616	,982		
	Totale	1590,092	1617			
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	8,159	1	8,159	7,806	,005
	Entro gruppi	1689,079	1616	1,045		
	Totale	1697,239	1617			
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	,624	1	,624	,606	,436
	Entro gruppi	1645,972	1598	1,030		
	Totale	1646,596	1599			

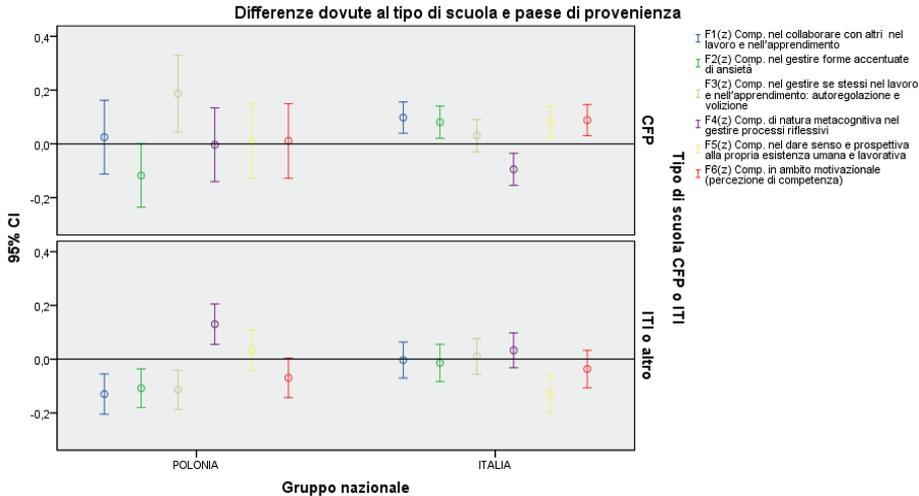


Fig. 7 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del paese di provenienza in ciascun tipo di scuola).

Le differenze tra gli studenti di CFP e gli studenti di IT nel gruppo polacco sono significative in due ambiti: nell'ambito della competenza di collaborare con gli altri, dove gli studenti dei CFP si presentano come più disposti a collaborare, e nell'ambito di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, dove anche gli studenti dei CFP si presentano come più competenti. È da notare che il valore della media di questa competenza nel gruppo degli studenti di CFP polacchi è il più grande tra tutti i valori del campione intero. Gli studenti di IT polacchi si percepiscono più competenti dei colleghi di CFP nell'ambito delle competenze cognitive.

Diversamente accade nel gruppo italiano dove le differenze tra il gruppo degli studenti di CFP e gli studenti degli IT sono significative in tutte le aree, tranne l'ambito di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, in cui gli studenti di due gruppi si presentano simili. Negli ambiti in cui si notano le differenze significative, gli studenti di CFP italiani si percepiscono più competenti dei loro colleghi di IT nel collaborare con gli altri, nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e in ambito motivazionale. Gli studenti di IT italiani si percepiscono

scono più competenti degli studenti di CFP nel gestire forme accentuate di ansietà e nell'ambito delle competenze di natura metacognitiva. La differenza più grande tra questi gruppi si nota nell'ambito della competenza di dare senso e prospettiva alla propria esistenza in cui gli studenti di CFP si percepiscono decisamente più competenti degli loro amici di IT. Questo dato può essere causato dal fatto che gli studenti di CFP alla fine del ciclo di formazione hanno più chiarezza circa la loro prospettiva lavorativa che gli studenti di IT che ancora potranno continuare gli studi universitari dove possono ancora modificare il loro percorso formativo e professionale. Questa differenza nel gruppo polacco si nota soltanto quando i dati vengono analizzati ancora più dettagliatamente - si vede che i ragazzi dei IT e dei CFP polacchi si percepiscono più competenti delle ragazze. Da questa analisi risulta anche che i ragazzi degli IT polacchi e dei CFP italiani si percepiscono come più competenti rispetto agli altri gruppi in questo ambito. Questo può dare l'indicazione circa le prospettive della futura carriera lavorativa che offre agli studenti un dato percorso formativo. (la tabella con l'analisi Anova e il rispettivo grafico non vengono qui riportati per motivi di spazio).

Le differenze significative tra gli studenti di CFP italiani e gli studenti di CFP polacchi si notano in tre ambiti di competenze: gestione di forme accentuate di ansietà e gestione di se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, dove il gruppo polacco si sente più competente, e le competenze nell'ambito motivazionale (percezione di competenza), dove il gruppo italiano si sente decisamente più competente.

Le differenze significative tra gli studenti di IT italiani e gli studenti di IT polacchi si notano in tutti gli ambiti, tranne l'ambito motivazionale (percezione di competenza) in cui in tutti e due gruppi il valore si trova ugualmente sotto la media di tutte le competenze.

Da questa analisi risulta che il confronto tra gruppi provenienti da vari paesi offre delle informazioni significative sulle differenze dei relativi percorsi formativi. L'analisi fatta precedentemente, che analizzava il confronto tra i due percorsi, ma nel campione intero, non ha dato tante informazioni quante ne abbiamo ottenute confrontando i percorsi tenendo conto anche della distinzione secondo il paese di provenienza. Un'analisi attenta dei dati presentati porta a conclusioni molto significative circa l'organizzazione e progettazione formativa in ciascun paese.

5. DIFFERENZE DOVUTE ALL'ETÀ DEI SOGGETTI

Nel considerare la variabile età dei soggetti, oltre alle osservazioni presentate nel Rapporto⁴, si nota che con l'aumento dell'età la percezione di ogni singola

⁴ BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERREY M., *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, pp. 149-150 e 212-217.

competenza varia in maniera differente. Non è però così che il valore della percezione soltanto aumenta o soltanto diminuisce. In alcuni casi con l'aumento dell'età la percezione aumenta, in altri casi diminuisce, e in ancora altri, prima aumenta e poi diminuisce. I cambiamenti della percezione sono presentati in maniera molto visibile nel grafico numero 8 relativo al campione intero (la suddivisione del campione in gruppi di provenienza presenta generalmente le differenze analogiche con queste qui presentate, ma per motivi di spazio non viene riportato).

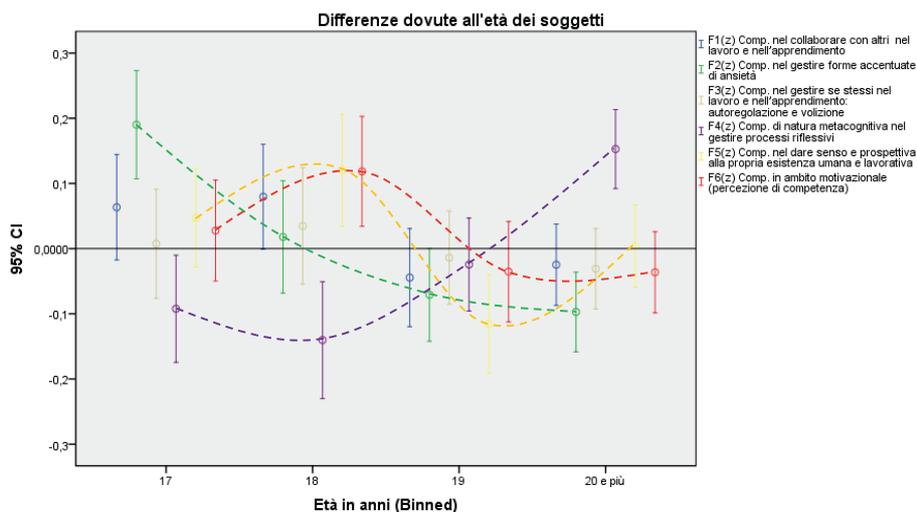


Fig. 8 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità dell'età in campione intero).

