

STRUMENTI E METODOLOGIE DI ORIENTAMENTO FORMATIVO E PROFESSIONALE NEL QUADRO DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO PERMANENTE

Ricerca-intervento in ordine al potenziamento nei soggetti in formazione delle loro competenze strategiche di tipo autoorientativo nel contesto dello studio e del lavoro, con lo sviluppo ulteriore di strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente, in particolare introducendo l'utilizzo sistematico del portfolio digitale Mahara

A cura di

MICHELE PELLEREY

Anno 2018

Rapporto finale della ricerca “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente” promossa dal CNOS-FAP e coordinata dal prof. Michele Pellerey.

Ricercatori: Marco Bay; Giuseppe Crea; Filippo Epifani; Dariusz Grzadziel; Massimo Margottini; Emad Samir Anis Matta; Sergio Melogno; Enrica Ottone; Michele Pellerey (*coordinatore*).

SOMMARIO

Presentazione	5
----------------------------	----------

Parte Prima

IL PORTFOLIO DIGITALE NEI PROCESSI FORMATIVI E ORIENTATIVI, IN PARTICOLARE IL PROGRAMMA MAHARA	7
---	---

Parte Seconda

LA PROSPETTIVA TEMPORALE E IL SUO RUOLO NELLA MOTIVAZIONE E NELL'ORIENTAMENTO .	131
---	-----

Parte terza

L'ORIENTAMENTO NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE.....	251
---	-----

Indice	323
---------------------	------------

PRESENTAZIONE

Nel corso del biennio 2015-2016 il gruppo di ricerca ha sviluppato in coerenza con gli obiettivi definiti dal progetto iniziale una serie di indagini, approfondimenti e interventi operativi, che possono essere raggruppati secondo cinque filiere principali.

La *prima filiera* di lavoro riguarda la natura e la dinamica dell'orientamento professionale nel contesto degli sviluppi che ha il mondo del lavoro oggi, ma, presumibilmente, ancor più domani. Tenendo conto delle ricerche statunitensi, europee e italiane emergono come determinanti ai fini di entrare e rimanere nel mondo del lavoro non solo quelle che sono state definite le *hard skills* specifiche, cioè le competenze legate a uno specifico ambito professionale, ma soprattutto le cosiddette *hard skills* generiche, cioè le competenze culturali e tecnologiche, e le *soft skills*, le competenze personali generali. Infatti, queste due ultime categorie di skills hanno carattere trasversale, sono, cioè, richieste da qualunque attività lavorativa. Di conseguenza la preparazione dei giovani in vista di una loro occupabilità richiede una più chiara e marcata attenzione al loro sviluppo progressivo. Ciò in particolare è vero per le *soft skills*, spesso sottovalutate nei processi di Istruzione e di Formazione Professionale, in particolare a livello secondario e terziario. Ne deriva una rilettura dello stesso processo di orientamento professionale, che va considerato come una dimensione portante di ogni percorso istruttivo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia, avendone riscontrata la preventività rispetto a possibili disorientamenti futuri. Lo studio a questo proposito è stato realizzato da Michele Pellerey.

Una *seconda filiera* di lavoro, in coerenza con questa prospettiva, ha riguardato la ristrutturazione e potenziamento della piattaforma www.competenzestrategiche.it. In primo luogo è stata trasferita la sua proprietà alla sede nazionale del CNOS-FAP. Quindi si è proceduto a una sua ristrutturazione dal punto di vista dell'interfaccia grafica e della fruibilità dell'utenza, rendendo più chiaro il servizio che attraverso le sue risorse può essere svolto a favore dello sviluppo delle *soft skills* e in generale dell'attività di potenziamento delle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione. La presentazione della piattaforma e la guida alla sua valorizzazione potrebbero essere oggetto di stampa separata e di divulgazione. A questa operazione hanno dato il loro apporto specifico Filippo Epifani, Massimo Margottini ed Enrica Ottone.

La *terza filiera* di studio ha riguardato il rapporto esistente tra le prospettive temporali dei soggetti e le loro motivazioni e orientamenti professionali. Si tratta di un filone di indagine che merita di essere maggiormente preso in considerazione dal momento che autori come Donald Super nell'ambito dell'orientamento professionale e autori come Kurt Lewin e Joseph Nuttin in quello motivazionale, ne hanno indicato la centralità. In particolare, è stato esaminato l'apporto di Philip Zimbardo e

utilizzato il suo questionario *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) sia nella versione estesa, sia in quella ridotta, per mettere in luce le correlazioni esistenti con altri questionari come il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA). Il questionario esteso di Zimbardo è stato poi inserito nella piattaforma, corredandolo di tutte le informazioni che ne permettono l'utilizzo sistematico. Cinque contributi documentano il lavoro svolto. Due di natura più teorica sono dovuti a Emad Samir Anis Matta; due di natura più empirico-sperimentale sono dovuti a Giuseppe Crea; uno relativo alla validazione del questionario di Zimbardo nel contesto italiano è dovuto a Massimo Margottini.

La *quarta filiera* di indagine ha riguardato l'utilizzazione della piattaforma *Mahara* al fine di sperimentare la sua utilizzabilità nei processi di formazione dei docenti. Tale risorsa ha un valore formativo estremamente importante in ordine sia a una continua valutazione formativa, sia a un processo di auto-orientamento e orientamento professionale, sia come capacità di presentazione e promozione delle proprie competenze culturali e professionali nel mondo della formazione e del lavoro. La registrazione e conservazione di documenti relativi al proprio processo formativo e di orientamento consente anche di curare eventuali forme di influenza negativa sulle decisioni presenti di una percezione distorta e negativa del proprio passato. Anche forme di diario personale o collettivo, oggi valorizzate digitalmente mediante l'uso del blog permettono di migliorare i processi formativi. Hanno sviluppato interessanti esperienze operative al fine di un suo adattamento e sperimentazione pratica sia Enrica Ottone, sia Dariusz Grządziel.

La *quinta filiera* di studio è stata dedicata alla progettazione, applicazione, validazione e sistemazione finale tra le risorse della piattaforma di una versione ridotta del QSA (QSAr) al fine di una sua valorizzazione all'inizio della scuola secondaria di primo grado o alla fine della primaria. In questo contesto è stata anche approfondita la possibilità di una sua utilizzazione nel caso di soggetti con certificazione di disturbi di apprendimento. Sono allegati i contributi di Massimo Margottini e di Sergio Melogno.

Parte Prima

**Il portfolio digitale nei processi formativi e orientativi
e, in particolare, il programma Mahara**

L'importanza di un'ampia valorizzazione della metodologia formativa e valutativa basata su forme digitali di portafoglio formativo progressivo come strumento di sviluppo delle proprie competenze e come presentazione di sé ai fini della valutazione e certificazione di esse e della occupabilità presente e futura

Con lo sviluppo della riflessione critica sullo sviluppo di competenze spendibili nella vita e nel mondo del lavoro si è sempre più evidenziata l'importanza di accompagnare e sostenere tale sviluppo con uno strumento non solo di raccolta della documentazione che lo potesse comprovare, ma anche di riflessione critica e di consapevolezza della loro validità e pertinenza ai fini orientativi.

1. L'uso del portfolio nei processi educativi e formativi diretti alla promozione di competenze

La riflessione critica sulle metodologie valutative e auto-valutative delle competenze ha evidenziato l'importanza di valorizzare più fonti e metodologie informative al fine di rendere più affidabile e puntuale il giudizio circa la loro presenza e livello. Viene spesso a questo fine evocata una "triangolazione di dati", cioè una pluralità di metodi di raccolta delle informazioni e di forme di loro rappresentazione. 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 fondata, è il cosiddetto *Portfolio delle competenze*.¹ Certamente, l'uso del portfolio delle competenze può

¹ Per rispettare una tradizione e una terminologia italiane avremmo preferito parlare di "portafoglio formativo progressivo", più che di portfolio e basta. La preferenza deriva da tre principali considerazioni: a) tale espressione è già ampiamente usata in un senso assai vicino a quello che viene qui preso in considerazione; b) è del tutto inutile introdurre una parola anglosassone, che deriva proprio dall'uso linguistico italiano; c) le due aggettivazioni "formativo" e "progressivo" permettono di evitare ogni equivoco. L'aggettivo "formativo" evidenzia il fatto che questo tipo di portafoglio ha finalità specifiche nell'ambito dei processi e delle situazioni di ordine educativo e formativo. Non solo, ma accentua anche il fatto che la sua valorizzazione si colloca nella corrente di pensiero che sottolinea nell'ambito delle pratiche valutative l'aspetto longitudinale: si mira, cioè, a seguire gli effetti dei processi formativi nel loro svolgersi temporale dalla valutazione iniziale, a quella continua, a quella finale o sommativa. Ciò è accentuato ulteriormente dal secondo aggettivo "progressivo". Il portafoglio così concepito ha quindi un ruolo di documentazione o testimonianza dei progressi che il formando compie verso l'acquisizione delle competenze intese dal programma formativo.

favorire un valido e affidabile strumento di constatazione della presenza e del livello raggiunto da una competenza, permettendo anche, a certe condizioni, una sua certificazione. Tuttavia, occorre ricordare come alcune competenze ben difficilmente possano essere oggetto di valutazioni basate su metodologie osservative, narrative o di esame analitico dei prodotti. E. Eisner, da questo punto di vista, ha suggerito una più ampia valorizzazione di metodi che si ispirano prevalentemente al modo di giudicare degli esperti che esaminano opere d'arte, testi letterari e poetici, risultati di lavorazioni sofisticate, come produzione di vini di qualità, tutte situazioni che difficilmente permettono di individuare fattori e variabili rilevabili con precisione. Il suo modello valutativo è stato definito a partire dal concetto di *connoisseurship*.²

La raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permettono di inferire se un soggetto abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. Tuttavia, occorre osservare come una competenza ben difficilmente possa essere oggetto di accertamenti assoluti. Più si tratta di esprimere un giudizio sulla presenza di competenze abbastanza elevate, più è necessario valorizzare giudizi basati su capacità interpretative e intuitive globali, che soli riscontri analitici e puntuali, anche se questi possono essere utili a convalidare le prime. In questi casi, per evitare di cedere a soggettivismi pericolosi, ci si appoggia a forme di consenso, cioè a valutazioni che hanno carattere intersoggettivo, espresse da un numero anche elevato di esperti. Ciò è del resto presente in buona parte dei casi nei quali si debba valutare una prestazione di buono o alto livello in ambiti di competenza complessa e tesa alla perfezione, come in certi sport, in opere musicali, teatrali, d'arte, in produzioni culinarie ed enologiche, ecc. Ma anche negli esami scolastici e universitari più impegnativi.

In generale, la raccolta sistematica delle informazioni e la loro lettura e interpretazione permettono di inferire se lo studente abbia raggiunto un certo livello di competenza in un ambito di attività specifico. Per facilitare un giudizio finale comprensivo, spesso vengono predisposti quadri di riferimento che descrivono le manifestazioni di competenza secondo alcuni livelli di qualità o perfezione, dalla più elevata, a una accettabile, a una incerta o parziale. Si tratta di quelle che internazionalmente sono state denominate rubriche di valutazione.³ Occorre precisare subito che un loro uso eccessivo e poco funzionale sta sollecitando alcune prese di consapevolezza del loro valore, ma anche dei loro limiti. Si tratta di strumenti che possono certamente aiutare in un compito non facile, ma anche degenerare in forme eccessivamente tecnologiche e automatiche.⁴

² E. EISNER, *The art of educational evaluation: A personal view*, Philadelphia, The Falmer Press, 1986.

³ È stato introdotto anche in Italia l'uso delle cosiddette rubriche, o rubriche valutative, per descrivere i livelli di competenza nei vari ambiti. Si può consultare in merito il quinto capitolo del volume: M. CASTOLDI, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

⁴ M. TENAM-ZEMACH - J.E. FLYNN, *Rubric Nation. Critical inquiries on the impact of rubrics in education*, Charlotte, IAP, 2015.

Da un punto di vista generale tre fonti informative e documentarie o ambiti di riferimento sembrano essenziali: quella relativa ai risultati ottenuti nello svolgimento di un compito; quella relativa a come il soggetto sia giunto a conseguire tali risultati; quella relativa alla percezione che il soggetto ha della sua competenza nello svolgimento di un compito. Aggiungiamo alcune precisazioni in merito.⁵

Il primo ambito sembrerebbe quello tradizionale; tuttavia esso implica la scelta di compiti che esigono la messa in moto non solo delle conoscenze delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi familiari dalla pratica precedente e che si collochino al livello di competenza che si intende esaminare. Occorre che il soggetto evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità, individuando in primo luogo proprio le esigenze di interpretazione, di adattamento e di flessibilità che la situazione proposta implica.

Il secondo ambito comporta la messa in opera di una osservazione sistematica, da parte di altri del comportamento del soggetto mentre svolge il compito; ciò implica una previa definizione delle categorie osservative, cioè di quegli aspetti specifici che caratterizzano una prestazione e sui quali concentrare l'attenzione per poter decidere se una certa competenza sia stata raggiunta o meno. Non è possibile risalire dall'osservazione di un'unica prestazione alla constatazione di un'acquisizione affettiva di una competenza sufficientemente complessa. Occorre, da una parte, moltiplicare le osservazioni secondo un piano sistematico che tenga conto di un numero e di una varietà di prestazioni e fornisca un insieme adeguato di indicatori; dall'altra, occorre verificare la qualità dell'attività sviluppata da un punto di vista critico e motivazionale. Cioè, occorre esaminare come il soggetto sappia inquadrare concettualmente e giustificare teoricamente le procedure operative e, inoltre, manifesti di apprezzare il loro significato e valore.

Il terzo ambito evoca una qualche forma di narrazione di sé da parte del soggetto, sia come descrizione del come e perché ha svolto il compito assegnato in quella maniera, sia come valutazione del risultato ottenuto. Ciò coinvolge una capacità di raccontare, giustificando le scelte operative fatte; di descrivere la successione delle operazioni compiute per portare a termine il compito assegnato, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; di indicare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato. Questo terzo ambito è diventato sempre più importante soprattutto come strumento di autovalutazione del proprio operato e di progressiva consapevolezza dei risultati conseguiti in termini di sviluppo delle proprie competenze. In questa prospettiva il portfolio personale diventa lo strumento principe ai fini dell'orientamento, almeno in tre situazioni specifiche.

⁵ Dettagli si possono trovare in: M. PELLERÉY, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004.

La prima di queste situazioni riguarda la valutazione progressiva che lo staff formativo può esprimere sulla base non solo della lettura della documentazione raccolta, ma anche delle descrizioni, osservazioni, giustificazioni e valutazioni che il soggetto è in grado di dare. Ciò permette di adattare l'azione formativa alle esigenze progressivamente emerse. Tali passaggi vengono generalmente richiamati parlando di *feedback* esterno e *feedback* interno. Quello interno è presente come risposta alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, alle nostre analisi, ed è all'origine della riflessione critica sui risultati (buoni o meno buoni) delle nostre attività e sulle cause che li hanno determinati. Così, quando si parla di auto-valutazione, si prendono in considerazione i risultati del nostro agire, cercando di comprenderne le ragioni del successo o dell'insuccesso. In questo processo auto-valutativo si può distinguere tra:

- a) *feed-up*: Dove sto (stiamo) andando?
- b) *feed-back*: Come sto (stiamo) procedendo?
- c) *feed-forward*: Quale la prossima mossa?

Quanto al *feedback* esterno esso può assumere varie forme:

- a) puramente informativa, spesso di tipo misurativo;
- b) di commento valutativo;
- c) di suggerimento su come procedere;
- d) ecc.

La seconda situazione riguarda forme di valutazione complessiva o sommativa e/o forme di certificazione delle competenze. In questi ultimi anni si è molto affermata la tendenza a valorizzare certificazioni delle competenze comunque sviluppate da parte del soggetto, cioè sviluppate in contesti formali, non formali e informali. Da quest'ultimo punto di vista sembra che una sua maggiore presenza faciliterebbe processi non sempre agevoli da parte di chi è chiamato a certificare pubblicamente. Un'utilizzazione del portfolio ai fini di esami a livello secondario, come a livello universitario si è progressivamente affermato, raffinando progressivamente sia la maniera di realizzarlo, sia quella di usarlo come supporto a documentazione delle proprie competenze.

La terza situazione è quella connessa con processi di presentazione di sé in vista di possibili assunzioni nel mondo del lavoro. Si tratta di una estensione di una prassi già ben consolidata in alcuni ambiti professionali, come quelli connessi con la pubblicità. La presentazione del proprio *book* e la capacità di descriverlo come supporto al riconoscimento delle proprie competenze da parte di esaminatori o personale impegnato nelle procedure di assunzione, costituiva una componente essenziale di ogni colloquio lavorativo.

2. Un portfolio di tipo orientativo

Nella prospettiva assunta l'attività di orientamento assume quella di un potenziamento della persona mediante lo sviluppo di quelle disposizioni interne stabili che gli consentono di affrontare le sfide poste dal mondo del lavoro contemporaneo. Sfide che riguardano certamente una conoscenza e comprensione della sua natura dinamica, complessa e instabile, ma soprattutto implicano una buona capacità di cogliere le opportunità che in esso si possono aprire per inserirvisi in maniera competente e flessibile. Al centro di tale dinamica emergono quelle competenze strategiche di cui si è trattato nei capitoli precedenti e che riguardano l'autodeterminazione e l'autoregolazione del soggetto in tali situazioni per molti versi difficili e complesse.

Lo sviluppo di tali competenze strategiche implica in primo luogo una diretta e profonda consapevolezza del loro ruolo nel costruire un progetto valido ed efficace di vita lavorativa, ma più determinatamente la scelta di dedicare tempo e impegno nello svilupparle a un livello adeguato. Per questo impegno egli ha bisogno di due supporti. Uno esterno, che nella letteratura odierna viene descritto con la metafora del *coaching*. Più in generale si parla di consulenza da parte di persone capaci di aiutare il soggetto a elaborare un progetto di vita e di lavoro a partire dalle attitudini, dagli interessi, dalle aspirazioni che via via si manifestano. Uno interno, che si serve proprio del portfolio come riferimento per valutare progressivamente se stessi, le proprie aspirazioni, i propri sogni e desideri, sulla base: di una riflessione attenta rivolta alle proprie esperienze; dei risultati di momenti di auto-percezione e autovalutazione supportati da opportuni strumenti; dei risultati di colloqui orientativi intrapresi.

Un portfolio orientativo dovrebbe quindi includere varia documentazione a supporto della progressiva consapevolezza di sé e del mondo della formazione e del lavoro:

a) I risultati ottenuti dalla somministrazione di questionari, test, prove riguardanti le proprie competenze strategiche e in generale di quello che passano sotto il nome di *soft skill*.

b) Le esperienze di lavoro, come periodi di alternanza scuola-lavoro, stage, tirocini, ecc. e relative riflessioni critiche sul loro significato personale non solo ai fini di uno sviluppo della cultura del lavoro e della sua organizzazione e dinamica, ma soprattutto sulla percezione di coinvolgimento emozionale e cognitivo.

c) Gli incontri, colloqui e interviste che hanno segnato il soggetto dal punto di vista delle proprie scelte di studio e di lavoro.