Le differenze significative si notano nella percezione della competenza nel gestire le forme accentuate di ansietà (colore verde). È caratteristico che con l'età si vede una crescita progressiva di questa competenza, e cioè la percezione dei soggetti che hanno sempre meno problemi con la gestione delle situazioni segnate dall'ansietà.

Tra l'età di 18 anni e l'età di 20 anni cresce in modo significativo la percezione della competenza metacognitiva (colore viola). Nell'età di 17 e di 18 anni è molto bassa (rispetto alla percezione di altre competenze), ma in età di 20 anni è significativamente alta.

È interessante notare anche le differenze nella percezione della competenza nel dare una prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (colore giallo). Con la transizione dall'età di 18 anni all'età di 19 anni si nota la diminuzione dei valori legati alla sua percezione. Questo è causato forse dall'insicurezza di un periodo in cui gli adolescenti devono prendere decisioni circa il loro futuro. Già in età di 20

anni si vede di nuovo una crescita in questo ambito, forse per il fatto che le decisioni sono state già prese.

Si nota ancora una chiara differenza nella percezione della competenza nell'ambito motivazionale (colore rosso) quando viene confrontata la fascia d'età di 18-enni e con le due fasce di 19-novenni e di 20-enni. I diciottenni presentano una elevata percezione della competenza in questo ambito e le altre due si presentano con una percezione molto più bassa.

È molto interessante vedere anche quanto le differenze tra fasce d'età variano quando vengono analizzate nel contesto del tipo di scuola. Nel grafico numero 9 si nota chiaramente che in età di 19 anni non ci sono differenze significative tra soggetti di due tipi di scuola, ma in età di 20 anni quasi tutte le differenze tra soggetti di due tipi di scuola sono significative. Ma quello che è degno di nota è che i soggetti di CFP si percepiscono in tutte le competenze, tranne una, più competenti dei soggetti di IT. Questo forse è dovuto al fatto che in questa età essi si trovano alla fine della loro formazione professionale e hanno chiare idee circa la carriera lavorativa e la prospettiva di vita. I soggetti di IT, invece, si sentono immersi pienamente nei processi formativi, tanto che molti di loro intraprenderanno poi gli studi universitari. Queste differenze implicano che la maturità in varie competenze in questa età dipende molto dal tipo di attività che svolgono i soggetti, cioè se sono ancora in piena formazione, o si trovano già alla fine e hanno chiare prospettive per la vita.

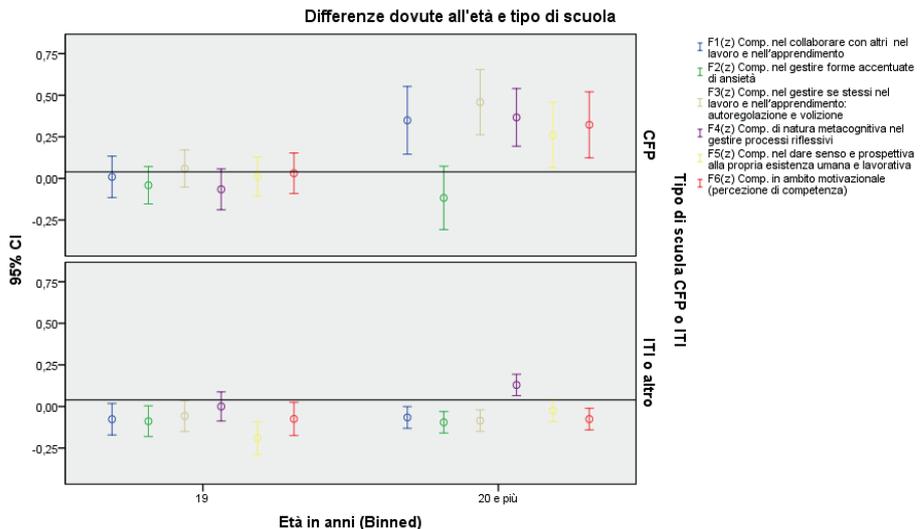


Fig. 9 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità dell'età in ciascun tipo di scuola).

6. DIFFERENZE DOVUTE AL MACRO INDIRIZZO FORMATIVO NEL CAMPIONE INTERO

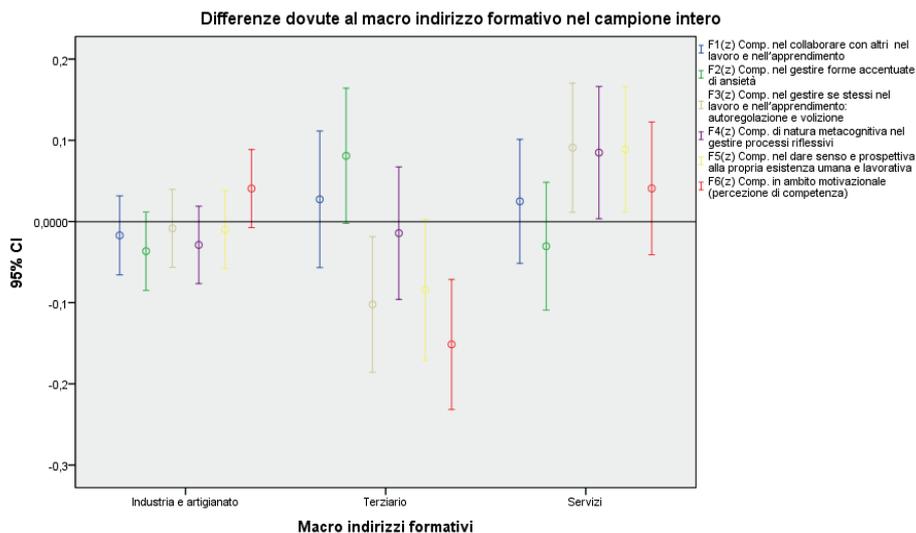


Fig. 10 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del macro indirizzo formativo in campione intero).

Le risposte dei soggetti sono state analizzate anche mediante la variabile dei seguenti macro indirizzi formativi: agrario, industria e artigianato, terziario e servizi. L'indirizzo agrario, tuttavia, è stato troppo poco rappresentato numericamente per poterlo confrontare con gli altri e per questo motivo non viene preso in considerazione. Circa gli altri tre settori si potevano indicare alcune differenze significative (per la elaborazione tecnica si veda il rapporto)⁵. Nel campione intero gli studenti dei servizi percepiscono tutte le competenze, tranne la competenza relativa alla gestione di forme accentuate di ansietà, sopra la media di tutto il campione. Gli studenti dell'indirizzo industriale e dell'artigianato in 4 ambiti si percepiscono sotto la media del campione, ma nell'ambito della motivazione e della competenza di gestire le forme di ansietà si percepiscono sopra la media del campione. Gli studenti del settore terziario solo in un ambito si percepiscono sopra la media del campione intero, e questo riguarda la collaborazione con gli altri. Inoltre, la percezione nell'ambito motivazione dei soggetti di questo settore è la più bassa in tutti i gruppi. Gli studenti del settore terziario, inoltre, in confronto con gli studenti del settore industriale e dell'artigianato, si percepiscono come meno equipaggiati delle competenze relative alla gestione delle forme accentuate di ansietà. Probabilmente

⁵ *Ibidem*, pp. 221-226.

questo è causato dal fatto che questo gruppo è composto maggiormente da ragazze che generalmente, come si è visto già prima, hanno difficoltà più elevate in questo ambito. Nell'ambito della volizione e del gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, gli studenti dei servizi si percepiscono come più equipaggiati degli studenti degli altri due settori; la differenza tra loro e quelli del gruppo terziario è molto elevata. La differenza significativa tra gli studenti del gruppo dei servizi e gli studenti dell'industria e dell'artigianato si vede anche nell'ambito delle competenze di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi: gli studenti dei servizi si percepiscono come più competenti. Gli studenti del gruppo dei servizi si percepiscono anche più competenti degli studenti del gruppo terziario nell'ambito del dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

7. DIFFERENZE DOVUTE AL MACRO INDIRIZZO FORMATIVO E PAESE DI PROVENIENZA

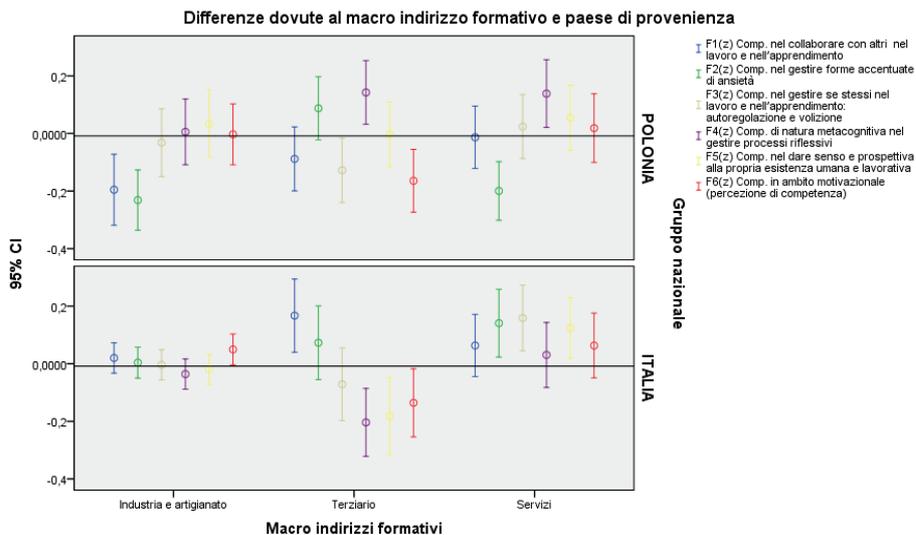


Fig. 11 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del macro indirizzo formativo all'interno del proprio gruppo di provenienza nazionale).

8. DIFFERENZE DOVUTE AL MACRO INDIRIZZO FORMATIVO E GENERE (MASCHIO, FEMMINA)

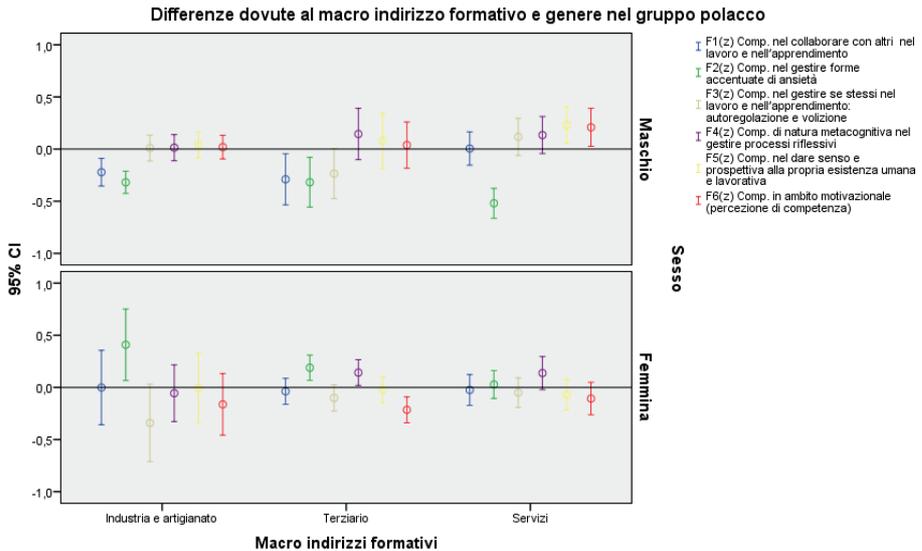


Fig. 13 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del macro indirizzo formativo nel gruppo polacco distinto per genere).

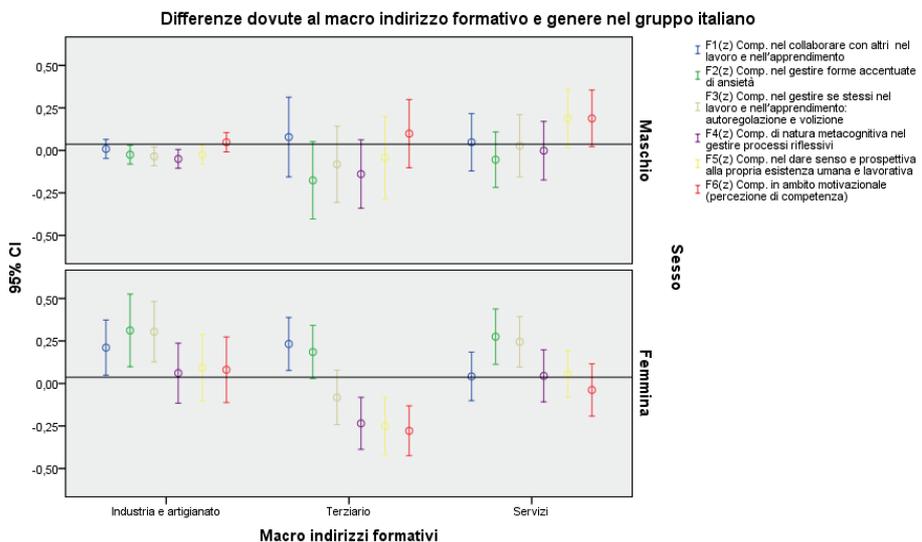


Fig. 14 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del macro indirizzo formativo nel gruppo italiano distinto per genere).

Per il fatto che il paese di provenienza rappresenta una variabile che influisce sulle differenze tra i settori, l'analisi riguardo al sesso dei soggetti viene presentata tenendo conto anche di questa suddivisione. Dal grafico del gruppo polacco si può dedurre la conclusione che il sesso è la variabile che presenta differenze più elevate nella percezione delle competenze che la variabile dei settori professionali. Le differenze significative si notano di più tra maschi e femmine dello stesso settore, che tra maschi o tra femmine in vari settori. I maschi si presentano maggiormente simili tra loro indipendentemente dal settore e lo stesso si nota con le femmine. All'interno dei settori si evidenziano invece differenze tra maschi e femmine. Le femmine sono più disponibili dei ragazzi a collaborare con gli altri. I maschi hanno, invece, meno difficoltà delle femmine con le situazioni segnate dalle accentuate forme di ansietà. Non si notano differenze significative tra i gruppi dei maschi e delle femmine nelle competenze volitive e metacognitive. I maschi si percepiscono leggermente più competenti delle femmine nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e anche nell'ambito motivazionale (percezione di competenza).

Nel gruppo italiano, invece, si notano differenze tra maschi appartenenti a vari settori e analogicamente tra le femmine. Ma ancora di più si notano le differenze tra maschi e femmine appartenenti allo stesso settore.