In questa rassegna acquistano un ruolo particolare quelle che nella letteratura psicologica passano sotto il nome di "esperienze ottimali" nelle quali si sperimenta un particolare "flusso di coscienza". Mihaly Csikszentmihalyi ha esplorato quelle esperienze personali nelle quali si sperimenta uno stato di "flow" (flusso), cioè di piena partecipazione e di esplicitazione completa delle proprie capacità e potenzialità. L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta per se stessa e fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione. È

un'esperienza di sé come persona che riesce ad agire al massimo delle proprie capacità. È un sentimento di efficacia, che viene definito da Csikszentmihalyi e Jeanne Nakamura (1989) come l'esperienza di un fluire dell'azione, che presenta un quadro fenomenologico di questo tipo. Il soggetto: a) è coinvolto nell'attività che sta svolgendo; b) ha una chiara idea di come l'attività sta procedendo; c) esegue l'attività anche se non deve farlo per forza; d) non si annoia; e) non deve fare uno sforzo per stare attento a ciò che accade; f) non si distrae; g) prova piacere a fare ciò che sta facendo e ad usare le proprie capacità; h) non si sente in ansia; i) sa chiaramente che cosa si propone di fare; l) si sente in grado di controllare la situazione; m) non disperde attenzione nel guardarsi "dal di fuori", ovvero egli è totalmente immerso nell'attività; n) si sente bene; o) percepisce un "bilanciamento", un'adeguatezza tra le proprie capacità e le opportunità di azione o "sfide" poste dall'ambiente.⁶

Individuare nel fluire della propria esistenza quali esperienze hanno evidenziato condizioni di "flow" può costituire un segnale importante di direzione delle proprie scelte in prospettiva futura.

3. Un portfolio professionale: che cosa comprende

In generale un portfolio professionale consiste in una raccolta di documenti accuratamente selezionati che evidenziano le competenze del lavoratore o del professionista. Esso, attraverso un attento bilancio delle competenze possedute e di quelle necessarie al fine di sviluppare la propria professionalità, diventa uno strumento per progettare e pianificare il proprio apprendimento permanente in vista anche di un avanzamento di carriera. Esso permette nel tempo un monitoraggio attento sia personale, sia sociale dello sviluppo professionale. Esso dovrebbe essere un documento vivo che dimostri le competenze, il pensiero riflessivo e critico, i valori e le convinzioni del soggetto.

Di conseguenza un buon portfolio professionale dovrebbe includere alcune sezioni o componenti fondamentali, dopo aver fornito le informazioni generali di riferimento come i dati personali, modalità di contatto (telefono, mail, etc.), eventuali presenze sui social media (Facebook, Twitter, ecc.).

a) La prima sezione deve essere dedicata al proprio curriculum vitae centrato su una descrizione puntuale, con riferimento alla documentazione comprovante, dei processi formativi seguiti e sui loro risultati in termini di apprendimento. Si tratta di presentare sia i percorsi formali e i titoli scolastici e accademici conseguiti, sia i tirocini, gli stage, le esperienze lavorative affrontati. Ai fini di una quadro completo è utile inserire anche attività ed esperienze sviluppate in contesti non formali e in-

⁶ Cfr. M. CSIKSZENTMIHALYI - J. NAKAMURA, The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In R. AMES - C. AMES (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions*, New York, Academic Press, 1989, pp. 45-71.

formali, come in ambito di volontariato, sportivo, ecc. Vanno incluse le eventuali esperienze di studio e/o di lavoro all'estero. In particolare vanno citati i certificati di competenza eventualmente ottenuti in vari ambiti di competenza, come patenti di guida, la cosiddetta patente informatica, ecc.

b) Una sezione specifica oggi è richiesta in modo particolare circa il possesso di competenze comunicative sia scritte, sia orali nella propria lingua di base e nelle lingue straniere che si possiedono. A questo fine è utile fare riferimento al quadro europeo delle competenze linguistiche e agli eventuali certificati rilasciati da organismi riconosciuti a livello nazionale e internazionale. È anche importante evidenziare le proprie competenze relazionali sia sul piano interpersonale, sia su quello dell'attività e del lavoro in gruppo. A questo fine possono essere incluse lettere di presentazione, di raccomandazione, ecc.

c) Una sezione dovrebbe essere destinata a presentare un bilancio delle proprie competenze comunque acquisite. In particolare andrebbero evidenziate le componenti fondamentali che ne stanno alla base e cioè le conoscenze e le abilità padroneggiate significativamente e stabilmente, gli atteggiamenti e i valori che caratterizzano i soggetti, gli abiti o disposizioni interne stabili sviluppate nel tempo. Se si aspira poi a entrare, rimanere o proseguire la propria carriera lavorativa in un settore professionale specifico vanno evidenziate quelle competenze, e relative componenti essenziali, che lo caratterizzano. Quali interessi, valori e componenti etiche segnano la propria persona.

d) Una sezione, spesso poco presa in considerazione, riguarda le proprie aspirazioni, le prospettive di specializzazione professionale desiderate, la collocazione nel sistema organizzativo e produttivo che si pensa più adatto. In questa sezione è utile anche prospettare la disponibilità a impegnarsi in forme di apprendimento permanente e di qualificazione ulteriore, quando queste siano specificatamente richieste a ruoli o posizioni lavorative.

e) Infine occorre che venga inclusa la documentazione comprovante titoli, certificazioni, attestati, ecc. che fanno da supporto a quanto precedentemente descritto.

4. Il portfolio professionale come base di riferimento per un apprendimento permanente

I fondamenti psicologici e pedagogici di questo fondamentale strumento di autovalutazione e di valutazione esterna delle competenze professionali acquisite, soprattutto per quanto riguarda il loro sviluppo progressivo ai fini di una più accentuata e solida occupabilità, possono essere così riassunti tenendo conto degli studi relativi alla 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 e 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 metacognitivo, 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 collegate a queste competenze già sviluppate 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».⁷

b) La seconda componente è di natura progettuale e organizzativa e consiste nell'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 diagnostico 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

⁷ C. RUFFINI - V. SARCHIELLI, Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze, in *Professionalità*, 2003, 75, pp. 9-17.

gli obiettivi individuati come desiderabili e possibili. In questa proiezione sul futuro gioca un ruolo complesso la considerazione dei “sé possibili”,⁸ 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 i 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 di natura gestionale e regolativa (conoscenza e gestione di strategie di autocontrollo). Qui si apre un grande capitolo delle competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento. Comunque la guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui gioca un ruolo decisivo anche la forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa. Albert Bandura⁹ 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. Quanto sopra ricordato è stato spesso collegato al tratto della personalità che può essere descritto come “coscienziosità”. Dalle ricerche emerge che i soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, e 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.

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 precedenti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo

⁸ H. MARKUS, P. NURIUS, Possible selves, in *American Psychologist*, 1986, 41, pp. 954-969.

⁹ A. BANDURA, Self-regulation of motivation and action through goal systems, in V. HAMILTON - G.H. BOWER - N.H. FRIJDA (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, Dordrecht, M. Nijhoff, 1988, 37-61.

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.

5. La digitalizzazione del portfolio

L'avvento delle tecnologie digitali e il loro progressivo sviluppo hanno portato ben presto alla possibilità di proporre forme di elaborazione del portfolio utilizzando tali tecnologie. Oggi le opportunità offerte sono tali e tante che una pratica diffusa nell'uso del portfolio ne viene grandemente facilitata.

Un primo passaggio verso quello che oggi è denominato "eportfolio" o "portfolio elettronico" o "portfolio digitale" è stata la possibilità di raccogliere la documentazione attestante la competenza sviluppata in un ambito formativo o professionale sotto forma digitale. Testi, immagini, audio, video potevano essere in questo modo resi disponibili in maniera agevole e con più facilità esaminati nella loro qualità. L'avvento poi e la diffusione delle tecnologie di rete ne hanno favorito un'ulteriore presenza di possibilità di utilizzo. Anche perché tali raccolte di dati informativi erano immediatamente accessibili da chiunque ne avesse interesse.

Negli ultimi anni anche in Italia si è risvegliato l'interesse per l'uso del portfolio, e di quello diretto alla valutazione delle competenze, soprattutto per l'avvento delle tecnologie digitali e di rete. Così si sono moltiplicate le pubblicazioni e le sperimentazioni in merito, soprattutto in ambito universitario, sia a fini valutativi sia di orientamento professionale e di studio.¹⁰ In coerenza con la tradizionale valorizzazione del portfolio in genere si può intendere un eportfolio come «una raccolta sistematica di lavori realizzati o acquisiti in forma digitale (testi, immagini, audio, video, ...), che dimostri la progressione degli apprendimenti di uno studente».¹¹ Il suo valore formativo e orientativo è dato dalla possibilità di esaminare tale materiale informativo e documentario in maniera diacronica, collegando tale processo a una riflessione sempre più attenta circa lo sviluppo da una parte delle competenze evidenziate, dall'altra, delle inclinazioni e prospettive future di studio o di lavoro. Per questo un buon portfolio elettronico, come ogni buon portfolio, si presenta come un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri e accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produ-

¹⁰ Cfr. GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Adulti all'Università: bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia 2011.

¹¹ S. TRIACCA, *Strumenti per l'eportfolio*, in P.C. RIVOLTELLA (a cura di) *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, 201-219.

zione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento.

«In sintesi, in ambito educativo, i docenti possono utilizzare l'eportfolio per osservare e valutare la progressiva acquisizione documentata delle competenze raggiunte dai propri allievi e possono riferirsi ad esso come ad una idea regolativa per la progettazione degli interventi didattici e dei curricoli formativi. Gli studenti possono impiegare l'eportfolio per riflettere sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti, auto-valutandosi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. Possono così migliorare la comprensione di se stessi e l'autostima per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita».¹²

I passaggi fondamentali che ne derivano possono essere così precisati: raccolta, selezione, riflessione, progettazione, proiezione. «La *raccolta* è considerata la prima attività che lo studente dovrà compiere, badando bene però a non collezionare ogni cosa, ma a tenere presente gli scopi e gli utenti finali del prodotto; la *selezione* dei documenti davvero importanti dovrà essere effettuata tenendo presenti gli obiettivi del curriculum scolastico; la *riflessione* riguarda l'attività che ciascuno studente dovrà svolgere in merito ad ogni documento inserito e che dovrà accompagnare il documento stesso; la *proiezione* riguarda la necessità di fare in modo che il portfolio guardi avanti, ovvero che non si limiti a descrivere lo status quo, ma che si sforzi di illustrare una prospettiva futura».¹³

Rispetto a un portfolio cartaceo, che comunque ha sempre una sua validità, si possono citare alcune nuove possibilità. In primo luogo la presentazione delle conoscenze e delle fasi di sviluppo attraverso tutti i mezzi espressivi multimediali e dunque la possibilità di coinvolgere tutti i canali sensoriali. Poi, tramite link ipertestuali è possibile collegare i contenuti con gli obiettivi di apprendimento e con i criteri di valutazione. Si hanno ampie possibilità di memorizzazione, di protezione e di riproducibilità. Si possono includere colloqui e altre forme di feedback indipendenti dal luogo e dal tempo con altri docenti, con compagni, con genitori, ecc. Infine, la possibilità di valorizzare la rete, di favorire un utilizzo responsabile delle informazioni e del *copyright* reperibili e di comunicare attraverso di essa.

L'introduzione di un eportfolio nella pratica scolastica o formativa può essere considerato da due punti di vista: da quello di una gestione dei processi di valutazione e di orientamento da parte dell'Istituzione stessa, oppure di una gestione affidata al singolo studente con l'aiuto del docente. Quanto al programma informatico che permette di costruire un eportfolio, soprattutto nel secondo caso è possibile utilizzare applicazioni come *Evernote*, *Dropbox*, *Google Drive*. Tuttavia, sembra emer-

¹² C. LA ROCCA, ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nei percorsi universitari, *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, 2015, 14, 157-194, 159.

¹³ *Ibidem*, 161.

gere come valida ai vari livelli scolastici, formativi e universitari una risorsa specificatamente dedicata alla sua costruzione. Si tratta della piattaforma elaborata in Nuova Zelanda e disponibile in rete a titolo gratuito: *Mahara*.

6. Recenti sviluppi dell'uso del portfolio digitale

Il 27 ottobre 2015 un decreto del Ministero dell'educazione nazionale, il MIUR, stabiliva che nel periodo di formazione e di prova del personale docente neo assunto andava utilizzato proprio un portfolio digitale. All'art.11 di tale decreto si afferma:

«1. Nel periodo di formazione il docente neo-assunto cura la predisposizione di un proprio portfolio professionale, in formato digitale, che dovrà contenere:

- a. uno spazio per la descrizione del proprio curriculum professionale;
- b. l'elaborazione di un bilancio delle competenze, all'inizio del percorso formativo;
- c. la documentazione di fasi significative della progettazione didattica, delle attività didattiche svolte, delle azioni di verifica intraprese;
- d. la realizzazione di un bilancio conclusivo e la previsione di un piano di sviluppo professionale.

2. Il portfolio professionale assume un preminente significato formativo per la crescita professionale permanente di ogni insegnante».

L'aiuto alle istituzioni scolastiche, come agli organismi di coordinamento, come uffici scolastici regionali e provinciali, è stato dallo stesso Decreto attribuito all'Indire. L'articolo 10 del decreto dispone:

«La Direzione generale per il personale scolastico, avvalendosi della struttura tecnica dell'Indire, coordina le attività per la realizzazione ed aggiornamento della piattaforma digitale che supporta i docenti neoassunti durante tutto il periodo di formazione. La piattaforma è predisposta all'inizio dell'anno scolastico.

La formazione on-line del docente neoassunto avrà la durata complessiva di 20 ore, e consisterà nello svolgimento delle seguenti attività:

- a) analisi e riflessioni sul proprio percorso formativo;
- b) elaborazione di un proprio portfolio professionale che documenta la progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche;
- c) compilazione di questionari per il monitoraggio delle diverse fasi del percorso formativo;
- d) libera ricerca di materiali di studio, risorse didattiche, siti dedicati, messi a disposizione durante il percorso formativo».

Elementi costitutivi del portfolio digitale professionale previsto sono di tre tipi:

- a) un curriculum vitae centrato sugli studi, le esperienze lavorative e sulle attività di formazione continua e in servizio;
- b) il bilancio delle proprie competenze all'inizio e alla fine del periodo, competenze che includono competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche

con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi, ai traguardi di competenze e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;

- d) la raccolta di documentazione riferita all'attività svolta nella progettazione delle attività didattiche, nella realizzazione di esse e nella verifica dei risultati ottenuti, valutando anche il rapporto tra attività svolta e risultati conseguiti. In questo quadro entrano in gioco sia il possesso, sia l'esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali.

Capitolo primo

L'ePortfolio degli apprendimenti. Un'esperienza di valorizzazione dell'ePortfolio in funzione formativa con gli studenti universitari

Enrica Ottone

Nel contesto internazionale l'uso del portfolio digitale (ePortfolio)¹⁴ nella didattica universitaria è molto diffuso e i ricercatori sono impegnati a metterne in risalto l'efficacia e i benefici per gli studenti, i docenti e le istituzioni formative.¹⁵ In Italia, nell'ultimo decennio, un numero crescente di docenti universitari ha proposto la costruzione dell'ePortfolio con l'intento di promuovere la capacità degli studenti di dirigere se stessi nell'apprendimento e di orientarsi nel mondo del lavoro.¹⁶

Nel Corso di Laurea in *Educatore professionale* della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma l'uso dell'ePortfolio con intento formativo e orientativo è stato introdotto nell'anno accademico 2015-2016 con la partecipazione di una trentina di studenti; l'esperienza è stata estesa agli studenti del Corso di Laurea Magistrale in *Progettazione e Coordinamento dei servizi socio-educativi* nell'anno accademico 2016-2017 ed è tutt'ora in corso con la partecipazione di 55 studenti.

L'attività di progettazione e realizzazione di un ePortfolio nell'ambiente digitale *Mahara*¹⁷ allestito sulla piattaforma per la didattica online della Facoltà,¹⁸ si è

¹⁴ Nel suo significato originario il 'portafoglio' è una cartella o un raccoglitore di documenti e artefatti in ambito professionale, formativo o personale. La lettera 'e' che precede il termine 'Portfolio' è l'abbreviazione di 'elettronico'. Cfr. PELLERÉY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in *Orientamenti pedagogici* 47(2000)5, 853-875.

¹⁵ Emily Kennelly e colleghi in uno studio del 2016 esaminano e discutono i risultati delle ricerche sull'impatto formativo delle esperienze di utilizzo dell'ePortfolio nella didattica universitaria. Cfr. KENNELLY E. et alii, *Guidance for ePortfolio Researchers: A case Study with Implications for the ePortfolio Domains*, in *International Journal of ePortfolio* 6(2016)2, 117-125.

¹⁶ Ad esempio, nel Corso di Laurea Magistrale in Sociologia dell'Università Bicocca di Milano il portfolio digitale è stato introdotto nell'anno accademico 2004-2005 (cfr. GUI Marco, *Disordine digitale e "competenze strategiche". Il modello di ePortfolio di Milano-Bicocca*, in DIAMANTINI D. - MARTINOTTI G. - POZZALI A. (a cura di), *E-learning e società della conoscenza*, Milano, Guerini 2008); da più di un decennio alcuni docenti dell'Università di Macerata stanno conducendo una sperimentazione con gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria (cfr. GIANNANDREA L., *E-Portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente*, Relazione al convegno Siped 2015, in <https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/235629/34940/siped2015.pdf>; ID. *Lo studente diventa produttore di conoscenza grazie all'ePortfolio*, in *Uninova. Newsletter dell'Università di Macerata*, giugno 2012. Pubblicata in: <http://www.unimc.it/uninova/it/news/archivio/innovare-la-didattica/lo-studente-diventa-produttore-di-conoscenza-grazie-alleportfolio>); altre esperienze sono in atto nelle Università di Bologna, Padova, Torino, Roma Tre, solo per citarne alcune.

¹⁷ *Mahara* è un'applicazione digitale *open source* che consente all'utente di realizzare un portfolio elettronico; sviluppata nel 2006 l'applicazione è stata costantemente aggiornata e migliorata. Cfr. <https://mahara.org/>.

¹⁸ La piattaforma *Mahara* della Facoltà «Auxilium» è accessibile al seguente indirizzo Internet: <http://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/>

realizzata in alcuni incontri di gruppo e in lavoro autonomo in cui ciascuno studente ha potuto contare sull'accompagnamento e la supervisione di chi scrive, in qualità di docente, e sulla collaborazione con i colleghi di corso.

La progettazione dell'intero percorso sperimentale e la realizzazione del prototipo che è stato fornito agli studenti come esempio è stata preceduta da un esame della bibliografia inerente l'utilizzo del portfolio e dell'ePortfolio nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione Professionale,¹⁹ in ambito universitario²⁰ e nell'orientamento professionale,²¹ in contesto nazionale e internazionale e dall'analisi di alcune buone pratiche italiane.²²

1. L'ePortfolio nella formazione e nell'orientamento universitario

Nell'ambito dell'educazione formale l'ePortfolio è inteso come uno spazio digitale finalizzato ad uno scopo specifico in cui chi apprende raccoglie, seleziona, organizza e presenta un insieme di informazioni, documenti e riflessioni inerenti le proprie esperienze formative e i propri apprendimenti. Può essere considerato come un raccoglitore in cui riporre gli artefatti che documentano le proprie prestazioni; come un 'metodo' e uno strumento per riflettere sui propri apprendimenti e sui proces-

¹⁹ Nella letteratura italiana segnaliamo alcuni studi generali sull'uso del portfolio in ambito scolastico e formativo: PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia 2004; VARISCO B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Milano, Carocci 2004; ROSSI P.G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci 2005; CASTOLDI M., *Il Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola 2005; DOMENICI G. - MORETTI G., *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia 2006.

²⁰ In Italia, l'uso dell'ePortfolio in ambito universitario è stato esplorato da: GIOVANNINI M.L. - MORETTI M., *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in *Quaderni di economia del lavoro* (2010)92, 141-163; ZAGGIA C. - FRISON D. - SERBATI A., *Il laboratorio di Costruzione del Portfolio di competenze. Un'esperienza realizzata all'interno del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione continua dell'Università degli Studi di Padova*, in GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce, Pensa Multimedia 2011, 189-202; LA ROCCA C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in *Italian Journal of Educational Research* 8(2015)14, 157-174.

²¹ Cf GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Adulti all'Università: bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia 2011.

²² Le pratiche italiane di utilizzo dell'ePortfolio nella didattica universitaria e nell'orientamento professionale con gli adulti sono diffuse e numerose. La presente esercitazione trae ispirazione, per alcuni aspetti, da quattro buone pratiche:

- il *Portfolio delle competenze* del CIOFS/FP Piemonte e del Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale (Bil.Co) [cfr. BIL.CO – CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *ePortfolio. Versione operatore. Guida metodologica e supporto all'utilizzo*, Torino, CIOFS/FP Piemonte];
- l'*ePortfolio per il lavoro* dell'Università di Torino dell'anno 2015-2016 [cfr. RICCHIARDI P. et Alii (a cura di), *Unito@portfolio (Uni@p) Un e-portfolio per il lavoro*, in http://www.unito.it/sites/default/files/unito_eportfolio.pdf];
- il *Portfolio di competenze* dell'Università di Padova la cui sperimentazione è iniziata nel 2010-2011 (cfr. ZAGGIA - FRISON - SERBATI, *Il laboratorio* 189-202);
- l'ePortfolio dello studente universitario presentato da Dariusz Grządziel dell'Università Pontificia Salesiana in questo rapporto di ricerca.

si e sulle strategie dell'apprendere, per registrare la propria crescita nel tempo e per presentare un bilancio personale di competenze; come un contesto in cui interagire e confrontarsi con altre persone.²³

In ambito universitario e nell'orientamento professionale con gli adulti l'ePortfolio è usato per promuovere in chi apprende la riflessione sui propri apprendimenti – sia in *itinere* sia alla fine di un percorso formativo –; per stimolare il soggetto a raccogliere, selezionare, organizzare e fornire evidenze dei propri apprendimenti registrandone l'evoluzione; per consentire di presentare un bilancio di competenze e per progettare il proprio sviluppo professionale.²⁴ Dal punto di vista dell'istituzione formativa, del docente, del formatore o dell'orientatore l'ePortfolio è uno strumento utile per accompagnare lo studente nella transizione verso il mondo del lavoro, per stimolarlo a creare un collegamento con il mercato del lavoro e a fornire alcune evidenze degli apprendimenti maturati nel percorso formativo.

Il termine generico *ePortfolio* risponde a varie definizioni ed è usato per riferirsi a differenti possibilità di impiego.²⁵

- in funzione *formativa*, l'ePortfolio di lavoro o di processo è usato per favorire la riflessione nell'azione e sull'azione di apprendimento,²⁶ attraverso l'attivazione dei processi metacognitivi e la valorizzazione della narrazione autobiografica;
- in funzione *valutativa* e *autovalutativa* l'ePortfolio di valutazione è adoperato per documentare e valutare i risultati dell'apprendimento;²⁷
- e in funzione *orientativa*, l'ePortfolio di presentazione è ordinato alla riflessione sui propri progetti professionali e alla presentazione di sé, delle proprie competenze e dei propri artefatti in vista di una eventuale candidatura in uno specifico ambito lavorativo.²⁸

Nel contesto universitario e dell'orientamento al lavoro colui che costruisce un ePortfolio è stimolato a riflettere sulle proprie competenze professionali (*hard skills*

²³ Cfr. BARRETT H., *Create Your Own Electronic Portfolio Using Off-the-Shelf Software to Showcase Your Own or Student Work*, in *Learning & Leading with Technology* (2000), 15-21. Pubblicato in: <http://electronicportfolios.org/portfolios/LLwTApr00.pdf>; TOSH David et Alti, *Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective*, in *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(2005)3, 33. Pubblicato in: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/rt/printerFriendly/26492/19674>

²⁴ Cfr. *ePortfolio a European Perspective*, EIFEL - European Institute for E-Learning, 2009. Pubblicato in: http://www.adam-europe.eu/prj/4888/prd/11/1/ePortfolio_a_European_Perspective.pdf (21-01-2017).

²⁵ Cfr. PELLERÉY, *Le competenze* 147.

²⁶ Cfr. YANCEY K.B., *Grading ePortfolios: Tracing Two Approaches, Their Advantages, and Their Disadvantages*, in *Theory into Practice* (2015)54, 301-308; Id., *Reflection in the Writing Classroom*, Logan (UT), Utah State University press 1998, 4-15.

²⁷ Cfr. BARRETT H.C., *Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment*, in *Connected Newsletter*, June 2006, 1-5. Pubblicato in: <http://electronicportfolios.com/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf> (21-01-2017); ACOSTA T. - YOUNG L., *ePortfolios: Beyond Assessment*, in JAFARI A. - KAUFMAN C. (a cura di), *Handbook of Research on ePortfolios*, Hershey (PA) - London, Idea Group 2006, 15-23; PELLERÉY M., *Le competenze individuali* 137-140.

²⁸ Cfr. PELLERÉY, *Le competenze individuali* 242-268.

generiche e specifiche) e personali generali (*soft skills*),²⁹ a selezionare e a presentare artefatti per dimostrare a sé stesso e agli altri le competenze raggiunte. L'ePortfolio può così diventare uno strumento di *empowerment* collettivo che coinvolge studenti, docenti e formatori.³⁰

Il percorso di progettazione e realizzazione dell'ePortfolio che presento in questo studio ha inteso valorizzare e promuovere negli studenti universitari la capacità di riflettere sui propri apprendimenti, la disposizione ad autovalutarsi, ad orientarsi in modo consapevole e responsabile e a proiettarsi verso una professione futura.

L'ePortfolio che lo studente progetta, realizza, valuta e presenta nella versione definitiva alla fine del terzo anno del Corso di Laurea, è concepito come un insieme ordinato e collegato di pagine web in cui lo studente raccoglie, organizza e illustra informazioni e documenti che attestano gli apprendimenti, le esperienze, gli interessi e i progetti professionali che ha sviluppato nel percorso universitario e in altre esperienze di formazione e autoformazione realizzate in ambito formale, non formale e informale. Lo studente, che è ormai prossimo al conseguimento del diploma di Laurea, nel presentare il proprio ePortfolio immagina di rivolgersi ad un ipotetico datore di lavoro al quale sottopone, oltre al proprio *curriculum vitae*, l'ePortfolio in cui ha raccolto riflessioni ed evidenze (certificati, *open badges*, artefatti) che attestano gli apprendimenti e le competenze professionali e personali che ha sviluppato nel corso del tempo.

2. La finalità e gli obiettivi dell'esperienza

L'esperienza qui descritta è finalizzata a mettere a punto e a verificare la validità e l'efficacia di un percorso di costruzione dell'ePortfolio con gli studenti di un Corso di Laurea specifico³¹ e di implementare e testare uno strumento dinamico e flessibile che, in futuro con gli opportuni adattamenti, potrebbe essere implementato anche in altri corsi della Facoltà per accompagnare gli studenti a prendere coscienza dell'evoluzione dei propri apprendimenti e ad autodirigersi nell'apprendere.

L'esercitazione si propone di abilitare lo studente a progettare e a realizzare un ePort-

²⁹ La distinzione in *soft skills* e *hard skills* è fornita da Michele Pellerey nel primo capitolo del presente Rapporto di ricerca.

³⁰ Cfr. VARISCO, *Portfolio* 281; AMBROSE A.G. – CHEN H.L., *360° Folio Networking: Enhancing Advising Interactions and Expanding Mentoring Opportunities with ePortfolios*, in *Theory into Practice* (2015)54, 317-325.

³¹ L'ePortfolio è stato pensato in stretta connessione con il curriculum e con gli obiettivi del Corso di Laurea in *Educatore professionale* allo scopo di favorire nello studente lo sviluppo della capacità di autodirezione nell'apprendimento. Tale scelta è indicata da Philippa Butler come uno dei criteri di successo che caratterizzano l'introduzione dell'ePortfolio nei contesti formativi. Cfr. BUTLER P., *Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios*, eCDF ePortfolio Project - Massey University College of Education 2006. Pubblicato in: <http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/docs/Butler%20-%20Review%20of%20lit%20on%20ePortfolio%20research%20-%20NZOct%202006.pdf> (21-01-2017).

folio e di promuoverne la capacità di riflettere sul proprio percorso formativo universitario, di prendere coscienza della propria storia di apprendimento, delle competenze che ha maturato, che sta sviluppando e che vorrebbe ulteriormente incrementare e di orientarsi in modo consapevole nel proprio percorso di crescita personale e professionale.

Per raggiungere tale finalità lo studente acquisisce la metodologia e le abilità tecniche necessarie per progettare e realizzare il proprio ePortfolio in ambiente *Mahara*; si confronta con gli obiettivi di apprendimento previsti nel proprio Corso di Laurea e con i risultati attesi definiti dai docenti nelle attività formative previste nel piano di studi, identifica le competenze professionali, culturali, tecniche e trasversali che sta maturando nel percorso formativo universitario e in altri ambiti non formali e informali e costruisce uno spazio virtuale in cui rendere visibile ad altri – docenti, colleghi e futuri datori di lavoro – alcune evidenze degli apprendimenti che considera rilevanti per la sua futura professione.

I risultati attesi per ciascuno studente al termine del percorso di costruzione dell'ePortfolio si possono racchiudere in due aspetti principali:

- acquisire maggiore consapevolezza di sé in relazione agli obiettivi del proprio Corso di Laurea, agli apprendimenti, agli interessi e alle competenze professionali e personali che sta sviluppando nel proprio percorso formativo e nelle esperienze professionali e di vita;
- abilitarsi a raccogliere, selezionare, organizzare e presentare evidenze dei propri apprendimenti (in ambito formativo, professionale e personale) e a presentarsi all'esterno in modo accurato e documentato per ottenere visibilità nel mercato del lavoro.

3. La metodologia, le azioni e i tempi

L'esercitazione, avviata alla fine di novembre 2015, è stata proposta a tutti gli studenti del secondo anno del Corso di Laurea in *Educatore professionale* della Facoltà «Auxilium» come una delle esercitazioni previste dal programma dell'insegnamento di *Deontologia professionale*³² e del *Tirocinio*³³ e a tutti gli studenti del terzo anno come lavoro facoltativo di tirocinio. Descrivo il percorso comune che è stato realizzato nel primo anno di sperimentazione dell'ePortfolio con gli studenti di entrambi i gruppi e illustro il percorso differenziato per anno di corso che è in atto nell'anno accademico corrente con gli studenti del secondo anno e con quelli dell'attuale terzo che sono entrati nella seconda annualità.³⁴

³² Cfr. *Programma del Corso di Deontologia Professionale*, in [http://www.pfse-auxilium.org/it/corsi/programma_2016-2017/00212/Deontologia%20professionale%20\(Educatori\)/roma](http://www.pfse-auxilium.org/it/corsi/programma_2016-2017/00212/Deontologia%20professionale%20(Educatori)/roma) (21-01/2017).

³³ Cfr. *Programma del Tirocinio II e III anno Educatore professionale*, in http://www.pfse-auxilium.org/it/corsi/programma_2015-2016/00194%3Cbr%3E00213/Tirocinio%20II%20e%20III%20anno%20Educatore%20professionale/roma (21-01/2017).

³⁴ Nell'anno accademico 2016-2017 hanno partecipato anche gli studenti del Corso di Laurea Magistrale che sono stati seguiti nella realizzazione del proprio portfolio digitale dal docente del Corso di Educazione degli adulti, prof. Paolo Di Rienzo.

Tab. n. 1: Prospetto sintetico del percorso di progettazione e costruzione dell'ePortfolio

FASI	PARTECIPANTI	ATTIVITÀ FORMATIVE / DOCENTI COINVOLTI	AZIONI PREVISTE	ESEMPIO DI ePORTFOLIO
Prima annualità	Studenti del secondo anno del Corso di Laurea in <i>Educatore professionale</i>	Deontologia Professionale, Tirocinio II anno	30 ore di cui circa 10 di lavoro in gruppo e 20 di lavoro individuale e di tutoraggio	Versione 01
Seconda annualità	Studenti del terzo anno del Corso di Laurea in <i>Educatore professionale</i>	Pedagogia sociale, Tirocinio III anno	20 ore di cui circa 6 di lavoro in gruppo e 14 di lavoro individuale e di tutoraggio	Versione 02

Nel primo anno l'attività di apprendimento, progettazione, realizzazione e valutazione dell'ePortfolio ha richiesto circa 30 ore di lavoro che sono state così ripartite:

- 2 incontri di 3 ore di lezione frontale e di laboratorio (dicembre 2015),
- 1 incontro di 2 ore di verifica di fine percorso (maggio 2016),
- 18 ore di lavoro individuale per la progettazione e la realizzazione del proprio ePortfolio e di aiuto tra pari (dicembre 2015-maggio 2016),
- 4 ore di attività di autovalutazione dello studente, valutazione tra pari e confronto con il docente (febbraio-maggio 2016).

Il primo incontro è consistito in una lezione frontale in cui il docente ha presentato agli studenti alcune questioni teoriche inerenti i seguenti aspetti:

- il significato e la valenza dell'apprendimento riflessivo e della narrazione autobiografica in relazione allo sviluppo professionale dell'educatore;
- la definizione, le caratteristiche e le tipologie dell'ePortfolio con riferimento al contesto del suo utilizzo a livello universitario;
- alcune caratteristiche, possibilità ed esempi di utilizzo del *software open source Mahara*.³⁵

Nel secondo incontro il docente ha presentato il progetto e il percorso di progettazione e realizzazione dell'ePortfolio, ha mostrato un modello di ePortfolio, ha fornito le chiavi di accesso all'account personale, ha proposto un'esercitazione guidata su alcune funzionalità di *Mahara*, ha motivato gli studenti e ha assegnato il lavoro individuale per la costruzione dell'ePortfolio.

La consegna è stata la seguente: «*Rifletti sul tuo percorso di apprendimento, seleziona ed elenca le esperienze formative, di tirocinio, professionali e personali (volontariato, vita associativa, hobby) più significative in funzione dell'obiettivo professionale che ti proponi; presenta un quadro delle principali competenze che stai maturando; allega alcune evidenze e alcuni artefatti che attestino a te stesso e*

³⁵ La video-presentazione di alcune funzioni del software *Mahara* è accessibile online al seguente indirizzo Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=bwLCe0svunY> (21-01-2017).

*agli altri gli apprendimenti che hai acquisito nel tuo percorso formativo e di vita».*³⁶

In accordo con quanto afferma Gina Chianese e con l'esperienza di utilizzo formativo dell'ePortfolio della pioniera statunitense Helen Barrett si è proposto agli studenti di iniziare a lavorare a partire da un esempio strutturato di ePortfolio che è stato fornito come modello, cioè si è scelto di servirsi di una "struttura di *scaffolding*" per aiutare lo studente principiante ad orientarsi senza troppe difficoltà nell'impostazione dell'ePortfolio e nell'utilizzo del *software* Mahara e ad apprenderne gradualmente le funzionalità più complesse.

Nella fase iniziale, per incentivare tutti gli studenti ad impegnarsi in un lavoro che avrebbe richiesto un tempo prolungato di riflessione e lo sviluppo di abilità tecniche si è scelto di sollecitare la motivazione estrinseca proponendo il lavoro come esercitazione obbligatoria, ma si è cercato di promuovere allo stesso tempo la crescita della motivazione intrinseca stimolando a riflettere sul processo e a coglierne l'utilità in relazione al percorso di apprendimento e al proprio progetto professionale.³⁷

Durante l'attività di riflessione, scelta e preparazione dei materiali da inserire nell'ePortfolio che ciascuno studente ha svolto in modo autonomo ma guidato, il docente ha stimolato il gruppo a confrontarsi, a collaborare, a riflettere sulle difficoltà incontrate e a chiedere aiuto al docente e ai colleghi più esperti nel caso di difficoltà legate ad aspetti tecnici.

4. Il modello di ePortfolio

Nella fase iniziale di presentazione dell'esercitazione sono stati forniti agli studenti due esempi di ePortfolio.

Il *primo* esempio, che è stato proposto agli studenti del secondo anno di corso, si struttura in cinque sezioni o pagine web principali che contengono rispettivamente:

1. una breve autopresentazione in cui lo studente precisa il proprio progetto professionale e allega il proprio *curriculum vitae* in formato *Europass*;³⁸
2. l'elenco ordinato delle proprie esperienze formative in ambito formale e non formale;
3. la descrizione delle attività professionali, di tirocinio e di stage e delle altre attività (volontariato, associazionismo, sport, hobby);
4. l'elenco delle principali competenze che lo studente ritiene di aver sviluppato nel

³⁶ La descrizione dettagliata dell'esercitazione è stata fornita agli studenti sotto forma di una pagina in ambiente *Mahara*. La pagina è consultabile al seguente indirizzo pubblico: <http://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=154> (21-01-2017).

³⁷ Cfr. CHIANESE G., *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, Franco Angeli 2011, 69.

³⁸ Il formato *Europass* che può essere utilizzato per redigere il proprio *curriculum vitae* è scaricabile al seguente indirizzo: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae> (21-01-2017).

percorso di istruzione e formazione e nelle altre attività ed esperienze e che può articolare in *hard skills* (competenze professionali specifiche e generiche) e *soft skills* (competenze personali o trasversali);

5. la presentazione di uno o più lavori di ricerca svolti in ambito universitario che dimostrano la propria capacità di studio e di ricerca.

L'ePortfolio è stato predisposto allo scopo di favorire la riflessione personale sui propri apprendimenti e di stimolare lo studente ad avviare il lavoro di raccolta e organizzazione delle informazioni utili a compilare il proprio *curriculum vitae* e il proprio portfolio digitale. Lo studente, seguendo le indicazioni fornite dal docente in una video-presentazione disponibile sulla piattaforma, può copiare l'intera *collection* di esempio e poi modificarla liberamente nei contenuti e nel layout.

Il *secondo* esempio di ePortfolio è stato fornito nel presente anno accademico agli studenti del terzo anno di corso (e a quelli della laurea magistrale) come modello per la costruzione della versione finale dell'ePortfolio da consegnare al docente supervisore del tirocinio al termine del terzo anno. L'eportfolio si struttura in cinque sezioni o pagine web principali che presento nel dettaglio fornendo l'immagine della pagina web che è stata realizzata come esempio.

1. "*Benvenuto*". In questa pagina web lo studente si presenta in modo sintetico a un futuro datore di lavoro come laureando o neo-laureato, delinea il suo progetto professionale, illustra il contenuto dell'ePortfolio e allega il proprio *curriculum vitae* aggiornato. Sceglie con attenzione una o più immagini significative che lo rappresentano, progetta e realizza la struttura o layout e cura l'aspetto grafico della pagina web (Fig. n. 1).