9. CONCLUSIONI

Al termine di questa presentazione si può dire che il questionario rappresenta uno strumento adatto ad essere utilizzato da insegnanti di scuola superiore e di Centri di Formazione Professionale che desiderano ricevere un supporto conoscitivo relativamente strutturato e standardizzato. Come si è detto già nel Rapporto⁶, i risultati che si possono trarre dal suo uso possono essere valorizzati al raggiungimento di diversi obiettivi: (1) orientare gli studenti a rafforzare le competenze che già sono percepite ad un livello elevato; (2) diagnosticare le lacune, le debolezze che necessitano di integrazioni; (3) dai risultati, se considerati dal punto di vista del dirigente che osserva l'andamento globale e trasversale all'indirizzo di studio o alle aree disciplinari degli studenti, può essere vantaggioso trarre spunti strategici per il miglioramento del gruppo di insegnanti; (4) informare le famiglie al termine di un percorso per supportare le scelte attraverso un orientamento sistematico. Nel rapporto sono state indicate anche delle osservazioni per quanto riguarda gli sviluppi ulteriori dello studio. Si può intervenire a due livelli: (1) o potenziare, migliorandoli, i singoli questionari tenendoli distinti per nazionalità e pertanto aumentare i fattori secondo le ipotesi delle nove scale inizialmente ipotizzate; (2) o costruire progressivamente un database con dati rilevabili da istituzioni scolastiche e formative diverse per raggiungere un campione che consenta la standardizzazione con rappresentatività nazionale.

⁶ *Ibidem*, p. 226.

Allegato n. 1

Versione polacca del Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)

KWESTIONARIUSZ O SPOSOBACH UCZENIA SIĘ

Kwestionariusz, który masz przed sobą, pomoże Ci lepiej poznać sposoby uczenia się i problemy, które możesz napotykać w nauce szkolnej. Wypełniając go z uwagą, znajdziesz sposób na polepszenie wyników w szkole przez nabycie skutecznych metod uczenia się. Kwestionariusz zawiera 100 ponumerowanych zdań, które opisują sposoby działania lub wyrażają oceny oraz stany odczuwane podczas nauki. Obok każdego zdania **zaznacz krzyżykiem** tę wartość od 1 do 4, która najbardziej odpowiada częstotliwości Twojego sposobu działania lub odczuwania (1=niegdy lub prawie nigdy, 2=czasami, 3=często, 4=zawsze lub prawie zawsze). Wybierz odpowiedzi w oparciu o to, jak rzeczywiście robisz lub odczuwasz, a nie w oparciu o to, jak chciałbyś lub powinieneś robić. Jeśli w którejś z opisanych sytuacji nie masz wystarczającego doświadczenia, wybierz taką odpowiedź, która najlepiej opisze Ciebie, gdybyś się w niej znalazł.

NAZWISKO i IMIĘ PŁEĆ: m k ROK URODZENIA DATA
NAZWA SZKOŁY Klasa

	Nigdy lub prawie nigdy	Czasami	Często	Zawsze lub prawie zawsze
1. W domu przeglądam dokładnie moje notatki w zeszytach, żeby zrozumieć i lepiej zapamiętać treść lekcji	1	2	3	4
2. Kiedy czytam, zastanawiam się nad treścią i staram się zrozumieć dobrze to, o czym jest mowa w tekście	1	2	3	4
3. Zdarza się, że niewłaściwie wykonam zadanie, ponieważ nie byłem w stanie zrozumieć, co dokładnie powinienem być zrobić	1	2	3	4
4. Kiedy otrzymam negatywną ocenę, ogarnia mnie zniechęcenie	1	2	3	4
5. Kiedy w szkole radzę sobie dobrze, myślę, że to dlatego, że dużo się uczyłem	1	2	3	4
6. Kiedy przygotowuję się do egzaminu lub odpytywania podczas lekcji, myślę o pytaniach, jakie mogę otrzymać	1	2	3	4
7. Kiedy poznaję nowe pojęcia lub nowe treści, staram wyobrażać sobie sytuację, do której mogą się odnosić	1	2	3	4
8. Kiedy się uczę, gubię się w szczegółach i nie jestem w stanie skoncentrować się na rzeczach najważniejszych	1	2	3	4
9. Czuję się bardzo nieswojo w czasie sprawdzianu pisemnego lub podczas odpytywania, nawet jeśli jestem dobrze przygotowany	1	2	3	4
10. Kiedy radzę sobie dobrze w czasie odpytywania, myślę, że przez przypadek nauczyciel pyta mnie o rzeczy, które akurat wiedziałem	1	2	3	4
11. Zastanawiam się czy zrozumiałem dobrze to co nauczyciel wyjaśniał w czasie lekcji	1	2	3	4
12. Podczas lekcji robię notatki, żeby być bardziej skupionym	1	2	3	4
13. Według mnie, uczenie się razem z kimś innym jest stratą czasu	1	2	3	4
14. Kiedy zaczynam robić jakieś zadanie, jestem przekonany, że potrafię zrobić je dobrze	1	2	3	4
15. Kiedy nie mogę sobie poradzić z zadaniem albo nie idzie mi dobrze w czasie odpytywania, myślę, że przyczyną jest to, że nie uczyłem się wystarczająco	1	2	3	4
16. Zdarza mi się myśleć, że jestem zdolny do wykonania dobrze i na czas wszystkich moich obowiązków wynikających z nauki	1	2	3	4
17. Staram się znaleźć związki między tym, czego się uczę i tym, co już wiem	1	2	3	4
18. Rysunki, wykresy, tabele pomagają mi zrozumieć lepiej to, co jest wyjaśniane w tekście	1	2	3	4
19. Kiedy jestem odpytywany podczas lekcji, strach przed pomyłką przeszkadza mi i z tego powodu odpowiadam gorzej	1	2	3	4
20. Kiedy podczas odpytywania radzę sobie dobrze, myślę, że to dzięki temu, że jestem zdolny i inteligentny	1	2	3	4

(Segue)

(Segue)

	Nigdy lub prawie nigdy	Czasami	Często	Zawsze lub prawie zawsze
21. Kiedy uczę się czegoś, stawiam sobie pytania pomocnicze albo robię ćwiczenia i zadania, żeby sprawdzić, czy dobrze to zrozumiałem	1	2	3	4
22. Staram się znajdować związek między tym, czego się uczę i moim doświadczeniem	1	2	3	4
23. Ogarnia mnie panika, kiedy mam zdawać ważny egzamin pisemny	1	2	3	4
24. Gdy mam trudności z zadaniem lub podczas odpytywania, myślę, że dostałem zbyt trudne zadanie lub pytanie	1	2	3	4
25. Kiedy skończyłem się uczyć, wyobrażam sobie pytania, jakie może zadać mi nauczyciel i staram się na nie odpowiedzieć	1	2	3	4
26. Staram się widzieć, jak to, czego się uczę, odnosi się do mojego codziennego życia	1	2	3	4
27. Kiedy się uczę lub czytam, to podkreślam lub zaznaczam w tekście najważniejsze rzeczy	1	2	3	4
28. Kiedy mam być odpytywany podczas lekcji lub czeka mnie sprawdzian pisemny, jestem tak zdenerwowany, że nie jestem w stanie wykazać się na miarę moich możliwości	1	2	3	4
29. Kiedy radzę sobie dobrze w czasie odpytywania, myślę, że zrobiłem dobrze, ucząc się z dużym zaangażowaniem	1	2	3	4
30. Uważam, że dyskusje i prace w grupie są korzystne i motywujące	1	2	3	4
31. Staram się łączyć między sobą różne pojęcia omawiane w tekście, z którego się uczę	1	2	3	4
32. Mam trudności w podsumowaniu tego, czego uczyłem się podczas lekcji lub czytałem w książce	1	2	3	4
33. W czasie wykonywania jakiegoś zadania lub podczas odpytywania jestem niepewny, czy mam wystarczające zdolności do wykonania go dobrze	1	2	3	4
34. Organizuję moją naukę, mając na uwadze czas, jaki mam do dyspozycji	1	2	3	4
35. Przed uczeniem się staram się domyśleć, czego będzie oczekiwał ode mnie nauczyciel	1	2	3	4
36. Kiedy uczę się czegoś nowego, staram się znaleźć przykład, do którego może się to odnosić	1	2	3	4
37. Wykonuję rysunki, diagramy, tabele, by podsumować i usystematyzować to, czego się uczę	1	2	3	4
38. Serce bije mi mocno, kiedy muszę zdawać egzamin lub być odpytywany	1	2	3	4
39. Kiedy w szkole idzie mi dobrze, myślę, że dzieje się to dzięki temu, że jestem osobą zdolną	1	2	3	4
40. Kiedy jestem odpytywany, zdarza mi się zauważyć, że uczyłem się nie tego, co trzeba	1	2	3	4
41. Kiedy uczę się czegoś nowego, zastanawiam się, czy są sytuacje, do których to się nie odnosi	1	2	3	4
42. Odczuwam zadowolenie, kiedy mam do zrobienia zadanie, które wymaga ode mnie zaangażowania	1	2	3	4
43. Uczę się na pamięć reguł, pojęć technicznych i wzorów, nawet kiedy ich nie rozumiem	1	2	3	4
44. Wykonuję rysunki i szkice, które mi pomagają zrozumieć lepiej to, czego się uczę	1	2	3	4
45. Szybko się denerwuję, gdy stoję wobec pytania lub problemu, którego nie jestem w stanie zrozumieć od razu	1	2	3	4
46. Nie jestem w stanie skupić się na pracy dłużej niż przez kwadrans	1	2	3	4
47. Zdarza mi się myśleć, że niepowodzenia szkolne powodowane są głównie brakiem zdolności	1	2	3	4
48. W czasie nauki własnej lub podczas lekcji przychodzą mi często do głowy powiązania z rzeczami, których już się uczyłem	1	2	3	4
49. Wychodząc do szkoły, mam odrobione zadania i nauczone poprzednie lekcje	1	2	3	4
50. Kiedy uczestniczę w pracy grupowej, mam wrażenie, że lepiej rozumiem nowe rzeczy	1	2	3	4
51. Kiedy poszło mi dobrze, myślę, że zadanie do zrobienia było łatwe	1	2	3	4
52. Zdarza się, że materiał, którego się uczę, jest trudniejszy niż to sobie na początku wyobrażałem	1	2	3	4

(Segue)

	Nigdy lub prawie nigdy	Czasami	Często	Zawsze lub prawie zawsze
53. Kiedy nie czuję się na siłach, żeby dokończyć zadanie, zdarza mi się zostawić je w połowie niezrobione	1	2	3	4
54. Bardzo się staram, aby otrzymać dobre oceny, nawet jeśli przedmiot mi się nie podoba	1	2	3	4
55. Jestem niespokojny, jeśli z jakiegoś powodu nie zdążę lub nie jestem w stanie przygotować się do lekcji	1	2	3	4
56. Przypominam sobie lepiej to, czego się uczę, jeśli mogę posłużyć się schematami, rysunkami i tabelami	1	2	3	4
57. Wolę raczej uczyć się sam, niż z pomocą innych	1	2	3	4
58. Gdy mam przed sobą zadanie trudniejsze lub wymagające zaangażowania, czuję się zmotywowany i zmobilizowany do większego wysiłku	1	2	3	4
59. Nawet jeśli bardzo się staram i angażuję w naukę, myślę, że mimo wszystko nie jestem w stanie być już bardziej inteligentny	1	2	3	4
60. Kiedy zabieram się za naukę staram się przewidzieć, ile czasu mi potrzeba, żeby nauczyć się danego zagadnienia (materiału)	1	2	3	4
61. Jeśli zauważę, że jakieś zagadnienie wymaga czasu i wysiłku, nawet się za nie nie zabieram	1	2	3	4
62. Kiedy z jakiegoś powodu mam zaległości, staram się je uzupełnić nawet bez przymusu ze strony nauczyciela	1	2	3	4
63. Kiedy wykonuję jakieś nudne lub trudne zadanie, myślę o jego dobrych stronach i o satysfakcji, jaką będę miał, gdy je zrobię	1	2	3	4
64. Zdarza mi się myśleć, że powodzenie w szkole i nauce uzależnione jest od inteligencji, jaką ktoś posiada	1	2	3	4
65. Wykonuję do końca zadania domowe, przeznaczając na nie taki czas, jaki jest na to potrzebny	1	2	3	4
66. Jeśli nie jestem w stanie przygotować się dobrze do lekcji, czuję się niezbyt dobrze i nieswojo	1	2	3	4
67. Nawet jeśli zadanie jest trudne albo nudne, pracuję nad nim, aż je skończę	1	2	3	4
68. Myślę, że powodzenie w szkole zależy od wysiłku, jaki każdy wkłada w rzetelną naukę	1	2	3	4
69. W domu uczę się nie w sposób zaplanowany i systematyczny, a według tego, czy będę odpytywany	1	2	3	4
70. Kiedy zdecydowałem się na zrobienie czegoś, doprowadzam to do końca, nawet jeśli kosztuje mnie to dużo wysiłku	1	2	3	4
71. Wydaje mi się, że jest mało użyteczne w utrwalaniu lekcji wykorzystywanie rysunków, diagramów lub tabel zwartych w tekście	1	2	3	4
72. Czuję się pewny, że jestem w stanie podolać nauce i otrzymywać dobre oceny	1	2	3	4
73. Myślę, że inteligencja osoby może wzrastać z czasem, jeśli ta angażuje się poważnie w naukę	1	2	3	4
74. Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i miei compagni	1	2	3	4
75. Jak tylko napotkam pierwsze trudności, przerywam nawet dopiero co rozpoczętą pracę	1	2	3	4
76. Kiedy idzie mi coś źle, myślę, że zależy to bardziej od przyczyn zewnętrznych niż od moich małych zdolności czy małego zaangażowania	1	2	3	4
77. Ogarnia mnie panika, jeśli spostrzegam, że mam już mało czasu, żeby dokończyć zadanie	1	2	3	4
78. Zdarza mi się myśleć, że inteligencja osoby jest czymś, czego nie można zmienić: jest darem natury	1	2	3	4
79. Problemy domowe lub konflikty z kolegami sprawiają, że zaniedbuję się w szkole	1	2	3	4
80. Jeżeli coś mi się nie udało, czuję się zmobilizowany, żeby podjąć się tego jeszcze raz	1	2	3	4
81. Przed rozpoczęciem uczenia uświadamiam sobie, co muszę zrobić	1	2	3	4
82. Zdarza mi się myśleć, że rzeczy do nauczenia są dla mnie zbyt trudne	1	2	3	4
83. Myślę, że zdolności osoby zależą od systematyczności i wysiłku, które wkłada w naukę	1	2	3	4
84. Kiedy nauczyciel prowadzi lekcje, myślę o innych rzeczach i przez to nie śledzę tego, o czym mówi	1	2	3	4
85. Kiedy czytam, wyobrażam sobie w myślach sytuacje, osoby i wydarzenia, o których jest mowa w tekście	1	2	3	4

(Segue)