Fig. n. 1: Pagina web di presentazione dell'ePortfolio (vers. 02)



2. “*Apprendimenti*“. In questa sezione lo studente presenta gli apprendimenti organizzandoli intorno a tre nuclei. Nel primo, *Apprendimenti formali* (AF), elenca i diplomi e i certificati di grado, allega la copia degli originali, fornisce le evidenze inerenti il percorso di istruzione e formazione e inserisce un allegato o un link al documento in cui presenta un quadro sintetico delle competenze sviluppate in ciascun ambito corredandolo con le relative evidenze.

Nel secondo, *Apprendimenti non formali* (AnF), e nel terzo, *Apprendimenti informali* (AiF), raccoglie e presenta la documentazione inerente le esperienze formative in ambito non formale (AnF) e le attività ed esperienze lavorative, di tirocinio e personali (AiF) che, pur non avendo previsto un iter formativo intenzionale, hanno reso possibile lo sviluppo di competenze. Allega riproduzioni di certificati e diplomi, inserisce eventuali *open badges*, link a siti esterni e un prospetto delle competenze maturate (Fig. n. 2).

Fig. n. 2: Pagina web sugli apprendimenti in ambito formale, non formale, informale (vers. 02)

mahara
Apprendimenti v.2

by Elena Bianchi
Tags: apprendimenti, competenze, formazione, innovazione

In questa sezione organizzo e presento gli **apprendimenti** che ho sviluppato in ambito **formale** (cioè nel sistema di istruzione e formazione, nell'università, in enti accreditati o svolgere formazione di cui allego certificati e diplomi ottenuti) e in ambito **non formale e informale** (cioè in altri percorsi formativi, esperienze e attività professionali e di vita - servizio civile, volontariato, tempo libero di cui allego attestati, open badges, valutazioni e autocertificazioni).

APPRENDIMENTO FORMALE

Certificati (diploma, qualifica, esami)

- 2016: **Diploma di Laurea** in **Educatore Professionale** presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma (110/110)
- 2013: **Diploma di Scuola Secondaria di Secondo Grado** al **Liceo Psico-Pedagogico "Vittorio Gasman"** di Roma (58/60)
- 2012: **Certificate First Certificate in English (FCE)** presso la scuola **Prolingua International** di Roma

Apprendimenti

- Elenco delle principali competenze (conoscenze, abilità, disposizione interme) maturate nel mio percorso di apprendimento formale
- Supplemento al diploma

APPRENDIMENTO NON FORMALE

Certificati (attività di tirocinio e di stage)

- 2015-2016: **Certificate of Training** al Centro d'infanzia "La Stelina" di Roma (154 ore)
- 2015: **Certificate of Training** al Centro estivo del T.G.S. Volare Alto di Roma nel mese di luglio (175 ore)

Apprendimenti

- Link alle principali competenze (conoscenze, abilità, disposizione interme) maturate in contesto di tirocinio

APPRENDIMENTO INFORMALE

Attestati e open badges (corsi, convegni)

- 2016: **Attestato di partecipazione** al Corso interdisciplinare **«Soft skills e lavoro: come sviluppare competenze trasversali»**, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium», Roma, novembre-dicembre 2016 (10 ore)
- 2015: **Attestato di partecipazione** al Corso interdisciplinare **«A confronto con le neuroscienze: problemi e prospettive»**, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium», Roma, novembre-dicembre 2015 (10 ore)
- 2015: **Attestato di partecipazione** al Convegno **«Alla ricerca dell'umano perduto. Promuovere la resilienza nella prospettiva di Victor Frankl»**, A.L.E.F. (Associazione di Logoterapia e Analisi Esistenziale Frankliana), Roma, 21 marzo 2015 (8 ore)
- 2013: **Attestato di partecipazione** al **«Corso di primo soccorso»**, Comitato Regionale Lazio dell'ANAPAS, Roma, 9 novembre 2013 (8 ore)

Apprendimenti

- Elenco delle principali competenze (conoscenze, abilità, disposizione interme) maturate in contesto non formale

Autocertificazioni

- 2012: Partecipazione a un corso di pittura creativa in oratorio
- 2011: Partecipazione al Summercamp naturalistico nel Parco del monte Simbruini (VT)
- 2010-2011: Frequenza al Corso di chitarra (livello base)

Certificati (attività lavorative)

- 2014-2015: babysitter di due bambini (2 e 5 anni) tre pomeriggi la settimana

Documentazione (attività extra lavorative)

- 2010-oggi: Allenatrice di pattinaggio con bambine di 9-10 in oratorio
- 2012-2015: Servizio mensa alla Caritas parrocchiale

La formulazione del contenuto di questa pagina, in particolare l'elaborazione del prospetto delle competenze maturate, richiede un lavoro approfondito di riflessione che lo studente compie con la guida del docente. Nella Tabella 2 fornisco un esempio del prospetto degli apprendimenti in cui si può vedere un'esemplificazione del tipo di lavoro richiesto allo studente.

Tab. n. 2: Esempio di prospetto degli apprendimenti con l'elenco degli indicatori di competenza e le evidenze in relazione alle esperienze vissute dallo studente in ambito formale, non formale, informale in relazione all'area "progettazione educativa"*

AREE	RISULTATI ATTESI (obiettivi del piano di studi generali e specifici)	INDICATORI DI COMPETENZA (conoscenze, abilità, disposizioni interne)	EVIDENZE	ESPERIENZE che hanno contribuito allo sviluppo della competenza	
				in ambito formale (corsi universitari)	in ambito non formale e informale
PROGETTAZIONE EDUCATIVA	Individuare nella realtà sociale attuale le problematiche educative emergenti e interpretarle alla luce di coerenti criteri scientifici e di una visione integrale della persona e dell'educazione	So leggere i risultati di una ricerca. Sono capace di considerare varie dimensioni dello sviluppo della persona in crescita	Lavori di Sociologia e di Antropologia filosofica	Cf programma corsi: Filosofia dell'educazione, Antropologia filosofica, Sociologia generale, Sociologia dell'Educazione, Antropologia filosofica, Teologia dell'educazione, Cristologia, Psicologia dello sviluppo	Utilizzo dei social, lettura dei giornali e di romanzi di autori contemporanei
	Identificare i bisogni educativi della persona e del gruppo e far emergere le domande educative	So usare strumenti di osservazione sistematica	Griglia 1 (applicazione) Griglia 2 (costruzione e applicazione)	Cf programma corsi: Deontologia professionale, Laboratorio di animazione del tempo libero, Tirocinio, Pedagogia sociale	Esperienze di tirocinio, babysitter e animatrice all'oratorio
	Attivare il ciclo della progettazione, redigere un progetto educativo e una programmazione	So scrivere un obiettivo in modo chiaro	Progetto e Programmazione del centro estivo o Grest per bambini e ragazzi	Cf programma corsi: Metodologia dell'educazione, Pedagogia sociale I, Laboratorio di Animazione del tempo libero	Esperienza di tirocinio e di programmazione annuale delle attività all'oratorio
	Predisporre attività educative rispondenti a un obiettivo e scegliere strategie e strumenti adeguati	Conosco e so utilizzare vari metodi e tecniche di animazione di gruppo	Attività formative di gruppo per fasce di età	Cf programma corsi: Tirocinio, Laboratorio di Animazione del tempo libero, Metodologia dell'educazione	Esperienza come babysitter e come animatrice all'oratorio
	Monitorare e valutare un intervento educativo	So impostare e guidare un momento di <i>debriefing</i> . So usare e costruire strumenti di valutazione	Strumenti di monitoraggio e valutazione del tirocinio (diario di bordo, griglia di autovalutazione e di valutazione, intervista)	Cf programma corsi: Tirocinio, Laboratorio di Animazione del tempo libero, Deontologia, Pedagogia sociale, Metodologia dell'educazione, Metodologia della ricerca in campo educativo	Esperienza di stage e di tirocinio al centro estivo e al nido d'infanzia

* Il prospetto è stato compilato nel mese di dicembre 2016 da un gruppo di studenti del terzo anno del Corso di Laurea come esercitazione allo scopo di testare lo strumento. Le prime tre colonne erano state precompilate e si è chiesto agli studenti di compilare le restanti. Nella tabella sono state previste altre due colonne che riguardano l'autovalutazione (livello percepito) e la valutazione (livello riconosciuto ad esempio dal docente) delle competenze elencate.

3. “*Tirocinio formativo*“. In questa pagina web lo studente presenta in breve l’esperienza di tirocinio (il servizio, gli obiettivi, le attività e l’esperienza personale) e allega la documentazione che attesta l’esperienza vissuta e le competenze maturate (la scheda di valutazione del tutor, la griglia di osservazione, la relazione di tirocinio, il diario di bordo).³⁹ Nel compilare questa sezione dell’ePortfolio lo studente ha la possibilità di rendere visibili i documenti che attestano la sua esperienza di tirocinio e di conoscere meglio l’esperienza dei colleghi di corso.

Fig. n. 3: Pagina web di presentazione dell’attività di tirocinio (vers. 02)

TIROCINIO AL NIDO D'INFANZIA

Il mio tirocinio: obiettivi e attività

Nel tirocinio mi sono proposta di lavorare su quattro aspetti per sviluppare alcune competenze che ritengo essenziali per lavorare al nido d'infanzia:

- osservazione dei comportamenti dei bambini e delle educatrici;
- analisi dei bisogni delle varie fasce di età;
- dare/mettere fiducia nel rapporto con educatrici e bambini;
- ascoltare in modo attivo i bambini.

Nelle prime settimane mi sono inserita come osservatrice partecipante, ho conosciuto l'offerta formativa, le educatrici e i bambini permettendo loro di familiarizzare con me. In seguito ho individuato un bambino da osservare e, in dialogo con il supervisore, ho costruito una griglia di osservazione che ho applicato dopo le prime 50 ore di esperienza. Ho utilizzato anche il diario di bordo e, in accordo con l'educatrice di un gruppo dei medi, ho preparato un'attività di laboratorio che ho gestito con i bambini. Nel box "evidenze" allego i materiali che ho documentato.

Le competenze

In particolare evidenzio tre **competenze** che ho sviluppato nell'esperienza di tirocinio:

- so osservare in modo sistematico il comportamento del bambino di 0-3 anni (in particolare: so costruire e applicare una griglia di osservazione → Allegato 1);
- so progettare e gestire attività laboratoriali con un gruppo di bambini (so progettare e realizzare un laboratorio per bambini con materiali riciclabili → Allegato 2);
- so comunicare e collaborare con le altre educatrici e con i genitori (so decentrarmi, ascoltare e dialogare).

Il servizio

Il servizio nido d'infanzia "La stellina" è un nido privato accreditato e convenzionato con Roma Capitale. Accoglie circa 70 bambini suddivisi in sezioni per fasce d'età: 3-12 mesi, 13-24 mesi e 25-36 mesi. Gli ambienti interni sono organizzati in spazi di sezione con angoli per attività di lettura, psicomotricità e gioco simbolico e spazi di interazione con aree riservate ai laboratori di costruzione, manipolazione, pittura e attività motoria. Il nido è dotato di una cucina interna, di una zona adibita al riposo e di bagni attrezzati per le esigenze delle diverse fasce di età. Inoltre, ha un ampio spazio esterno adibito al gioco e a varie attività, tra cui il giardinaggio.

La mia esperienza

Ho vissuto un'esperienza soddisfacente, ho conosciuto il progetto e sono entrata a poco a poco nella programmazione che prevede tante attività diverse che le educatrici preparano con cura e creatività. All'inizio avevo timore di non essere adeguata, il primo giorno ho scritto nel mio Diario di bordo: "Oggi ho iniziato con due timori: la paura di non riuscire ad interagire con i bambini e quella di non sapermi relazionare con le educatrici. A fine giornata le mie paure si sono attenuate, le educatrici mi hanno fatto sentire a mio agio e i bambini hanno cominciato ad interagire con me con lo sguardo e qualche timido sorriso". Dopo la prima settimana mi sono sentita a mio agio e mi sono affacciata alle educatrici rendendomi disponibile a collaborare nelle attività da loro proposte e ad interagire con i bambini nel gioco libero. Ho scelto di osservare in modo più approfondito un bambino di 24 mesi: con la guida del mio supervisore di tirocinio ho costruito una griglia di osservazione che ho utilizzato per individuare e comprendere meglio le difficoltà che quel bambino manifestava nell'interazione con i coetanei e le educatrici.

Alcune evidenze

Allego alcuni documenti che illustrano la mia esperienza e attestano alcune delle competenze che ho acquisito:

- Valutazione del tutor di tirocinio sulla mia esperienza di tirocinio
- Griglia di osservazione di un bambino che ho elaborato e applicato
- Descrizione dell'attività che ho elaborato e realizzato con i bambini al laboratorio di manualità
- Relazione di tirocinio al Gest.
- Il mio diario di bordo

4. “*Competenze*“. In questa sezione lo studente elenca in modo sintetico le principali competenze (*hard skill* e *soft skill*) che ritiene di aver sviluppato nel percorso di istruzione e formazione e nelle attività ed esperienze personali. In riferimento a tre competenze che sceglie tra quelle elencate nel prospetto o quadro di competenze che

³⁹ Lo studente potrebbe scegliere di ampliare la sezione “*Tirocinio formativo*” attivando un blog (attraverso la funzione *Journal* di Mahara). Un esempio interessante di come si potrebbe arricchire questa sezione è fornito dal blog di una studentessa dell’università di Padova che ha scelto di presentare il suo racconto dell’esperienza di tirocinio creando un blog monotematico accessibile *online*. Cfr. *La mia esperienza di tirocinio raccontata*, in <http://esperienzaditirociniosara.blogspot.it/> (21-01-2017).

ha allegato nella sezione “*Apprendimenti*” inserisce e presenta le evidenze che ne attestano il possesso.

La compilazione di questa sezione richiede il supporto e la guida del docente che deve aiutare lo studente a prendere consapevolezza della complessità dell’autovalutazione e della valutazione delle competenze. Le evidenze raccolte e presentate dallo studente in questa sezione rendono manifesti solo alcuni aspetti di un compito che la persona competente dimostra di saper portare a termine in un contesto spazio-temporale. A questo proposito è utile ricordare che «non è sufficiente rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza che costituisca ormai un patrimonio stabile della persona».⁴⁰

5. “*Interessi di studio e ricerca*”. In questa pagina web lo studente presenta il processo che ha svolto nel redigere il lavoro di prova finale e descrive le competenze maturate, allega un *abstract* del proprio lavoro di ricerca e il testo (o un video) della presentazione effettuata nel momento dell’esame di grado conclusivo del Corso di Laurea.

Lo studente può servirsi del modello fornito creando una copia e modificandola a suo piacimento, oppure, in accordo con il docente, può idearne un altro o può aggiungere altre pagine web oltre a quelle suggerite; può variare la *layout*, inserire documenti o file di vario tipo e link ad altre pagine web e può decidere di rendere private o visibili a tutti l’intera *collection* e le singole pagine web.

5. Il monitoraggio, l’autovalutazione e la valutazione del percorso

Durante il percorso di progettazione e costruzione dell’ePortfolio gli studenti sono stati stimolati dal docente a monitorare il proprio lavoro, a riflettere sul processo, a migliorare l’impostazione e il contenuto in relazione ad alcuni criteri che sono emersi gradualmente come significativi, a rispettare le scadenze di consegna e a condividere il proprio lavoro con tutti i colleghi. Al termine del primo anno sono stati forniti due strumenti di autovalutazione che gli studenti hanno utilizzato per valutare il proprio ePortfolio e per visionare e inserire commenti e suggerimenti nelle varie sezioni dell’ePortfolio dei colleghi.

Il primo strumento consiste in una griglia contenente un elenco di descrittori inerenti le caratteristiche del compito che è stata predisposta per essere utilizzata dallo studente come strumento di auto-valutazione e dal docente nel momento della valutazione finale. I descrittori, che sono stati formulati dal docente e dagli studenti al termine del percorso, mettono in evidenza alcune caratteristiche che dovrebbero essere presenti nelle varie sezioni dell’ePortfolio. Lo studente è invitato a riflettere sul proprio prodotto finale e a stabilire il livello che ritiene di aver raggiunto in relazione all’obiettivo di ciascuna sezione o pagina del proprio ePortfolio (Cfr. Fig. n. 5). Nell’anno accademico corrente la griglia è stata consegnata agli studenti all’inizio

⁴⁰ PELLEREY, *Le competenze* 113.

dell'esperienza per consentire loro di conoscere fin dall'inizio gli indicatori e i criteri di valutazione.

Fig. n. 5: Strumento di valutazione e di auto-valutazione dell'ePortfolio

DATA:		LIVELLI CONSEGUITI* (in ogni riga segna una crocetta nella colonna corrispondente)				
SEZIONE/STRUTTURA DELL'EPORTFOLIO	CARATTERISTICHE DEL COMPITO	A	B	C	D	n.c.
Pagina web: Benvenuto	La presentazione di sé è sintetica, chiara e appetibile					
	La presentazione è mirata, cioè finalizzata a proporre la propria candidatura in un ambito professionale dichiarato					
	La composizione del curriculum vitae in formato Europass è completa e ordinata					
Pagina web: Istruzione e formazione (solo vs 1)	Le informazioni sui percorsi formativi svolti in ambito formale sono chiare e disposte in ordine cronologico					
	Le informazioni sui percorsi formativi svolti in ambito non formale e informale (volontariato, associazionismo o tempo libero) sono chiare e disposte in ordine cronologico					
	Le informazioni sulle attività ed esperienze sono chiare e disposte in ordine cronologico					
Pagina web: Attività ed esperienze (solo vs 1)	Le attività e le esperienze lavorative e/o di tirocinio sono significative in relazione all'obiettivo della propria candidatura e ai progetti lavorativi futuri					
	Le attività ed esperienze inerenti ambiti extra-professionali (vita associativa, volontariato, sport o tempo libero) sono significative con riferimento all'ambito professionale					
	Le attività e le esperienze lavorative e/o di tirocinio sono significative in relazione all'obiettivo della propria candidatura e ai progetti lavorativi futuri					
Pagina web: Apprendimenti (solo vs 2)	Le attività ed esperienze inerenti ambiti extra-professionali (vita associativa, volontariato, sport o tempo libero) sono significative con riferimento all'ambito professionale					
	Le evidenze che attestano gli apprendimenti sono significative					
	Le competenze					
Pagina web: Competenze	Le competenze sono significative con riferimento all'ambito professionale dichiarato nella pagina di presentazione					
	Le evidenze (documenti, foto, video) sono pertinenti in relazione alle competenze elencate					
	I testi sono formulati con linearità e chiarezza espositiva					
Collection (contenuti, struttura, aspetto grafico)	I titoli delle pagine e del box sono chiari e efficaci					
	I collegamenti interni (link alle altre sezioni dell'ePortfolio) sono sufficienti e opportuni					
	L'impostazione grafica e le immagini scelte sono gradevoli e accuratamente scelte in relazione all'obiettivo dell'ePortfolio					
Altro: (specifica)						

* **Descrizione livelli:** **A** = Molto adeguato / **B** = Abbastanza adeguato / **C** = Poco adeguato / **D** = Per niente adeguato / **n.c.** = Non classificabile in quanto il compito non è stato realizzato

Il secondo strumento autovalutativo è stato proposto al termine dell'esperienza e consiste in una traccia che lo studente può usare per redigere una breve relazione di circa 2.000 battute sul lavoro svolto nell'intero percorso di progettazione e costruzione del proprio ePortfolio. Lo scopo consiste nel riflettere sui passi compiuti durante il percorso, sui processi attivati e sugli apprendimenti sviluppati. Nel riquadro sottostante fornisco un esempio della traccia che è stata fornita agli studenti per commentare le pagine web "Benvenuto" e "Competenze".