	Nigdy lub prawie nigdy	Czasami	Często	Zawsze lub prawie zawsze
86. Myślę, że zarówno w nauce, jak i w pracy, ważne jest nauczyć się pracować razem	1	2	3	4
87. Jeśli jestem w niedobrym nastroju lub humorze, mam trudności w skupieniu się na nauce	1	2	3	4
88. Kiedy idzie mi dobrze podczas odpytywania, myślę, że nauczyciel był wyrozumiały i dał mi łatwe pytania	1	2	3	4
89. Kiedy się uczę, rozpraszam się myślami o różnych rzeczach	1	2	3	4
90. Rozumiem lepiej lekcję, jeśli nauczyciel podczas wyjaśniania wspomaga się rysunkami i szkicami na tablicy	1	2	3	4
91. Zdarza mi się poza szkołą, rozmawiać z przyjemnością o rzeczach szkolnych	1	2	3	4
92. Jeśli mam jakiś problem emocjonalny (spowodowany niedobrymi stosunkami z innymi lub z rodzicami), wtedy nie jestem w stanie przyłożyć się dobrze do nauki	1	2	3	4
93. Jeśli jestem przygotowany, jestem pewny, że pójdzę mi dobrze podczas odpytywania lub podczas wykonywania zadania	1	2	3	4
94. Zdarza mi się myśleć, że poprzez duże zaangażowanie, można zwiększyć własną inteligencję	1	2	3	4
95. Kiedy napotykam na jakąś trudność, staram się ją przezwyciężyć przez większe zaangażowanie i większą koncentrację	1	2	3	4
96. Unikam zadawania pytań podczas lekcji, ponieważ myślę, że to przeszkadza i nie podoba się nauczycielowi	1	2	3	4
97. Kiedy podczas lekcji jestem niespodziewanie zapytany, blokuję się i nie jestem w stanie mówić	1	2	3	4
98. Trudno mi zrozumieć materiał lub zagadnienie, jeśli są dla mnie mało jasne	1	2	3	4
99. Kiedy uczestniczę w pracy grupowej, odnoszę wrażenie, że tracę czas	1	2	3	4
100. Żeby przypominać sobie lepiej treści, których się uczę, staram się je łączyć między sobą	1	2	3	4

Powyższy kwestionariusz został pobrany z: PELLERER M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, Roma 1996

Allegato n. 2

Versione polacca del Questionario di percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS)

KWESTIONARIUSZ KOMPETENCJI

Kwestionariusz, który masz przed sobą, został przygotowany, abyś mógł przeprowadzić osobistą refleksję nad sytuacjami związanymi z nauką i praktyką przygotowującą Cię do pracy zawodowej. Kwestionariusz ten nie sprawdza jednak wiedzy, a dotyczy sposobów nauki, pracy oraz wewnętrznego odczuwania w tych sytuacjach. Odpowiadając na pytania będziesz mógł rozpoznać Twoje możliwości oraz mocne i nieco słabsze strony. Będziesz również w stanie lepiej stawić czoła zadaniom w przyszłości.

Kwestionariusz zawiera zdania, które opisują sposoby działania lub wyrażają oceny oraz stany odczuwane podczas pracy lub nauki. Obok każdego zdania **zaznacz krzyżykiem** tę wartość od 1 do 4, która najbardziej odpowiada częstotliwości Twojego sposobu działania lub odczuwania. Wybierz odpowiedzi w oparciu o to, jak rzeczywiście robisz lub odczuwasz, a nie w oparciu o to, jak chciałbyś lub powinieneś robić. Jeśli w którejś z opisanych sytuacji nie masz wystarczającego doświadczenia, wybierz taką odpowiedź, która najlepiej opisze Ciebie, gdybyś się w niej znalazł.

NAZWISKO i IMIĘ PLEĆ: m k ROK URODZENIA
DATA NAZWA SZKOŁY Klasa

Część pierwsza

	Nigdy lub prawie nigdy	Czasami	Często	Zawsze lub prawie zawsze
1. Jeśli się spostrzeże, że zostało mi mało czasu, aby skończyć pracę lub zadanie, zaczynam panikować	1	2	3	4
2. W dyskusji nie wyrażam moich opinii ze względu na strach, że będę skrytykowany	1	2	3	4
3. Jestem ogarnięty paniką, kiedy wiem, że muszę stawić czoła sytuacji trudnej	1	2	3	4
4. Kiedy coś nie idzie mi dobrze, staram się zrozumieć przyczyny i przezwyciężyć trudności	1	2	3	4
5. Sprawdzam, czy moi rozmówcy dobrze zrozumieli moje argumentacje	1	2	3	4
6. Kiedy pracuję, strach przed pomyleniem się bardzo mi przeszkadza, co powoduje, że pracuję gorzej	1	2	3	4
7. Kiedy zdecydowałem się na zrobienie czegoś, doprowadzam to do końca, nawet jeśli kosztuje to dużo wysiłku	1	2	3	4
8. Nawet jeśli muszę wykonać zadanie, które wydaje mi się nudne, mimo wszystko staram się je wykonać	1	2	3	4
9. Zanim zacznę mówić z osobą ważną, przygotowuję dobrze to, co chcę powiedzieć	1	2	3	4
10. Słuchając lekcji lub ucząc się z książki, staram się zauważyć rzeczy najważniejsze	1	2	3	4
11. Kiedy uczę się czegoś nowego, staram się połączyć to z tym, co już wiem	1	2	3	4
12. Czytając lub słuchając wypowiedzi innych, porównuje to z moimi doświadczeniami	1	2	3	4
13. Kiedy coś mi się nie udaje, ogarnia mnie zniechęcenie	1	2	3	4
14. Staram się zrozumieć, jak to, czego się uczę, może stosować się do mojego codziennego życia	1	2	3	4
15. W moich działaniach bardzo się koncentruję, żeby doprowadzić je dobrze do końca	1	2	3	4
16. Kiedy uczę się czegoś nowego, wyobrażam sobie sytuacje albo działania, do których się to odnosi	1	2	3	4

(Segue)

	Nigdy lub prawie nigdy	Czasami	Często	Zawsze lub prawie zawsze
17. Kiedy muszę rozmawiać z kimś, kto ma nadę mną władzę (np. dyrektor, kierownik), jestem mocno podenerwowany	1	2	3	4
18. Kiedy muszę spotkać się z osobą nieznaną, czuję się onieśmielony	1	2	3	4
19. Kiedy muszę przedstawić jakąś propozycję, dokładnie przygotowuję odpowiednie argumenty, żeby została zaakceptowana	1	2	3	4
20. Kiedy muszę stawić czoła jakiejś sytuacji złożonej, jestem tak zdenerwowany, że nie potrafię się dobrze wysłowić	1	2	3	4
21. Sprawdzam, czy dobrze zrozumiałem to, co mówią mi inni	1	2	3	4
22. Jeśli coś mi się nie udaje, czuję, że powinienem spróbować od nowa	1	2	3	4
23. Podoba mi się wykonywanie zadania, które rzeczywiście mnie angażuje i jest wymagające	1	2	3	4
24. Denerwuję się, gdy znajduję się wobec pytania lub problemu, którego nie rozumiem	1	2	3	4
25. Zanim wykonam zadanie, staram się zrozumieć dobrze, czego ode mnie oczekują	1	2	3	4
26. Kiedy napotkam jakąś trudność, staram się ją pokonać angażując się jeszcze bardziej	1	2	3	4
27. W czasie wykonywania zadania przechodzą mi przez głowę wątpliwości dotyczące tego, czy jestem wystarczająco zdolny, aby wykonać je dobrze	1	2	3	4
28. Każdą moją wypowiedź przygotowuję w taki sposób, by była jasna i dobrze zorganizowana	1	2	3	4
29. Czuję się bardzo niedobrze w czasie czynności, która wymaga koncentracji i precyzji, nawet jeśli jestem dobrze przygotowany	1	2	3	4
Część druga	Nie zgadzam się	Częściowo się zgadzam	Prawie zawsze się zgadzam	Całkowicie się zgadzam
30. Przebywanie z innymi jest dla mnie czymś ważnym	1	2	3	4
31. Kiedy chodzi o nauczenie się rzeczy nowych, jestem w stanie bardzo się zaangażować	1	2	3	4
32. Uważam, że zarówno w uczeniu się, jak i w pracy, ważna jest praca zespołowa	1	2	3	4
33. Czuję, że jestem w stanie uczyć się szybko, dobrze i bez większego wysiłku	1	2	3	4
34. Posiadam swoją filozofię życia, która nadaje sens mojemu życiu	1	2	3	4
35. Kiedy osiągam powodzenie w moim działaniu, myślę że to zależy od faktu, że jestem osobą zdolną	1	2	3	4
36. Preferuję uczenie się z innymi, ponieważ można sobie nawzajem pomagać	1	2	3	4
37. Posiadam jasny plan na życie i karierę zawodową	1	2	3	4
38. Czuję, że mogę osiągnąć wszystko, czego w życiu pragnę	1	2	3	4
39. Czuję się zmotywowany, kiedy pracuję z innymi	1	2	3	4
40. Zauważam, że uczenie się razem z innymi jest mi bardzo pomocne w rozumieniu i przypominaniu sobie przyswajanych treści	1	2	3	4
41. Znajduję przyjemność w pracowaniu z innymi	1	2	3	4
42. Kiedy muszę wykonać nudne zadanie, myślę o jego stronach pozytywnych i o satysfakcji jaką będę miał, kiedy je ukończę	1	2	3	4
43. Zrozumiałem, co w życiu jest dla mnie ważne	1	2	3	4
44. Wydaje mi się, że uczę się lepiej, kiedy mogę porównać się z kolegami	1	2	3	4
45. Czuję, że żyję pełnią życia	1	2	3	4