«La pagina web che ho intitolato 'Benvenuto' è una pagina introduttiva di presentazione del mio ePortfolio. In essa ho... *(completa tu descrivendo il contenuto della pagina)*. Nella stesura di questa pagina web mi sono posto il seguente obiettivo: ... *(completa tu)*. Il lavoro di elaborazione di questa pagina mi ha richiesto di compiere i seguenti passi: ... *(completa tu)*».

«La sezione 'Competenze' del mio ePortfolio contiene... *(completa tu descrivendo cosa hai inserito nella pagina)*. La creazione del contenuto di questa pagina mi ha richiesto di... *(racconta come sei arrivato a individuare e selezionare le competenze, quale criterio hai seguito nell'organizzarle, quali difficoltà hai incontrato nello svolgere questo compito)*.

La ricerca e la scelta delle evidenze per attestare le competenze che ho elencato... *(completa tu specificando quali difficoltà hai incontrato nel trovare le evidenze e a che cosa ti è servito questo lavoro)*. La costruzione di questa sezione mi ha consentito di... *(completa tu descrivendo in sintesi cosa hai imparato o scoperto in questo lavoro)*».

La prima fase di valutazione si è conclusa alla fine del secondo semestre dell'anno accademico 2015-2016. La seconda fase del percorso che è ancora in atto si concluderà alla fine dell'anno accademico corrente nel momento in cui gli studenti che hanno partecipato per due anni consecutivi al progetto pubblicheranno la versione finale del proprio ePortfolio e consegneranno la griglia di autovalutazione e la relazione sull'esperienza che sarà valutata dal docente. Sulla base dei risultati raccolti sarà pubblicato un resoconto finale dell'esperienza. Nel punto che segue presento i primi risultati provvisori che ho raccolto.

6. Conclusioni e prospettive di ricerca

Nel biennio 2015-2017 sono stati coinvolti nel percorso di progettazione e costruzione del proprio ePortfolio 55 studenti, di cui 10 hanno partecipato a entrambe le annualità del progetto.

Nel prossimo punto riporto il resoconto di due studentesse sull'esercitazione: entrambe mettono in evidenza la positività dell'esperienza e riconoscono di aver avuto l'opportunità di riflettere in modo più sistematico sui propri apprendimenti sia

in ambito formale sia in ambito non formale e informale, anche in relazione ai propri progetti professionali futuri.

Tra gli aspetti maggiormente positivi affermano di aver accresciuto la consapevolezza delle competenze sviluppate nelle esperienze lavorative, di tirocinio o di vita realizzate in ambito non formale e informale e di quelle da acquisire e da accrescere nel proprio percorso formativo. Il lavoro di costruzione dell'ePortfolio – scrive S. P. – mi ha consentito: «[...] di cogliere la valenza formativa delle esperienze che ad una prima analisi non avevo previsto di considerare come esperienze significative da inserire nel mio percorso formativo».⁴¹

Un altro aspetto positivo del presente modello di portfolio digitale consiste nel fatto che esso è stato ideato e realizzato in stretta relazione con il curriculum del Corso di Laurea in *Educatore professionale* ed è stato utilizzato dagli studenti come uno strumento per riflettere, presentare, documentare e fare sintesi dei propri apprendimenti e per acquisire maggiore consapevolezza del proprio percorso formativo personale in relazione al proprio curriculum di studi. Gli studenti, nel dialogo con il docente, hanno riconosciuto che l'esercitazione ha fornito loro l'occasione per approfondire gli obiettivi del proprio Corso di Laurea e ha consentito loro di riflettere sul proprio percorso formativo universitario anche in relazione ad esperienze vissute in ambito extra-accademico. Un altro aspetto da valorizzare riguarda il fatto che alcune sezioni dell'ePortfolio sono state predisposte per raccogliere i risultati delle esercitazioni previste nel programma di alcuni corsi tra cui la Deontologia professionale e il Tirocinio. In futuro si prevede di esplorare l'opportunità di creare un raccordo con altre attività formative e con la prova finale prevista al termine del triennio per ottenere l'esame di grado.⁴²

Al termine del presente anno accademico 2016-2017 i risultati della sperimentazione saranno presentati alla commissione del Corso di Laurea che potrà valutare come si potrebbe raccordare maggiormente l'esperienza di progettazione e costruzione dell'ePortfolio all'interno del curriculum, in modo che possa servire anche alla commissione stessa per rilevare la consapevolezza che gli studenti hanno degli apprendimenti che sviluppano nel proprio percorso universitario allo scopo di migliorare l'offerta formativa.

Un aspetto che si dovrebbe esplorare in futuro riguarda la valutazione e la promozione delle *soft skills* o competenze personali generali in un contesto come quello attuale in cui da molte parti, in particolare, nelle richieste provenienti dal mercato del lavoro, in vari ambiti professionali e particolarmente in quello educativo, si sottolinea l'importanza crescente delle competenze chiave o trasversali e si chiede all'Università di promuoverne lo sviluppo. L'ePortfolio degli apprendimenti può es-

⁴¹ P. S., *Relazione dell'esperienza di progettazione e costruzione del mio ePortfolio*. Documento non pubblicato, Roma, anno accademico 2015-2016.

⁴² L'esperienza realizzata dal Dariusz Grządziel e descritta in questo rapporto di ricerca può fornire un interessante esempio.

sere valorizzato anche come contesto in cui lo studente riflette sulle *soft skills* che può sviluppare nell'esperienza universitaria considerata nella sua globalità. In questa direzione potrebbero essere valorizzati gli strumenti autovalutativi sulle competenze strategiche che sono disponibili online sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it.⁴³

Nel contesto universitario della Facoltà «Auxilium» che si caratterizza per la presenza di un terzo di iscritti provenienti da varie parti del mondo, si potrebbero stimolare gli studenti a lavorare in modo consapevole sullo sviluppo di alcune competenze per vivere la relazione interculturale e a documentare e presentare il possesso di tali competenze.⁴⁴ A questo proposito si potrebbero valorizzare forme di valutazione attraverso gli *open badges*.⁴⁵

Tra le difficoltà evidenziate, gli studenti, nel momento del dialogo con il docente, nel resoconto finale dell'esperienza e nella verifica finale, hanno riconosciuto che il lavoro di creazione della pagina di presentazione delle proprie competenze ha richiesto un tempo prolungato di riflessione e il confronto con il docente e con i colleghi. Una studentessa ha chiesto di posticipare i tempi di consegna motivandolo con l'esigenza personale di approfondire la riflessione sul proprio quadro di competenze. Nell'esperienza tuttora in corso gli studenti stanno riscontrando la difficoltà di individuare le evidenze per documentare le competenze acquisite.

Le altre difficoltà che sono emerse riguardano l'apprendimento dell'utilizzo del *software* Mahara per la carenza di competenze digitali da parte di molti studenti. Infine, una difficoltà riscontrata da chi scrive in qualità di docente nel momento della valutazione dei lavori degli studenti è inerente il lavoro di correzione della forma dei contenuti dell'ePortfolio che ha richiesto tempo.

L'ePortfolio degli apprendimenti, oltre ad una funzione formativa assume anche una valenza orientativa che è ancora in gran parte da esplorare.

7. I primi risultati: il resoconto dell'esperienza di due studentesse

Nei sottopunti che seguono riporto la versione integrale del resoconto scritto elaborato da S. P., studentessa del terzo anno del Corso di Laurea in *Educatore*

⁴³ In particolare potrebbero essere utilizzati i seguenti questionari di autopercezione: il *Questionario sulle competenze strategiche* (QSA), il *Questionario sulla Percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) e il *Questionario di percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC) di Michele Pellerey e colleghi.

⁴⁴ Cfr. GIOVANNINI M.L., *TECO all'Università: quali usi e funzioni?*, in *Giornale italiano della ricerca educativa* 9(2016)16, 37-57.

⁴⁵ Lo standard tecnologico aperto degli *Open Badges* (OBI - Open Badges Infrastructure), definito dalla Mozilla Foundation e diffuso in Italia dal consorzio interuniversitario CINECA attraverso il Progetto Bestr, è usato numerose organizzazioni e istituzioni in tutto il mondo per identificare, valorizzare, raccogliere e raccontare le competenze delle persone in particolare nell'ambito delle esperienze di apprendimento non formale. Cfr. <https://bestr.it/about#!/#accordion3>

professionale e da A. B., studentessa del primo anno della Laurea Magistrale in *Progettazione e coordinamento dei servizi socio-educativi*. Entrambe hanno progettato e realizzato il loro ePortfolio nell'anno accademico 2015-2016 e attualmente stanno lavorando alla costruzione della versione definitiva. La loro relazione si riferisce al modello realizzato al termine dello scorso anno.

7.1. La presentazione dell'ePortfolio e il resoconto dell'esperienza di S. P.⁴⁶

«La sezione 'Benvenuti' del mio ePortfolio è una pagina introduttiva che contiene una breve descrizione di me stessa con riferimento all'ambito in cui vorrei lavorare e alle esperienze di tirocinio. In essa ho descritto brevemente come è nato il mio interesse per questo percorso di studi e per l'educazione. Ho elencato tre competenze che ritengo essenziali per lavorare nell'ambito del nido di infanzia in cui vorrei lavorare; ho inserito dei collegamenti con le altre sezioni dell'ePortfolio e dei collegamenti a link esterni e ho allegato il mio *Curriculum Vitae*.

Nella stesura di questa sezione mi sono proposta di fornire una descrizione chiara e breve di me stessa immaginando di scrivere una lettera di presentazione indirizzata a un responsabile di un nido d'infanzia, un servizio in cui vorrei lavorare in futuro.

Il lavoro di elaborazione di questa sezione ha richiesto di riflettere sui miei obiettivi professionali e sul percorso di studi che ho scelto di intraprendere; mi sono domandata da dove è nato il mio interesse per l'educazione, ho riflettuto sulle esperienze lavorative e di tirocinio svolte e che sto svolgendo e mi sono chiesta in quale ambito mi piacerebbe lavorare e quali competenze ritengo siano fondamentali per quel tipo di lavoro.

⁴⁶ P. S., *Relazione dell'esperienza di progettazione e costruzione del mio ePortfolio*. Documento non pubblicato, Roma, anno accademico 2015-2016.

Fig. 7: La sezione “Benvenuti” del mio ePortfolio di S. P.



* Indirizzo Internet: <http://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=247>

La sezione ‘*Istruzione e Formazione*’ del mio ePortfolio contiene tutto ciò che riguarda la mia formazione, due diplomi (di scuola secondaria e di insegnante di danza) e l’elenco delle attività formative (corsi interdisciplinari, convegni e seminari) a cui ho partecipato, tutti inseriti in ordine cronologico.

La costruzione di questa sezione mi ha consentito di riflettere sulle mie esperienze di formazione in ambito formale e non formale e mi è stata d’aiuto per riflettere sul mio quadro di competenze, in particolare per quelle legate all’ambito educativo.

Fig. 8: La sezione “Istruzione e Formazione” del mio ePortfolio di S. P.



* Indirizzo Internet: <http://didatticaonline.pfsc-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=248>

La sezione ‘Attività ed Esperienze’ del mio ePortfolio contiene l’elenco delle mie attività di tirocinio e lavorative in ordine cronologico decrescente. Ho scelto quelle che sono attinenti agli obiettivi dei miei progetti lavorativi futuri e ho inserito anche attività ed esperienze significative, non strettamente relative a quella che è la mia formazione, ma legate alla vita associativa, al volontariato, alle attività sportive.

La costruzione di questa sezione mi ha consentito di riflettere, come nella sezione istruzione e formazione, sulle esperienze da me vissute in vari ambiti e di cogliere la valenza formativa delle esperienze che ad una prima analisi non avevo previsto di considerare come esperienze significative da inserire nel mio percorso formativo. Inoltre mi è stata d’aiuto per riflettere sul mio quadro di competenze, poiché ho scelto di considerare ciascuna attività o esperienza per individuare quali sono state nella pratica, anche in ambito informale, le competenze che ho acquisito, che vorrei migliorare o che devo ancora acquisire.

Fig. 9: La sezione “Attività ed Esperienze” del mio ePortfolio di S. P.

Attività ed esperienze

by
Tags: attività, esperienze

Modifica questa view

Copy

Attività e Tirocinio

2016-2017: Tirocinante presso il Nido d'infanzia «**La Sirenetta**» di Roma (2 giorni a settimana da Ottobre a Maggio, 150 ore di attività di tirocinio)

2016: Educatrice al Centro Estivo organizzato e gestito dal «**F.g.s. Volare Alto**» (3 settimane di luglio, 150 ore di attività di tirocinio).

2015: Partecipazione al **Corso di formazione per insegnanti di danza di 1° livello** presso «**Danzarmania Academy**» in collaborazione con «**C.S.A.M. LAZIO**».

2010: Volontaria ad un GREST con bambini dai 6 agli 11 anni nel mese di Giugno, presso la Parrocchia «**Santa Maria Immacolata di Lourdes**», Roma (8 ore al giorno, 5 giorni a settimana, per 5 anni fino al 2014).

Aggiungi commento

Dettagli

Altre attività

2016: Babysitter di due bambini di 11 mesi e 5 anni.

2015-2016: Insegnante di danza di un gruppo di bambini di 2-3 anni.

Foto: Un gruppo di bambini con le mani dipinte di colori vivaci. Foto: Un bambino e un adulto che lavorano insieme a un tavolo.

* Indirizzo Internet: <http://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=249>

La sezione ‘*Competenze*’ del mio ePortfolio contiene l’elenco organizzato delle competenze che attraverso le esperienze formative, di tirocinio, lavorative e di volontariato ho acquisito e quelle su cui sto ancora lavorando per migliorarle. Per individuare e selezionare le competenze per prima cosa sono andata a vedere i programmi degli insegnamenti svolti nel mio curriculum di studi e ho identificato le competenze in uscita del Corso di Laurea e delle singole attività formative. Ho ripreso un lavoro che avevo svolto nel Corso di Deontologia professionale sulle competenze dell’educatore e ho riflettuto sulle esperienze di tirocinio, in particolare sull’esperienza del Centro Estivo, che mi hanno permesso di constatare nella pratica quali competenze ho effettivamente sviluppato.

In questa sezione ho organizzato le mie competenze in tre nuclei: le *hard skill*, le *soft skill* e le *other skill*. Le *hard skill* sono le competenze generali e specifiche inerenti l’ambito lavorativo dell’educatore al nido, le ho suddivise in due sottogruppi: le competenze che ritengo di aver acquisito e quelle che devo ancora acquisire o su cui devo ancora lavorare.

Le *soft skill*, o competenze trasversali personali, le ho suddivise in tre aree: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva, affettiva e relazionale.

Nella sezione *other skill* ho inserito le competenze più creative che ho svilup-

pato nell'ambito dell'educazione non formale e informale che ritengo potrebbero essere utili nell'ambito professionale in cui vorrei lavorare.

Fig. 10: La sezione “Competenze” del mio ePortfolio di S. P.

Competenze

By S. P.

Hard skills

Le principali competenze che ho acquisito nel mio Corso di studio e in alcune esperienze di volontariato si incentrano intorno ai seguenti nuclei:

- Conosco contenuti e metodi di ricerca nell'ambito delle Scienze dell'Educazione (la mia formazione spazia nelle seguenti aree: Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Teologia, Antropologia, Sociologia);
- So riflettere in modo critico e valutare il mio lavoro;
- So individuare e analizzare il problema/bisogno/domanda del singolo e del gruppo;
- So interagire, comunicare, collaborare nel lavoro in équipe;
- So gestire un gruppo;
- So decentrarmi, ascoltare, dialogare;
- So porre attenzione ai dettagli;
- So progettare e gestire attività laboratoriali con un gruppo di bambini/ragazzi;
- So utilizzare le tecnologie informatiche.

Sto lavorando su alcune **competenze specifiche** in relazione alle mie esperienze di tirocinio future al Centro Estivo organizzato dal «Gp Vapore Airo» e al Nido d'Infanzia «Lo Stregone»:

- Relazionarmi e interagire in modo educativo con la persona in crescita;
- Osservare in modo sistematico il comportamento del bambino/ragazzo o del gruppo;
- Costruire e applicare una griglia di osservazione;
- Comunicare e collaborare con le altre educatrici e con i genitori;
- Condurre una dinamica di gruppo;
- Risolvere, gestire, utilizzare i conflitti in maniera rigorosa.

Soft skills

Area cognitiva e metacognitiva:

- Apertura al nuovo
- Concretezza
- Organizzazione

Area motivazionale e volitiva:

- Ottimismo
- Iniziativa
- Perseveranza

Area affettiva e relazionale:

- Empatia
- Altruismo
- Collaborazione

Other skills

Tra le competenze che non sono strettamente legate alla mia professione futura ne elenco alcune:

- So danzare (danza moderna e danza classica)
- So disegnare (disegno tecnico e disegno dal vero)
- So dipingere (con varie tecniche pittoriche)

* Indirizzo Internet: <http://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id= 578>

Una delle difficoltà che ho incontrato nel creare questa sezione è stata nel riconoscere e documentare l'effettiva acquisizione di una competenza. Inoltre mi sono resa conto che la riflessione mi ha aiutato a capire che non ero consapevole di avere acquisito alcune competenze fino a quando ad esempio non le ho viste scritte sulle competenze all'interno di un insegnamento.

La costruzione di questa sezione mi ha consentito di riflettere in modo più approfondito sugli obiettivi del mio Corso di Laurea e sugli insegnamenti e le attività svolte all'interno dell'università e nel tirocinio, di considerare quelle che sono le mie competenze anche in relazione a quelle che dovrebbero essere le competenze dell'educatore professionale e soprattutto le competenze che dovrebbe avere un educatore che lavora in un nido, essendo l'ambito di lavoro su cui ho basato il mio ePortfolio. Per alcune competenze ho trovato alcune evidenze che ho riconosciuto in alcuni

lavori che ho presentato e che mi sono stati valutati positivamente dal docente, per altre ho individuato alcuni strumenti che ho utilizzato e anche creato, come ad esempio durante il Centro Estivo e il tirocinio al nido, le griglie di osservazione per il gruppo e per il singolo e il diario di bordo».

7.2. Il Resoconto dell'esperienza e la meta-riflessione su di essa di A. B.⁴⁷

«La *ratio* che ho seguito nel creare il mio ePortfolio è stata quella di guidare chi legge a conoscermi come educatore professionale. Ho voluto presentarmi in modo informale, ma non per questo in modo superficiale. Costruire un ePortfolio è un lavoro molto complesso, molto più che compilare un curriculum vitae. Mi ha richiesto un grande lavoro di riflessione ed analisi. Lo scopo non era solo elencare i passaggi più importanti del mio iter formativo e lavorativo ma soprattutto esprimere quanto il mio iter formativo e le mie esperienze di tirocinio e di volontariato siano state significative per la mia crescita non solo professionale, ma anche personale.