Część druga	Nie zgadzam się	Częściowo się zgadzam	Prawie zawsze się zgadzam	Całkowicie się zgadzam
46. Kiedy pracuję z innymi, jestem w stanie angażować się jeszcze bardziej	1	2	3	4
47. Uważam, że dyskusowanie i praca w grupie są bardzo korzystne i motywujące	1	2	3	4
48. Praca zespołowa wspomaga zaangażowanie i odpowiedzialność każdego uczestniczącego	1	2	3	4
49. Dzięki moim cechom osobistym jestem w stanie wykonać dobrze wszystkie moje obowiązki	1	2	3	4
50. Mam jasne wyobrażenie tego, co chciałbym robić w moim życiu	1	2	3	4
51. Kiedy zamierzam uczyć się rzeczy złożonych i trudnych, uważam, że również im poddam	1	2	3	4
52. Mam duże zaufanie do moich zdolności	1	2	3	4
53. Czuję, że znalazłem najważniejszy cel mojego życia	1	2	3	4
54. Jeśli przygotowałem się dobrze, jestem pewny że poddam również zadaniom trudnym	1	2	3	4
55. Jestem pewny, że mogę osiągnąć dobre wyniki w moim działaniu	1	2	3	4

Indice

Sommario	3
Introduzione	5
Prima parte	
<i>(Michele Pellerey e Dariusz Grządziel)</i>	
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	9
Capitolo Primo	
IL QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO E GLI STRUMENTI VALUTATIVI ED AUTO-VALUTATIVI VALORIZZATI	13
1. Una rilettura della competenza strategica come capacità di autoregolazione	13
2. Il ruolo della motivazione nel promuovere e sostenere i processi autoregolativi ..	17
3. L'interazione tra motivazione e autoregolazione	24
3.1. La fase dell'anticipazione o di preparazione dell'azione	25
3.2. La fase di attuazione dell'azione o del progetto	25
3.3. La fase della riflessione successiva all'azione	26
4. Per uno sviluppo della competenza di auto-direzione all'inizio del secondo ciclo di istruzione e formazione	27
5. La valutazione della capacità di auto-dirigersi e auto-regolarsi nell'apprendimento nel primo biennio del secondo ciclo	31
6. L'autovalutazione della competenza nella gestione di sé nell'apprendimento durante il primo biennio del secondo ciclo	38
6.1. I processi e le strategie cognitive	40
6.1.1. <i>La focalizzazione dell'attenzione</i>	41
6.1.2. <i>L'elaborazione delle conoscenze</i>	41
6.1.3. <i>L'organizzazione delle conoscenze</i>	42
6.1.4. <i>La meta cognizione e l'autoregolazione delle strategie</i>	42
6.2. I processi e le strategie affettive e motivazionali	42
6.2.1 <i>L'ansietà di base e quella occasionale</i>	43
6.2.2. <i>La volizione</i>	43
6.2.3. <i>Le attribuzioni causali</i>	43
6.2.4. <i>La percezione della propria competenza in relazione ai compiti da svolgere</i>	44
7. Per una valutazione della percezione di senso e di autonomia personale	45
7.1. Percezione di auto-determinazione: senso e prospettiva esistenziale, sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte	46

7.2. Percezione di auto-determinazione: sentirsi all'origine delle proprie scelte e azioni oppure percepirsi come una pedina manovrata da altri	46
7.3. Percezione di auto-determinazione: senso e prospettiva esistenziale sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte. Sette item con un alfa di Cronbach di 830	48
7.4. Percezione di auto-determinazione: sentirsi all'origine delle proprie scelte e azioni oppure percepirsi come una pedina manovrata da altri. Sei item con un alfa di Cronbach di 690	49
8. Le dimensioni della competenza di auto-direzione e auto-regolazione dopo il primo biennio	49
9. Per una valutazione delle competenze nel dirigere se stessi nello studio e nel lavoro futuro	51

Capitolo Secondo

UN APPROFONDIMENTO DEL CONCETTO DI COMPETENZA E DI COMPETENZA STRATEGICA COME ABITI O DISPOSIZIONI OPERATIVE STABILI DELLA PERSONA

1. Competenze e competenze strategiche rilette come "abiti"	55
2. La competenza strategica necessaria a condurre una vita "buona": il ruolo della narrazione	59
3. La fondazione del concetto di abito nella riflessione di Aristotele	61
4. Gli abiti morali e le virtù nella prospettiva di Tommaso d'Aquino	65
5. John Dewey e l'educazione morale come sviluppo di abiti o virtù morali	66
6. Un quadro di riferimento che valorizza ed estende la tradizione aristotelico – tomista ai processi educativi: l'apporto di Massimo Baldacci	69
7. Pierre Bourdieu e l'uso del concetto di habitus in sociologia	72
8. Un'analisi dell'apporto di John Dewey sviluppata da Massimo Baldacci	74
9. L'apporto specifico di George Bateson	77
10. Lo sviluppo degli abiti operativi nel contesto educativo scolastico e formativo ..	80
11. Il ruolo della comunità di pratica nello sviluppo delle competenze	84
11.1. L'impegno reciproco	85
11.2. Un'impresa comune e un repertorio condiviso	86
11.3. Coltivare le comunità di pratica educative	87
12. Educazione del carattere e sviluppo di un organismo virtuoso: una rilettura come promozione di una competenza generale nel gestire se stessi nei vari ambiti dell'esistenza personale	89
13. Andare oltre le competenze strategiche legate ad un contesto o pratica particolare. Trascendere se stessi	94
14. Conclusione	99

Seconda parte

(Massimo Margottini e Filippo Epifani)