Nella prima pagina web del mio ePortfolio ho inserito una presentazione nella quale ho descritto in poche parole il mio percorso formativo, le motivazioni che mi hanno spinto a percorrerlo, le mie aspirazioni e in che modo desidero utilizzare l'ePortfolio. Mi sono proposta di fornire elementi importanti che convincessero il lettore a proseguire la lettura del mio ePortfolio. Ho voluto essere sintetica, per questo ho dovuto compiere delle scelte riguardo a ciò che volevo scrivere e all'obiettivo che volevo raggiungere. A tale proposito mi è stato di grande aiuto scrivere la mia 'Storia di vita' in cui ho analizzato il mio percorso formativo e lavorativo e ho messo a fuoco gli elementi significativi che mi hanno condotta ad essere educatore professionale e a progettarmi nella mia professione per il futuro, individuando il mio ambito di interesse. È stato un lavoro lungo nella quale la meta-riflessione mi ha aiutato moltissimo.

Ho ritenuto importante inserire anche due foto la prima sono ritratta in posa informale, uno scatto rubato dai miei ragazzi durante l'ultima esperienza estiva vissuta insieme sul cammino di Santiago di Compostela, la seconda foto l'ho inserita perché richiama cosa vuol dire per me educazione. Infine, ho inserito il mio *curriculum vitae*. Ho cercato una buona integrazione tra testo, immagini e foto, volevo che a colpo d'occhio il lettore fosse colpito dalla composizione tra gli elementi presenti. Nel testo alcune parole sono evidenziate e contengono dei collegamenti con le altre sezioni del mio ePortfolio, per consentire la possibilità di un percorso di lettura non solo lineare ma che può essere costruito in base agli interessi di chi legge.

Le successive due pagine sono state relativamente più semplici da costruire, in quanto sono le sezioni nelle quali ho elencato le mie esperienze formative in ambito formale, non formale e informale e le mie attività ed esperienze professionali e

⁴⁷ B. A., *Relazione dell'esperienza di progettazione e costruzione del mio ePortfolio*. Documento non pubblicato, Roma, anno accademico 2015-2016.

personali. Ho inserito evidenze che dichiarano la mia partecipazione effettiva e i certificati ottenuti e collegamenti con siti esterni che contengono i programmi seguiti. Ho ritenuto importante includere questi elementi non solo perché forniscono informazioni maggiori rispetto a quelle che avrei potuto inserire nel curriculum vitae, o perché documentano la mia effettiva partecipazione, ma ho ritenuto importante inserirli per consentire ai lettori di esplorare e conoscere i percorsi formativi, gli obiettivi e le istituzioni e di avere a disposizione contatti formativi-professionali che per me sono stati importanti e preziosi soprattutto nel campo dell'educazione.

Infine, ho concluso con la sezione dedicata alle 'Competenze' sezione che mi ha richiesto un grande lavoro in quanto volevo essere sintetica ma esaustiva fornendo un quadro chiaro e completo di quelle che considero essere le mie competenze nel mio campo professionale.

La costruzione di questa sezione mi ha richiesto un lungo lavoro di analisi delle mie esperienze lavorative e formative e di riflessione per acquisire maggiore consapevolezza riguardo a quelle che sono le mie *hard* e *soft skills* così da poter esprimere in un linguaggio semplice e chiaro quali sono le capacità di cui sono in possesso e che permettono di operare nell'ambito socio-educativo.

Sono convinta che l'ePortfolio è uno degli strumenti più efficaci per presentarsi a livello professionale, perché ha delle potenzialità in più rispetto al curriculum vitae in quanto permette di dimostrare la capacità di presentazione e organizzazione. È uno strumento completamente libero, ognuno può costruirlo come meglio crede presentando se stesso, la propria formazione e anche la propria aspirazione, elementi che vengono sempre più richiesti nel mercato del lavoro».

Bibliografia

- ACOSTA T. - YOUNG L. (2006), *ePortfolios: Beyond Assessment*, in JAFARI A. - KAUFMAN C. (a cura di), *Handbook of Research on ePortfolios*, Hershey (PA) - London, Idea Group pp. 15-23.
- AMBROSE A.G. - CHEN H.L. (2015), *360° Folio Networking: Enhancing Advising Interactions and Expanding Mentoring Opportunities with ePortfolios*, in *Theory into Practice* 54, pp. 317-325.
- BARRETT H.C. (2006), *Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment*, in *Connected Newsletter*, June, 1-5. Pubblicato in: <http://electronicportfolios.com/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf> (21-01-2017).
- BARRETT H. (2000), *Create Your Own Electronic Portfolio Using Off-the-Shelf Software to Showcase Your Own or Student Work*, in *Learning & Leading with Technology*, pp. 15-21. Pubblicato in: <http://electronicportfolios.org/portfolios/LLwTApr00.pdf>
- BILCO - CIOFS-FP PIEMONTE (a cura di), *ePortfolio. Versione operatore. Guida metodologica e supporto all'utilizzo*, Torino, CIOFS/FP Piemonte].
- BUTLER P. (2006), *Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios*, eCDF ePortfolio Project - Massey University College of Education. Pubblicato in: <http://www.eportfoliopractice.qut.edu.au/docs/Butler%20-%20Review%20of%20lit%20on%20ePortfolio%20research%20-%20NZOct%202006.pdf> (21-01-2017).

- CASTOLDI M. (2005), *Il Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola.
- CHIANESE G. (2011), *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, Franco Angeli.
- DIAMANTINI D. - MARTINOTTI G. - POZZALI A. (a cura di), (2008) *E-learning e società della conoscenza*, Milano, Guerini.
- DOMENICI G. - MORETTI G. (2006), *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia.
- EIFEL - EUROPEAN INSTITUTE FOR E-LEARNING (a cura di), (2009), *ePortfolio a European Perspective*, EIFEL - European Institute for E-Learning. Pubblicato in: http://www.adam-europe.eu/prj/4888/prd/11/1/ePortfolio_a_European_Perspective.pdf (21-01-2017).
- GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), (2011) *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce, Pensa Multimedia.
- GIANNANDREA L. (2015), *E-Portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente*, Relazione al convegno Siped. Pubblicato in: <https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/235629/34940/siped2015.pdf>.
- GIOVANNINI M.L. - MORETTI M. (2010), *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in *Quaderni di economia del lavoro* 92, pp. 141-163.
- GIOVANNINI M.L. (2016), *TECO all'Università: quali usi e funzioni?*, in *Giornale italiano della ricerca educativa* 9 16, pp. 37-57.
- GUI M. (2008), *Disordine digitale e "competenze strategiche". Il modello di ePortfolio di Milano-Bicocca*, in DIAMANTINI D. - MARTINOTTI G. - POZZALI A. (a cura di), *E-learning e società della conoscenza*, Milano, Guerini.
- JAFARI A. - KAUFMAN C. (a cura di), (2006) *Handbook of Research on ePortfolios*, Hershey (PA) - London, Idea Group.
- KENNELLY E. et Alti. (2016), *Guidance for ePortfolio Researchers: A case Study with Implications for the ePortfolio Domains*, in *International Journal of ePortfolio* 6 2, pp. 117-125.
- LA ROCCA C. (2015), *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in *Italian Journal of Educational Research* 8 14, pp. 157-174.
- PELLERER M. (2000), *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in *Orientamenti pedagogici* 47 5, pp. 853-875.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia.
- RICCHIARDI P. et Alti (a cura di), *Unito@portfolio (Uni@p) Un e-portfolio per il lavoro*, in http://www.unito.it/sites/default/files/unito_eportfolio.pdf.
- ROSSI P.G. (2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci.
- TOSH D. et Alti, *Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective*, in *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(2005)3. Pubblicato in: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/rt/prtnerFriendly/26492/19674>.
- VARISCO B.M.(2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Milano, Carocci.
- YANCEY K.B. (2015), *Grading ePortfolios: Tracing Two Approaches, Their Advantages, and Their Disadvantages*, in *Theory into Practice* 54, pp. 301-308.
- YANCEY K.B. (1998), *Reflection in the Writing Classroom*, Logan (UT), Utah State University press 1998, pp. 4-15.
- ZAGGIA C. - FRISON D. - SERBATI A. (2011), *Il laboratorio di Costruzione del Portfolio di competenze. Un'esperienza realizzata all'interno del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione continua dell'Università degli Studi di Padova*, in GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 189-202.

Capitolo secondo

L'ePortfolio nei processi formativi e orientativi universitari.

Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi realizzato con il software *Mahara*

Dariusz Grządziel

1. Una sperimentazione didattica con l'ePortfolio

Nel contesto della ricerca-intervento sviluppata con il CNOS-FAP, circa il potenziamento nei soggetti in formazione delle loro competenze strategiche di auto-orientamento, sembra sempre più importante valorizzare gli strumenti di promozione della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio e nel lavoro. Tra questi strumenti emerge per la sua importanza una metodologia basata sull'uso sistematico del Portfolio delle competenze e in particolare del Portfolio digitale. Per verificare la validità e l'efficacia di un uso sistematico di tale metodologia in primo luogo nel corso dell'anno 2015 è stata compiuta un'esplorazione sistematica della letteratura in proposito, mentre, contemporaneamente sono stati esaminati alcuni software disponibili a questo fine. Ciò ha dato la possibilità d'individuare una particolare risorsa digitale, già ben sperimentata sia all'estero, sia in Italia. Si tratta del software *Mahara*. La qualità di questa tecnologia è notevole, anche se la sua utilizzazione è un po' impegnativa. Inoltre da tempo vengono realizzate nuove *release* che coinvolgono il manuale inglese di supporto. Occorre scegliere quale utilizzare di esse, e in relazione tradurre e adattare il manuale di utilizzazione. Tutto ciò al fine di poter impostare una sperimentazione sistematica della sua valorizzazione nel corso dell'anno 2016.

Tenendo conto di quanto già realizzato all'Università di Bologna dalla professoressa Maria Lucia Giovannini e presso l'Università degli Studi di Roma Tre dalla dottoressa Concetta La Rocca, si è pensato di dedicare questa prima forma di sperimentazione a un gruppo di studenti dell'Università Salesiana di Roma come avvio di una nuova metodologia di formazione e valutazione in vista della Laurea triennale. Per rendere poi la sperimentazione valida ai fini istituzionali si è ottenuto che l'ePortfolio potesse costituire la base dell'esame finale di Laurea.

Per la sperimentazione dell'ePortfolio sarà usato, appunto, il software *Mahara* (<https://mahara.org/>) installato sul server istituzionale dell'UPS (<https://mahara.unisal.it>). Il termine stesso *Mahara*, nel linguaggio māori, significa pensare o pensato. Le prime forme didattiche sperimentali con questo nome sono state realizzate già nel 2006 e hanno coinvolto diverse università in Nuova Zelanda, ad es. quelle di Auckland e Wellington. Similmente come in queste esperienze iniziali, anche nel nostro caso, la prospettiva principale è stata quella di centrare l'attenzione soprattutto sul-

L'attività personale dello studente, più che sulle esigenze da parte dell'istituzione formativa di appartenenza. Di conseguenza è stato offerto agli studenti uno spazio di lavoro nella forma di Portfolio online, altamente personalizzabile da molti punti di vista. Tale spazio ha previsto alcune sezioni fondamentali. Una, ad esempio, consente la presentazione di un proprio profilo – e non solo dati personali, ma anche la descrizione delle proprie competenze e delle proprie aspirazioni e progetti esistenziali. Un'altra sezione permette l'inserimento dei propri artefatti (foto, video, testi, audio, documenti raccolti in rete) e tale sezione può essere articolata in cartelle e sottocartelle. In esse ciascun elemento può essere accompagnato da descrizioni e commenti. Il fatto di essere un ambiente di lavoro personale implica che esso è protetto da password e solo il titolare può decidere che cosa far vedere agli utenti individuali o al pubblico più vasto d'internet.

Alla fine della sperimentazione, tutta l'esperienza, e cioè sia i risultati che anche il processo, sarà sottoposta a un'analisi e valutazione da parte dei partecipanti e della facoltà. Si ipotizza che una valutazione positiva potrebbe favorire l'introduzione dell'ePortfolio come una forma ordinaria/alternativa di realizzare il lavoro conclusivo di Baccalaureato in facoltà o anche in università. Infatti, negli anni precedenti questa possibilità è stata già analizzata nelle riunioni collegiali della FSE⁴⁸ ed se ne accenna anche nei Regolamenti del Baccalaureato⁴⁹. Inoltre, tutti i dati utili a comprendere meglio la validità del Portfolio digitale nella didattica saranno sottoposti alla riflessione analitica e resi pubblici nella pubblicazione in rivista *Orientamenti Pedagogici*.

2. Elementi teorici di fondo della sperimentazione

2.1. Concetto e finalità dell'ePortfolio

È passato ormai un decennio in cui si assiste ad una diffusione dell'uso dell'ePortfolio nel contesto educativo. Un Portfolio designa una raccolta disomogenea di materiali compiuta da un soggetto per documentare i migliori lavori eseguiti in passato. I documenti sono scelti secondo specifici criteri e sono accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione. L'obiettivo generale del Portfolio è quindi rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. Tra le finalità didattiche del lavoro con il Portfolio sono riconosciute, tra l'altro:

- sostenere gli studenti nella più consapevole definizione e valutazione dei *learning outcomes* e nella riflessione sui processi che portano al loro raggiungimento;
- mostrare i progressi accademici e la crescita degli studenti per tutto il percorso;

⁴⁸ Si consultino i verbali del 8.01.2010 e del 12.02.2010.

⁴⁹ Quello precedente FSE H823/ 3 gennaio 2010 ORD 124, e quello attuale FSE I974 / 10 aprile 2014 ORD 127.

- permettere agli studenti di selezionare e mostrare i loro lavori migliori;
- rinforzare l'istruzione o la formazione fondata sul coinvolgimento attivo degli studenti e in base ai loro bisogni individuali;
- fornire feedback a tutti (agli studenti, agli insegnanti, ai genitori e agli amministratori) riguardo ai risultati raggiunti;
- favorire una transizione all'interno e attraverso i livelli scolastici;
- facilitare un valido collegamento delle istituzioni formative con posti di lavoro.

La forma digitale del Portfolio, e cioè l'ePortfolio, è un'evoluzione naturale della modalità cartacea. La letteratura specifica dell'argomento definisce l'ePortfolio in modo seguente: «Un portafoglio elettronico è la selezione di una raccolta di prove autentiche e diversificate, tratte da un archivio più grande, che rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha imparato nel corso del tempo, in cui la persona o l'organizzazione si riconosce, ed è progettata per la presentazione a uno o più spettatori in vista di un particolare scopo retorico».⁵⁰ Nel contesto italiano, C. La Rocca definisce l'ePortfolio in modo simile: «L'ePortfolio, è definito come una raccolta digitalizzata di artefatti⁵¹, ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione, o un'istituzione».⁵²

La didattica del Portfolio ha elaborato già in maniera abbastanza chiara i tipi e sequenze di attività che deve svolgere lo studente durante il percorso di studi. Danielson e Abrutyn, ad esempio, anche se parlano ancora del Portfolio classico (cartaceo), indicano i passaggi che gli studenti dovranno realizzare: raccolta, selezione, riflessione, progettazione, proiezione. La loro proposta è ripresa anche dalla letteratura sul Portfolio elettronico.⁵³ Gli studi sull'ePortfolio mostrano anche una varietà di modi e di finalità per cui questo strumento è utilizzato. Una parte significativa occupano le modalità volte a realizzare varie forme di valutazione, tra cui la valutazione autentica⁵⁴, l'autovalutazione⁵⁵, la presentazione del bilancio delle compe-

⁵⁰ National Learning Infrastructure Initiative (NLII), *Educause's National Learning Infrastructure initiative*, «Annual Review» 2003, in: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/nli0364.pdf>, acc. 28.11.2016; BARRETT H.C., WILKERSON J., *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*, 2004, in: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>, acc. 28.11.2016.

⁵¹ La parola "artefatto" si riferisce a differenti tipologie di documenti in formato elettronico (testi, immagini, video, elementi multimediali come blog e wiki) accompagnati da riflessioni e commenti prodotti dal soggetto e da coloro che sono abilitati a farlo.

⁵² LA ROCCA C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, Roma, SIRD, 2014.

⁵³ DANIELSON C. - ABRUTYN L., *An introduction to using Portfolios in the classroom*, Alexandria (VA), ASCD, 1997.

⁵⁴ BUYARSKI C.A. - LANDIS C.M., *Using an ePortfolio to Assess the Outcomes of a First-Year Seminar: Student Narrative and Authentic Assessment*, in: «International Journal of ePortfolio» 4 (2014) 1, pp. 49-60.

⁵⁵ PITTS W. - RUGGIRELLO R., *Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual Framework*, in: «International Journal of ePortfolio» 2 (2012) 1, pp. 49-74.

tenze acquisite⁵⁶. Alcune di esse sottolineano le possibilità di rappresentare se stessi⁵⁷, di sviluppare le competenze relazionali e cooperative⁵⁸, o favorire l'apprendimento centrato sullo studente⁵⁹. Gli studi internazionali degli ultimi dieci anni riportano anche dati che indicano una significativa validità dell'ePortfolio in ambito universitario⁶⁰.

Negli ultimi anni anche in Italia si è risvegliato l'interesse per l'uso dell'ePortfolio. Così si sono moltiplicate le pubblicazioni e le sperimentazioni in merito, soprattutto in ambito universitario, sia ai fini valutativi sia di orientamento professionale e di studio.⁶¹ Nella prospettiva della pedagogia dell'orientamento, Domenici, criticando le forme valutative di natura sincronica alla conclusione dei percorsi formativi, si esprime positivamente invece circa l'ePortfolio proprio per la possibilità di realizzare valutazioni dei processi in modo diacronico.⁶² Per poter compiere scelte consapevoli per il proprio futuro formativo e professionale, egli ritiene che sia più vantaggioso per lo studente realizzare un'attività formativa di orientamento che sia affiancata alle sue attività curriculari fin dai primi gradi dei percorsi formativi. Infatti, la realizzazione dell'ePortfolio permette di documentare le strade e percorsi formativi degli studenti in modo progressivo e continuo. Permette di promuovere e di dimostrare i livelli di competenza gradualmente raggiunti dagli allievi nel percorso di apprendimento.⁶³ Per le caratteristiche della forma elettronica, l'ePortfolio realizzato con il software *Mahara* si presenta come molto agevole dal punto di vista informativo e valutativo.

Si può dire, quindi, che il valore formativo e orientativo dell'ePortfolio è dato,

⁵⁶ JOHNSON H.L., *Making Learning Visible with ePortfolios: Coupling the Right Pedagogy with the Right Technology*, in: «International Journal of ePortfolio» 2 (2012) 2, pp. 139-148.

⁵⁷ SNIDER E. - MCCARTHY A., *Self-Representation and Student Identity: A Case Study of International Student Users of Sakai*, in: «International Journal of ePortfolio» 2 (2012) 1, pp. 99-111.

⁵⁸ EHIYAZARYAN-WHITE E., *The Dialogic Potential of ePortfolios: Formative Feedback and Communities of Learning Within a Personal Learning Environment*, in: «International Journal of ePortfolio» 2 (2012) 2, pp. 173-185; CARPENTER R. - SHAWN A. - OVERTON HYNDMAN J., *Developing a Model for ePortfolio Design: A Studio Approach*, in: «International Journal of ePortfolio» 2 (2012) 2, pp. 163-172.

⁵⁹ EYNON B. - GUTTMAN L.M. et. all., *What Difference Can ePortfolio Make? A Field Report from the Connect to Learning Project*, in: «International Journal of ePortfolio» 4 (2014) 1, pp. 95-114.

⁶⁰ GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Adulti all'Università. Bilancio Portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2011; GIOVANNINI M.L. - RICCONI A., *L'ePortfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*, in MINERVA T. - COLAZZO L., *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*, SIEL 2011. VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011, Milano, Edizioni Ledizioni LediPublishing, pp. 761-767; H.L. Bryant, J.R. Chittum, *ePortfolio Effectiveness: A(n Ill-Fated) Search for Empirical Support*, in: «International Journal of ePortfolio» 3 (2013) 2, pp. 189-198.

⁶¹ LA ROCCA C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, Roma, SIRD, 2014.

⁶² DOMENICI G., *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*, Roma – Bari, Laterza, 2009; G. Domenici, G. Moretti, *Il Portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia, 2006.

⁶³ BRANDES G.M. - BOSKIC N., *Eportfolios: From description to analysis*, in: «International Review of Research in Open and Distance Learning», 9 (2008) 2, pp. 1-17.

tra l'altro, dal fattore di avere la possibilità di esaminare il materiale prodotto dallo studente, non solo alla fine di una certa tappa, ma anche in maniera diacronica, lungo tutto il percorso. Questo implica un'occasione di collegare il processo di valutazione formativa con una autoriflessione circa lo sviluppo delle proprie competenze e le inclinazioni nello studio e nel lavoro. Come elementi ulteriori si aspettano, inoltre, effetti positivi sulla meta-cognizione, sulla riflessione individuale e collegiale. Non senza significato rimane anche la possibilità di valorizzare tale strumento in un futuro ambito lavorativo.

2.2. Questioni di valutazione

L'elemento di fondamentale importanza del lavoro con il Portfolio è la valutazione. A questo punto bisogna accennare a tre elementi: il significato della valutazione formativa, il concetto di "valutazione autentica", l'uso dei criteri di valutazione nella forma di "rubriche".

2.2.1. La valutazione formativa

Le attività didattiche realizzate con il portfolio spesso sono analizzate nel contesto di sviluppo e di valutazione delle competenze. Si sostiene che questo strumento è molto idoneo per documentare, sia il processo di sviluppo che anche il bilancio finale di esse. Tra le varie forme di valutazione bisogna scegliere, quindi, quelle che sono valide sia dal punto di vista delle evidenze da individuare che anche dei criteri con cui si arriva alla formulazione dei giudizi di valore. Siccome le competenze, come sostiene Pellerrey, sono qualità personali interne non direttamente osservabili, ciò che possiamo cogliere sono soltanto le loro varie manifestazioni. Ma per poter parlare di una competenza sviluppata non è sufficiente rilevare una singola prestazione o manifestazione di una singola abilità, è importante anche la loro collocazione in un campo specifico, professionale, sociale ecc.⁶⁴

Dagli studi sulla valutazione risulta che ai fini di sostenere lo sviluppo delle competenze è bene integrare le due forme, quella finale (sommativa, sincronica) e quella continua (formativa, diacronica). La prima permette di confrontarsi con i risultati alla fine dei processi didattici, la seconda, permette di monitorare e avvertire i progressi lungo tutto il processo didattico e costituisce un fattore che aumenta l'autocontrollo e l'auto-consapevolezza dello studente sui processi di sviluppo della competenza.⁶⁵ Il valore d'integrazione di due prospettive valutative si avverte subito nel confronto con i noti limiti della valutazione tradizionale che sta nel fatto che essa maggiormente tende a valutare quello che l'alunno conosce, verificando solo la "riproduzione" finale e non quello che è il processo dell'apprendimento, e cioè la "costruzione" e lo "sviluppo" della conoscenza e la "capacità di applicazione reale"

⁶⁴ PELLERREY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004, p. 113.

⁶⁵ Ibid. p. 137.

delle conoscenze possedute. Già negli anni novanta Grant Wiggins, parlando di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale, suggeriva una valutazione che verificasse non solo ciò che uno studente sa, ma anche ciò che “sa fare con ciò che sa”.⁶⁶

2.2.2. La valutazione autentica

L'uso del Portfolio in didattica ha portato anche a sviluppare una forma di valutazione specifica, chiamata “valutazione autentica”. Comoglio la definisce come: «[...] una forma di valutazione dell'apprendimento che raccoglie informazioni da compiti che sollecitano dimostrazioni di conoscenze e abilità in modi che assomiglino alla “vita reale” quanto più vicino possibile. Impegnando gli allievi in attività contestualizzate in un mondo reale, è possibile caratterizzare la valutazione autentica come una valutazione di tipo “predittivo”, che, cioè, offre informazioni di come l'allievo agirebbe con quello che sa nel mondo reale. Per questo, la valutazione autentica possiede qualità migliori rispetto alla valutazione che semplicemente rileva se l'allievo dimostra di conoscere quello che gli è stato insegnato».⁶⁷ L'importanza del contatto con le situazioni e compiti reali viene sottolineata da autori Winograd e Perkins: «L'intento della “valutazione autentica” è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale».⁶⁸ Da ciò si evincono almeno due caratteristiche d'intendere la valutazione: l'enfasi sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita, piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati, e poi, il coinvolgimento degli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle situazioni vicine al mondo reale.

Bisogna accennare, comunque, che esistono anche posizioni più attente riguardo all'ottimismo dei sostenitori di questa forma valutativa. Pellerey indica, ad esempio, ad alcuni elementi problematici dell'uso dello stesso aggettivo “autentica”.⁶⁹ Le difficoltà notate sono sia di natura filosofica che di quella epistemologica. Mette in evidenza, ad esempio, l'illusione di voler rappresentare fedelmente la realtà, anche quella umana, tramite numeri, aggettivi o forme linguistiche. Ciò comporta, come minimo da tenere presente, l'attenzione ai limiti di questa forma di valutazione e alle tentazioni di assolutizzare i giudizi formulati in base ad essa.

⁶⁶ WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1993; WIGGINS G., *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1998.

⁶⁷ COMOGGIO M. (a cura di), *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, Torino, CNOS-FAP Regione Piemonte, p. 174.

⁶⁸ WINOGRAD P. - PERKINS F.D., *Authentic assessment in the classroom: principles and practices*, in: BLUM R.E. - ARTER J. (Ed.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, pp. 1-11.

⁶⁹ PELLEREY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004, pp. 144-145.

2.2.3. Il significato di “rubriche”

Al concetto di “valutazione autentica” è legato anche quello delle “rubriche”. Esse costituiscono forme di descrizione di livelli di qualità delle prestazioni prese in considerazione.⁷⁰ Secondo Castoldi⁷¹, esse sono utili ad esplicitare le aspettative specifiche riguardo a una data prestazione e ad indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Inoltre, rendono trasparenti e univoche le attese degli insegnanti in riferimento al compito da svolgere e alle abilità da sviluppare, e perciò facilitano anche i processi autoregolativi e orientativi degli studenti nello studio e nel lavoro. Heidi Goodrich⁷² considera la rubrica anche come un processo che, oltre a permettere una riflessione del docente sulla sua modalità d’insegnamento, fornisce allo studente la possibilità di partecipare attivamente alla sua costruzione. Questo dà occasione di attivare un meta-processo attraverso il quale vengono definiti i criteri con cui lo studente sarà successivamente valutato. Egli può controllare quindi più consapevolmente il suo livello di comprensione e di apprendimento, oltre che essere in grado di valutarci nell’azione richiesta dal compito. Si può dire che le rubriche, almeno nelle intenzioni, costituiscono uno strumento insieme formativo e valutativo per auto-valutare, per co-valutare e per inter-valutare le prestazioni in situazione.

Le rubriche sono anche dispositivi utili per valutare prestazioni più complesse, come lo sviluppo di un prodotto, la soluzione di un problema, lo sviluppo di una competenza. Prevedono la scomposizione della prestazione in elementi importanti o dimensioni e una rigorosa definizione dei livelli di prestazione attesi espressi in termini osservabili e misurabili.

Comoglio⁷³ suggerisce, come le rubriche possono essere valorizzate nel lavoro con il Portfolio integrato nella didattica e nella formazione. Siccome esse sono strumenti flessibili a disposizione del docente e degli studenti, è possibile svilupparne tipi diversi, a seconda dei diversi obiettivi che devono essere valutati. Ci saranno pertanto: rubriche di valutazione per una singola prestazione, ad esempio, si possono fare rubriche per una ricerca, per un compito di gruppo, per un’attività interdisciplinare ecc.; rubriche di valutazione per obiettivi di percorso disciplinare – di questo tipo sono le rubriche di valutazione di fine anno – esse intendono valutare il livello di conseguimento degli obiettivi di apprendimento in una disciplina; e infine, rubriche olistiche di valutazione di fine anno, di biennio o di fine ciclo. Questa differenziazione delle rubriche proviene dallo scopo per cui si utilizza il Portfolio. Infatti, ha lo scopo di “segnare” sia l’organizzazione delle varie fasi del processo formativo, sia lo sviluppo di una specifica rubrica di valutazione e l’individuazione dei criteri rispetto ai quali sarà stabilita la raccolta dei materiali da valutare.

⁷⁰ PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004, p. 118.

⁷¹ CASTOLDI M., *Le rubriche valutative*, in: «L’educatore» 5 (2006-2007), pp. 6-10.

⁷² GOODRICH H., *Understanding rubrics*, in: «Educational Leadership» 54 (1996) 4, pp. 14-17.

⁷³ COMOGLIO M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2003, pp. 72, 98.

3. Fase di pilotaggio con *Mahara* nel Tirocinio di progettazione didattica

3.1. Integrazione delle attività di tirocinio con la modalità dell'ePortfolio

Prima di iniziare la sperimentazione vera e propria, a titolo di pilotaggio, è stato introdotto il software *Mahara* nella realizzazione di un tirocinio (EB1450 – 5 ECTS), di durata di un semestre, con gli studenti del primo ciclo del curriculum di Pedagogia per la scuola e la Formazione Professionale.

Il tirocinio stesso intende offrire la possibilità di esercitare nelle condizioni del laboratorio le attività di progettazione, di realizzazione e di valutazione dei processi didattici. Tra gli obiettivi specifici si trovano le abilità e competenze con cui gli studenti saranno in grado, tra l'altro, di saper descrivere le varie modalità di progettazione didattica, di saper individuare e realizzare in pratica le tappe fondamentali della progettazione, di saper trovare e indicare i principali tipi di documenti legislativi e scolastici del proprio Paese i quali costituiscono la base di riferimento per la progettazione scolastica. L'integrazione dell'ePortfolio nelle attività di questo tirocinio ha permesso agli studenti di presentare i loro lavori nella forma di pagine web realizzate con il software *Mahara*. In seguito, in forma di *screen*, si trovano alcune pagine esemplari. Ci sono collocati artefatti (testi, grafici, tabelle o allegati di file), risultato di attività finalizzate sia al raggiungimento degli obiettivi propri del tirocinio, sia all'acquisizione di padronanza di usare il software *Mahara*. Siccome le pagine web si aprono a modo scorrevole, e perciò alle volte risultano lunghe, per non appesantire il presente testo, ne sono stati presentati solo elementi più caratteristici. Nelle descrizioni, però, non sono indicati gli indirizzi URL poiché le pagine sono protette da password personali e accessibili solo alle persone autorizzate.

Sullo screen in Figura 1 è presentato uno degli esempi di pagina iniziale dell'ePortfolio, realizzata da una studentessa del Brasile. Ci sono esposte in modo sintetico le finalità e le attività proprie della didattica del tirocinio. Con esse lo studente esprime la consapevolezza in riferimento al proprio ruolo e ai propri processi autoregolatori.

Fig. 1: Finalità del tirocinio

Tirocinio di progettazione didattica

by Regione SdP (Regione LIRIA COSTA - Regionesdp@gmail.com)

Tags: progettazione

Esercizione di progettazione

Una Immagine



Add comment Details

Caratteristiche

Cos'è significa Tirocinio di progettazione didattica?

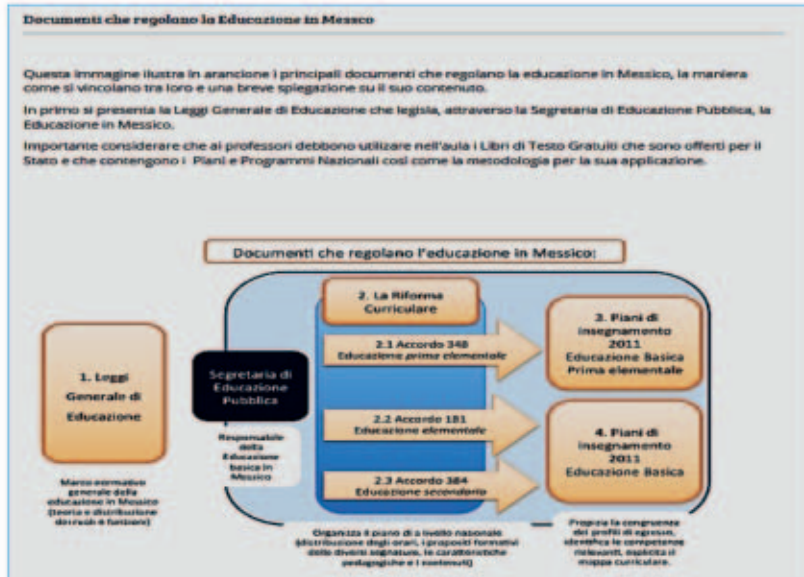
Se, etimologicamente, per tirocinio si intende preparazione all'esercizio di un mestiere o di una professione, che si compie mediante un "addestramento", tirocinio di progettazione didattica vuol dire un periodo di esercitazione in cui si impara a progettare un percorso didattico, una esperienza di apprendimento. Questo periodo di esercitazione, attraverso la partecipazione attiva alle varie attività ed esperienze proposte (nel nostro caso, il contatto diretto con i documenti scolastici, la condivisione delle varie esperienze e studi, il maneggio del software Mahara) sarà tanto più efficace quanto verrà accompagnato dalla riflessione e dall'approfondimento teorico, facilitando così la comprensione delle dinamiche interne ed esterne all'insegnamento.

Tirocinio

- Tirocinio di progettazione didattica
- Documenti del mio paese - Brasile
- Confronto tra due sistemi scolastici
- Principi di progettazione didattica
- Progettazione di una esperienza di apprendimento
- Rubrica di valutazione
- Autovalutazione conclusiva sul tirocinio

Lo screen in Figura 2 rappresenta uno dei modi di presentare le conoscenze e competenze legate alla comprensione e all'uso della documentazione ministeriale del Paese di provenienza. La pagina è stata realizzata da uno studente del Messico e in maniera grafica presenta i relativi documenti, e cioè le leggi e i decreti, il loro contenuto e le parti essenziali, le istituzioni a cui si riferiscono, le figure responsabili per la realizzazione, ecc. In fondo alla pagina (non visibile sullo screen), si trovano link ipertestuali che rimandano ai relativi documenti.

Fig. 2: Documenti ministeriali



Sullo screen in Figura 3 c'è l'esempio di come gli studenti riescono a confrontare le norme legislative del sistema scolastico del proprio Paese di provenienza con quelle del sistema italiano. La parte visibile sullo screen, realizzata dallo studente della Croazia, presenta in maniera tabellare gli elementi corrispondenti dei due sistemi. In fondo alla pagina (non visibile sullo screen), ci sono allegati i documenti più significativi e una sintetica riflessione conclusiva riguardo alle similitudini e differenze tra l'organizzazione e il funzionamento del sistema croato e quello italiano.

Fig. 3: Confronto tra due sistemi scolastici

Confronto del sistema italiano con il sistema croato

Una Immagine



[Add comment](#) [Details](#)

Confronto dei sistemi scolastici

Confronto del sistema italiano con il sistema croato

	Italia	Croazia
Ministero	Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca	Ministero della scienza, dell'educazione e dello sport
Ciclo di istruzione	1. Istruzione primaria	1. Istruzione pre-scolare
	Nidi d'infanzia (da 3 mesi a 3 anni) Scuola d'infanzia (da 3 a 6 anni)	Primo ciclo (da 1 a 5 anni) Secondo ciclo (da 5 a 6 anni)
	2. Scuola primaria	2. Istruzione scolastica primaria e secondaria
	dalla 1. alla 5. classe (da 6 a 10/11 anni)	Scuola Primaria Primo ciclo (da 1. alla 4. classe (da 6 a 10 anni))
	2. Scuole secondarie	Secondo ciclo (da 5. alla 6. classe (da 10/11 a 11/12 anni)) Terzo ciclo (da 7. alla 8. classe (da 14/14 a 14/15 anni))
	Primo grado (dalla 1. alla 3. classe (da 11/12 a 14/15 anni))	Scuola Secondaria Quarto ciclo (dalla 1. alla 2. classe (da 15/16 a 16/17 anni)) formazione professionale
	Secondo grado (dalla 3. alla 5. classe (da 14/15 a 18 anni))	

Lo screen in Figura 4 presenta alcuni principi di progettazione didattica. Uno studente del Messico presenta in maniera grafica i principi della “Progettazione a ritroso” e “dell’Allineamento costruttivo” (sullo screen è visibile solo il primo). In fondo alla pagina si trova anche la riflessione analitica riguardo alle implicazioni pratiche del principio in riferimento ai processi di apprendimento.

Fig. 4: Principi di progettazione didattica



Sullo screen in Figura 5 si trova l'esempio del progetto di un'unità didattica, che costituiva uno dei compiti da realizzare durante il tirocinio. Il progetto è stato realizzato da una studentessa proveniente dalla Cina. Quello che è significativo per il compito, è che lo studente doveva, da una parte, progettare la didattica dell'unità in base ai documenti reali, cioè quelli presentati e analizzati nel compito precedente, e dall'altra parte, tenere conto dei principi di progettazione, conosciuti e presentati sulla pagina precedente.

Fig. 5: Progetto della lezione

Progetto della lezione

by Duo ZHANG (Duo)
Tag: didattica

lezione di letteratura

Una immagine



[Add comment](#)
[Details](#)

Una immagine



[Add comment](#)
[Details](#)

Progetto della lezione in letteratura

Progettazione della lezione in didattica generale
Impara a raccontare - una lezione narrativa

Lezione narrativa fa parte del programma della lingua generale indicato da ministero dell'educazione (anno 2000).

Obiettivo di apprendimento:

- analizzare e scomporre un testo narrativo, titolarne le sequenze e riesporlo sinteticamente seguendo uno schema logico.
- Raccontare con parole adeguate e frasi corrette il contenuto di un testo narrativo
- Leggere un testo narrativo cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali
- Leggere un testo narrativo e riconoscere il contesto, reale o fantastico, e la struttura: introduzione, sviluppo, finale
- Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complemento)

Obiettivo trasversale:

- Individuare e associare immagini pertinenti alle diverse sequenze narrative
- Ascoltare e comprendere un breve testo narrativo e produrne gli elementi essenziali
- Individuare nelle immagini le diverse sequenze narrative
- Utilizzare il programma di videoscrittura con correttore ortografico e la ricerca in rete per reperire diversi tipi di immagine

Il Portfolio realizzato in tirocinio conteneva ancora altre due pagine. In una sono state riportate le *Rubriche di valutazione*, e se ne parlerà nel paragrafo successivo. Nell'altra gli studenti hanno riportato le loro riflessioni conclusive sul tirocinio. Soprattutto quest'ultima rappresenta un valore significativo poiché, come sarà ancora detto in uno dei paragrafi successivi, è una parte che evidenzia i risultati didattici del lavoro con il Portfolio sul livello metacognitivo.