PROGETTAZIONE, SVILUPPO, COLLAUDO E GUIDA ALL'UTILIZZAZIONE DELLA PIATTAFORMA WWW.COMPETENZESTRATEGICHE.IT

101

Capitolo Terzo	
PROGETTAZIONE E IMPLEMENTAZIONE DELLA PIATTAFORMA	105
1. Il progetto	105
2. Fasi, tempi di realizzazione e testing della piattaforma	108
3. Statistiche di accesso	108
4. Guida all'uso della piattaforma	111
4.1. Cosa è	112
4.1.1. <i>Come registrarsi</i>	114
5. Istruzioni per l'accesso alla piattaforma	115
5.1. . . . non solo on-line	117
6. Istruzioni per la compilazione dei questionari	117
7. Elaborazione del questionario: il profilo grafico e testuale	121
8. Guida alla elaborazione e interpretazione dei risultati	123
8.1. Elaborazione dei questionari	123
8.2. Analisi a livello di Istituto	124
8.3. Analisi a livello di classe	126
8.4. I profili individuali	127
8.4.1. <i>Esempio di profilo grafico per il QPCS</i>	128
<i>I fattori del QSA</i>	129
<i>I fattori del QPCS</i>	136

Capitolo Quarto

APPLICAZIONE DEL QSA IN ALCUNI ISTITUTI SECONDARI SUPERIORI DI ROMA E PROVINCIA	141
1. La somministrazione del QSA negli Istituti secondari superiori	142
1.1. Il Liceo Scientifico "E. Majorana" - Roma	143
1.2. Differenze di genere	152
1.3. L'I.T.I.S. "L. Trafelli"	154
1.4. Differenze di genere	161
1.5. L'Istituto Professionale "Marco Gavio Apicio"	162
1.6. Il Liceo Classico "Plauto"	169
1.7. Comparazione tra l'Istituto "Marco Gavio Apicio" ed il Liceo Plauto	175

Capitolo Quinto

LA VALORIZZAZIONE DEI QUESTIONARI A LIVELLO UNIVERSITARIO	183
1. La somministrazione del QPCS a studenti universitari	183
1.1. Il campione della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre	183
1.1.1. <i>Distribuzione del campione nelle fasce di punteggio</i>	184
1.2. Analisi della distribuzione dei punteggi per fasce d'età	189
1.2.1. <i>Fascia d'età "19-24 anni"</i>	189
1.2.2. <i>Fascia d'età "25-30 anni"</i>	193
1.2.3. <i>Fascia d'età "31 anni ed oltre"</i>	198
1.3. Elaborazione comparata con i dati afferenti agli studenti dell'Università Pontificia Salesiana	202
1.3.1. <i>Analisi della distribuzione dei punteggi per fasce d'età</i>	207
1.3.2. <i>Fascia d'età "19-24 anni"</i>	208
1.3.3. <i>Fascia d'età "25-30 anni"</i>	212

1.3.4. <i>Fascia d'età "31 anni ed oltre"</i>	216
1.4. Distribuzione dei punteggi per genere	220
 Terza Parte	
<i>(Enrica Ottone)</i>	
PERCORSI E STRUMENTI PER L'AUTOFORMAZIONE, LA FORMAZIONE E L'INTERVENTO	225
 Capitolo Sesto	
PERCORSI PER L'AUTOFORMAZIONE, LA FORMAZIONE E L'INTERVENTO	229
1. Percorsi di intervento con gli studenti	229
1.1. Un insegnante propone uno strumento di autovalutazione a uno o più allievi	230
1.2. Un consiglio di classe attiva un percorso formativo per tutti gli allievi	232
1.3. L'esperienza di alcune scuole nel secondo anno di ricerca	235
2. Strumenti e materiali per l'intervento	238
2.1. Il Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)	238
2.2. Una griglia di osservazione sulle competenze strategiche degli allievi	241
2.3. Il Libretto dello studente sulle competenze strategiche nell'apprendimento ..	243
2.4. Le schede di lavoro per gli studenti	246
3. Strumenti e materiali per la formazione e l'autoformazione dei docenti	248
3.1. Un percorso per abilitarsi a promuovere le competenze strategiche nello studio	248
3.2. Indicazioni per conoscere e gestire l'ansietà di base	250
3.2.1. <i>Obiettivi e strategie per allievi con difficoltà nel fattore A1</i>	255
3.2.2. <i>Strategie che l'insegnante può mettere in atto con gli studenti</i>	256
3.2.3. <i>Schede per il lavoro individuale e di gruppo con gli studenti</i>	257
3.2.4. <i>Letture consigliate</i>	257
3.3. Indicazioni per conoscere e modificare l'attribuzione causale nello studio ...	258
3.3.1. <i>Obiettivi e strategie per gli allievi con difficoltà nei fattori A3 e A4</i> ..	267
3.3.2. <i>Strategie che l'insegnante può mettere in atto con gli studenti</i>	269
3.3.3. <i>Schede per il lavoro individuale e di gruppo</i>	270
3.3.4. <i>Letture consigliate</i>	270
3.4. Alcune indicazioni per promuovere altri aspetti affettivo-motivazionali e cognitivi	271
3.4.1. <i>Promuovere la volizione (A2) e contrastare la mancanza di perseveranza (A5)</i>	271
3.4.2. <i>Promuovere un'adeguata percezione di competenza (A6)</i>	272
3.4.3. <i>Promuovere l'uso di strategie elaborative (C2), organizzatori semantici (C5) e autointerrogazione (C7)</i>	273
3.4.4. <i>Promuovere l'autoregolazione (C2), contrastare il disorientamento (C3) e la difficoltà di concentrazione (C6)</i>	274
3.4.5. <i>Promuovere la disponibilità alla collaborazione (C4)</i>	275
4. Prospettiva di ricerca	276
 Capitolo Settimo	
GLI STRUMENTI DI LAVORO PROPOSTI	279
1. Griglia di osservazione dell'allievo	279
2. Libretto dello studente sulle competenze strategiche nell'apprendimento	281

3. Schede di presentazione del QSA	289
4. Schede per la scelta di obiettivi e strategie	304
5. Schede didattiche per il lavoro personale e di gruppo	312
6. Schede per il monitoraggio e la valutazione del percorso	318

Quarta Parte

(Dariusz Grządziel)

UN'ANALISI COMPARATIVA DEI RISULTATI DELL'APPLICAZIONE DEL QUESTIONARIO DI PERCEZIONE DELLE PROPRIE COMPETENZE STRATEGICHE (QPCS) A UNA POPOLAZIONE STUDENTESCA ITALIANA E A UNA POLACCA	319
1. Differenze dovute alla provenienza nazionale (popolazione italiana e polacca) ..	323
2. Differenze dovute al genere (maschi, femmine) in campione intero e all'interno dei gruppi nazionali di provenienza	325
3. Differenze dovute al tipo di scuola in campione intero	331
4. Differenze dovute al tipo di scuola all'interno del gruppo del proprio paese di provenienza	333
5. Differenze dovute all'età dei soggetti	336
6. Differenze dovute al macro indirizzo formativo nel campione intero	339
7. Differenze dovute al macro indirizzo formativo e paese di provenienza	340
8. Differenze dovute al macro indirizzo formativo e genere (maschio, femmina) ...	342
9. Conclusioni	343

Allegato n. 1

Versione polacca del Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)	345
---	------------

Allegato n. 2

Versione polacca del Questionario di percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS)	349
--	------------

Publicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
D'AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII seminario di formazione europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006
NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007

MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERAY 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*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
PELLERAY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-

- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
DONATI C. - BELLESI L., *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2009
NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2009
-

- 2010 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
CNOS-FAP (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-

- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
-

- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
-

- 2013 CURIOTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
-

Sezione "Progetti"

- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003

- COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILI E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003

-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006

-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
 MARSILIA E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
 NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
 RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
 NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
 NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
 MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERÉY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
 TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
 TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
 MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011
 NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011

-
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012

Sezione "Esperienze"

- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005
TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
-
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
-
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012