3.2. Definizione delle rubriche di valutazione

Come si è accennato sopra, uno degli aspetti significativi della valorizzazione del Portfolio nei processi didattici e formativi e la possibilità di costruire insieme con gli studenti i criteri di valutazione autentica in forma di rubriche. In seguito si trovano due rubriche, risultato di riflessione e di collaborazione dei partecipanti del tirocinio. La Tabella 1 riguarda alcuni elementi della competenza di progettazione didattica e i livelli del loro conseguimento.

Tab. 1: Rubrica di valutazione della competenza di progettazione didattica

Livelli	1. Insufficiente	2. Sufficiente	3. Buono	4. Distinto
Compiti				
Descrivere le finalità e la metodologia di lavoro del tirocinio	Compito non realizzato	Descrizione non completa/generica	Descrizione completa/dettagliata	Riflessione propria riguardo alle finalità e metodologia del tirocinio
Trovare i documenti del proprio Paese	Compito non realizzato	C'è in allegato un file con un documento	C'è l'allegato e la descrizione / presentazione dei documenti	Commento / riflessione personale riguardo al compito
Confrontare le modalità di progettare tra il sistema scolastico del mio Paese e quello italiano	Compito non realizzato	Ci sono in allegato i files con documenti di due Paesi	C'è un'analisi e un confronto dei documenti di due Paesi	Commento / riflessione propria riguardo al compito
Presentare i principi di due quadri teorici riguardo alla progettazione: 1) progettazione a ritroso 2) allineamento costruttivo	Compito non realizzato	Compito realizzato		
Progetto della lezione	Compito non realizzato	Progetto generico	Progetto dettagliato	Commento / riflessione propria riguardo al compito
Autoriflessione conclusiva sul tirocinio: processi di apprendimento e risultati (conoscenze, abilità, competenze)	Compito non realizzato	Riflessione generica	Riflessione dettagliata e approfondita	Riflessione sul tirocinio con riferimenti ad altri corsi del curriculum

La seconda rubrica (Tab. 2) si riferisce al conseguimento di uno dei compiti particolari del tirocinio, e cioè alla realizzazione di un progetto della lezione in base al documento ministeriale del proprio Paese. La riuscita del compito dipendeva dalle varie abilità sviluppate durante il tirocinio, e quindi, si presume, costituisce uno degli indicatori dei livelli di competenza di progettazione didattica.

**Tab. 2: Rubrica di valutazione del progetto della lezione
in base al documento ministeriale del proprio Paese**

Elementi	Livelli		
	1. Insufficiente	1. Insufficiente	2. Sufficiente
Riferimento al documento del proprio Paese	Non c'è		C'è un'esatta indicazione dell'elemento a cui ci si riferisce
Definizione degli obiettivi della lezione	Non c'è	C'è ma non è corretta	C'è una corretta definizione degli obiettivi
Indicazioni delle prestazioni per la verifica	Non c'è	C'è ma non è corretta	C'è una corretta indicazione circa le prestazioni
Indicazione o descrizione del metodo/mo di come sarà realizzata la lezione	Non c'è		C'è un'indicazione della modalità di svolgimento della lezione che è funzionale agli obiettivi
Descrizione di svolgimento della lezione	Non c'è		C'è una sintetica descrizione dello svolgimento della lezione
Indicazione dei materiali e strumenti didattici	Non c'è		C'è un'indicazione dei materiali e degli strumenti in funzione degli obiettivi

4. Analisi delle prime esperienze del lavoro con Mahara

Uno degli obiettivi del pilotaggio con l'ePortfolio *Mahara* è stato raccogliere le prime osservazioni in riferimento all'uso e al funzionamento del software stesso, ma anche ottenere informazioni e dati utili per la progettazione del percorso di sperimentazione vera e propria dei tre anni successivi. È stato molto importante verificare anche la validità e l'utilità della guida tradotta dall'inglese⁷⁴ e adottata ai fini della sperimentazione (si veda in seguito).

Come si evince dagli esempi delle pagine web presentate sopra, gli studenti hanno acquisito le prime abilità di lavorare con l'ePortfolio, hanno imparato come presentare con questa forma i risultati delle loro esercitazioni, si sono rafforzati nelle convinzioni sulla necessità di riflettere sui processi di acquisizione delle abilità che stavano sviluppando. Anche se l'esperienza è durata solo un semestre e le prime impressioni appaiono positive, si è potuto intravedere comunque vari elementi da sperimentare e approfondire teoricamente nel futuro. Qui, a titolo di esempio, riportiamo alcune osservazioni evidenziate sia dagli studenti che dal docente che ha guidato il tirocinio.

⁷⁴ *Mahara 16.10 user manual*, in: <http://manual.mahara.org/en/16.10/index.html>, acc. 29.11.2016.

4.1. Il bisogno della guida dei processi didattici

In primo luogo, è stato notato che gli studenti necessitano, comunque, di una strutturata ed esplicita introduzione nella modalità di lavoro con il Portfolio. Anche se alcuni possiedono già delle esperienze proprie di lavoro con questo strumento, esse sono limitate maggiormente alla realizzazione di una raccolta di lavori in forma cartacea da presentare per la valutazione finale dei corsi. Ciò implica la necessità di imparare, sia come usare il software *Mahara* con le sue varie funzioni, sia le modalità di lavoro online, sia un'adeguata prospettiva teorica di apprendimento e di valutazione, che è legata ai processi formativi con l'uso dell'ePortfolio. A questo fine, nel caso del nostro tirocinio, è stato necessario dedicare 1/3 del tempo previsto per tutte le attività del tirocinio, e cioè 12 di 36 ore totali. La modalità adottata è stata quella di realizzare i compiti del tirocinio integrandoli parallelamente con le relative funzionalità dell'ePortfolio.

4.2. La competenza digitale

Bisogna notare che con questa modalità, a parte il conseguimento degli obiettivi propri del lavoro con il Portfolio digitale, in modo naturale sono state offerte condizioni per il conseguimento di altri, che non fanno parte delle finalità del tirocinio stesso, ma sono comunque importanti. L'integrazione di questo strumento nei processi didattici costituisce, di fatto, anche un'opportunità per sviluppare le competenze digitali. Queste competenze sono costituite da tutte le capacità di usare le svariate funzioni degli strumenti digitali al fine di valorizzarle poi in maniera consapevole ed efficace anche nella vita professionale, familiare e sociale. È un elemento non di poca importanza, tenendo conto che lo sviluppo di tali competenze è richiesto sia da varie istituzioni internazionali, che dalla diagnosi di sviluppo di esse da parte degli adolescenti. Lo conferma M. Pellerey, analizzando un rapporto dell'OECD (2012) con i dati delle ricerche condotte nei vari Paesi riguardo all'uso delle nuove tecnologie nelle istituzioni scolastiche e formative. Egli formula un'osservazione molto significativa: «In primo luogo si è constatata una certa riluttanza degli studenti a utilizzare nei loro impegni scolastici gli stessi strumenti comunicativi che essi quotidianamente valorizzano nell'essere connessi con i loro amici e compagni. (...) Una seconda conclusione riguarda il fatto che non sono emerse evidenze adeguate e affidabili circa l'influsso positivo che un loro utilizzo sistematico e diffuso può avere sul piano cognitivo e degli apprendimenti più impegnativi».⁷⁵

Sono costatazioni significative, soprattutto quando si prendono in considerazione anche le indicazioni provenienti dagli organismi internazionali riguardo alla preparazione professionale delle persone per la vita e per il lavoro nella società di oggi.

⁷⁵ PELLEREY M., *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP*, «Rassegna CNOS» 31 (2015) 1, pp. 41-58.

La competenza digitale nel Quadro europeo della competenza chiave è definita in modo tale da permeare, con le componenti singolari di essa, molte altre competenze. Essa, per la valenza che offre nella vita di oggi, acquisisce una natura trasversale.⁷⁶ Come accennato sopra, nella nostra esperienza del tirocinio è stato necessario dedicare un tempo consistente e una guida diretta, sia nella forma del manuale che nella forma dell'accompagnamento diretto del docente, affinché gli studenti imparassero a operare in maniera agevole con le funzionalità offerte dal software *Mahara*. Tutto ciò ci spinge a pensare che i processi didattici che favoriscono lo sviluppo di nuove competenze, non siano più un'opzione facoltativa, ma dovrebbero diventare l'oggetto di progettazione didattica intenzionale e articolata.

4.3. Il pensiero riflessivo

Prospettiva teorica più ampia in cui si colloca il portfolio come strumento didattico può essere costituita dall'ermeneutica, dall'esistenzialismo o dal cognitivismo.⁷⁷ Infatti, il lavoro con un Portfolio, per sua natura, favorisce una riflessione sui processi di studio, di lavoro e, infine, sul bilancio complessivo della propria vita. Il software *Mahara* dispone delle funzioni che permettono non solo di documentare le prestazioni, ma anche di allegare le riflessioni, sia proprie che di altri utenti, in modo particolare quelle del docente con un relativo feedback. Lo studente ottiene così l'occasione di esercitarsi nei processi metacognitivi e far crescere, così, il grado di consapevolezza circa il proprio percorso verso le mete da raggiungere. C'è una vasta letteratura che sottolinea l'importanza di questi processi per lo sviluppo di varie abilità della persona, sia quelle cognitive⁷⁸ che quelle metacognitive⁷⁹ o quelle del pensiero critico⁸⁰.

Anche l'attività stessa di scrivere costituisce qui quel tipo di lavoro intellettuale che permette di soffermarsi su ciò che si studia, permette di concettualizzare e di

⁷⁶ PELLERER M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, Roma, CNOS-FAP, 2015, pp. 31-45.

⁷⁷ BORDIGNON B., *Epistemologia della valutazione universitaria. La valutazione professionale del docente*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2010, p. 87.

⁷⁸ BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET, 1997; MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; MORTARI L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

⁷⁹ AZEVEDO R., *Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning*, in: «Educational Psychologist» 40 (2005) 4, pp. 199-209; ZELLERS M. - MUDREY R., *Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-portfolio from the instructors' perspective*, in: «International Journal of Instructional Media» 34 (2007) 4, pp. 419-430.

⁸⁰ ABRAMI PH.C. - BERNARD R.M. et al., *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis*, in: «Review of Educational Research» 85 (2015) 2, pp. 275-314; MANSOR A.Z., *Reflective learning journal using blog*, in: «Procedia Social and Behavioral Sciences» 18 (2011), pp. 507-516; K. Li, *Integrating weblogs in pedagogy model for enhancing students' critical thinking skills*, in: «Research and Practice in Technology Enhanced Learning» 5 (2010) 1, pp. 35-49.

verbalizzare sia le conoscenze che le proprie esperienze. Gli studi di L. Mortari mettono in risalto il fatto che proprio la riflessione è il tipo di processo cognitivo che rende le esperienze, sia dirette che indirette, una fonte di apprendimento significativo e profondo.⁸¹ Il Portfolio, essendo uno strumento di documentazione e di riflessione continua, offre allo studente la possibilità di avvertire i progressi e i cambiamenti, che sono avvenuti nel tempo.

4.4. L'apprendimento collaborativo e costruttivo

La possibilità d'interagire online con altri studenti del corso tramite le funzioni del blog incorporato nel *Mahara*, ha evidenziato con chiarezza il ruolo positivo delle relazioni interpersonali per i processi di apprendimento. Troviamo dai vari autori alcuni elementi che possono essere interessanti a proposito.⁸² Essi mettono in rilievo che interagire in un blog da un gruppo-classe crea una rete di connessioni e relazioni, la quale può essere chiamata Rete Personale di Apprendimento (*Personal Learning Network*), il cui fine principale è lo studio e la costruzione collaborativa di conoscenze. Nel caso del tirocinio, infatti, la condivisione dei propri pensieri, i contatti avvenuti fuori dalla situazione formale dell'aula, ha fatto accrescere quel tipo di emozioni positive che sono legate alla percezione del senso di appartenenza e della comunità di utenti online. Gli studenti hanno notato in maniera evidente anche il sostegno motivazionale suscitato dalla possibilità d'interagire e di condividere i contenuti del proprio Portfolio con altri. Qui, l'uso del blog nei processi di lavoro con il Portfolio ha confermato ciò che è stato già verificato in occasione esclusivamente dedicata al blog in didattica, e cioè che il coinvolgimento nell'interazione e nella condivisione del proprio lavoro dipenda sia dall'interesse personale su un dato tema, ma ancora di più, dalla percezione di sentirsi gruppo di persone unite per obiettivi simili⁸³.

Le relazioni interpersonali nella prospettiva dello sviluppo cognitivo e sociale della persona sono studiate molto dalle teorie costruttiviste. Oggi diventa sempre più evidente che l'uso dei social network nei processi didattici, tra i quali anche il blog, s'inserisce anche in queste prospettive teoriche. Grazie alle tecnologie Web 2.0, le relazioni tra le persone si realizzano non solo negli ambienti fisici, ma anche in quelli digitali⁸⁴. Studenti e insegnanti dispongono così non solo di un'ulteriore possibili-

⁸¹ MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, pp. 90-91.

⁸² WAGNER J., *To Blog or Not To Blog Is No Longer a Question: Part 2 (2013)*, in: <http://blog.cue.org/to-blog-or-not-to-blog-part-2-about-plns/>, acc. 20.05.2015; TANG E. - LAM C., *Building an Effective Online Learning Community (OLC) In Blog-Based Teaching Portfolios*, in: «Internet and Higher Education» 20 (2014), 79-85; WENDT J., *The Effect of Online Collaborative Learning on Middle School Student Science Literacy and Sense of Community, Digital Commons, Liberty University* [Dissertazione di Dottorato, 2013], in <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/683/>, acc. 08.10.2015.

⁸³ GRZĄDZIEL D., *Costruire insieme le conoscenze. Il blog come strumento nella didattica universitaria*, in: «Orientamenti Pedagogici» 63 (2016) 1, p. 164.

⁸⁴ GIACCARDI C., *Giovani, media digitali e sfide educative*, in ORLANDO V. (a cura di), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana*, Roma 19-21 marzo 2015, Roma, LAS, 2015, pp. 70-76.

tà di confrontarsi, ma possono realizzare questo in qualsiasi tempo che oltrepassa le attività didattiche in aula.

4.5. L'autoregolazione

L'aspetto collaborativo nella realizzazione del Portfolio ha rilevato anche un altro aspetto significativo dei processi di apprendimento, quello dell'autonomia e dell'auto-regolazione. I processi di studio e di formazione negli ambienti digitali realizzati nei tempi fuori scuola non erano più guidati direttamente dal docente. Gli incontri in aula costituivano solo un punto di partenza, uno stimolo per gli approfondimenti e le attività ulteriori. Il lavoro autonomo dello studente, quindi, si è svolto nelle condizioni per sviluppare fiducia nelle proprie capacità riguardo ai compiti, all'organizzazione del tempo, alla soluzione dei problemi ecc.

È evidente che non tutti gli studenti si caratterizzano ugualmente per un alto livello di auto-determinazione e di auto-regolazione nei processi di studio e di lavoro. Questo è ancora più evidente nelle forme di studio e di formazione online e a distanza.⁸⁵ Vari autori notano che ciò che aiuta a mantenere la motivazione personale in queste forme didattiche, è proprio sentirsi parte della comunità.⁸⁶ Nel caso del nostro tirocinio, il senso di appartenenza allo stesso gruppo nello spazio fisico della classe, probabilmente ha rafforzato anche questo elemento comunitario di incontri nello spazio digitale. Viene confermata qui la validità di modelli didattici misti, conosciuti come *Blended Learning*.⁸⁷ Essi garantiscono sia le forme didattiche più organizzate, strutturate e gestite dall'insegnante in aula, sia quelle dove si richiede più autonomia e auto-regolazione da parte degli studenti.

4.6. Le “rubriche”

Un'altra questione che risulta interessante durante questa fase del pilotaggio riguarda la costruzione e il ruolo delle “rubriche” nella “valutazione autentica”. Da una parte, è stato notato che la costruzione comune delle rubriche ha una serie di vantaggi. Acconsente, ad esempio, di essere consapevoli delle aspettative circa i compiti da realizzare o di essere in grado di valutare autonomamente le tappe e i progressi. Indica, inoltre le possibili piste di lavoro che lo studente inesperto non riuscirebbe a individuare da solo, e quindi costituisce una specie di *guida all'apprendimento*. In questo senso le rubriche acquisiscono il valore di alti standard culturali, comunemente riconosciuti in varie aree di scienza, di lavoro e di vita sociale ed individuale, che fungono da riferimento nei processi autoregolativi degli studenti.

⁸⁵ KITSANTAS A. - DABBAGH N., *The Role of Web 2.0 Technologies in Self-Regulated Learning*, in: «New Directions for Teaching and Learning» (2011) 126, pp. 99-106.

⁸⁶ BULL D., *Online learning VS classroom learning*, in MOOC: University Teaching 101 (2015), in https://class.coursera.org/univteaching101-002/forum/profile?user_id=2434294, acc. 10/07/2015.

⁸⁷ BONK C.J. - GRAHAM C.R., *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, New York, John Wiley & Sons, 2012.

Dall'altra parte, ciò che è stato considerato punto di forza, è stato avvertito anche come elemento limitante del lavoro con le rubriche. Si è notato che l'esistenza di criteri di valutazione conosciuti già all'inizio influisce a priori sui processi formativi e, probabilmente, limita le possibilità di prendere iniziativa per altre scelte o qualità che in questo strumento non sono esplicitate. Se gli indicatori dei livelli di raggiungimento delle abilità sono precisati in maniera esclusiva che non ammettono altre soluzioni, diventano dei criteri imposti che incapsulano studenti nei limiti stabiliti e, in casi estremi, possono costituire uno strumento di potere per controllare il come si deve pensare e fare.

Infatti, vari studiosi sono d'accordo che gli indicatori che si riferiscono ai processi di studio, quando sono definiti precisamente e sono limitati in numero, non avvertono le innumerevoli possibilità con cui gli studenti arrivano alla costruzione delle conoscenze e allo sviluppo di abilità.⁸⁸ Quando le rubriche, quindi, diventano criteri unici e obbligatori di valutazione, non possono essere considerati come pertinenti e adeguati. Esse creano piuttosto un disagio nello scegliere tra l'attraente prospettiva di essere creativo nel lavoro, da una parte, e il costringente obbligo di realizzare i compiti in maniera uniforme secondo i criteri predeterminati, dall'altra. In realtà, la piccola esperienza di lavorare con le rubriche con gli studenti del nostro tirocinio ha confermato quest'osservazione teorica. Il procedere con la costruzione delle rubriche ai fini della valutazione ha provocato nei partecipanti una certa perplessità e insicurezza, una percezione di minaccia data dalla rigidità e dall'inflessibilità di alcune evidenze riguardo alle prestazioni aspettate.

Quale quindi può essere una soluzione o via d'uscita da queste osservazioni, che da una parte sono contrastanti, ma dall'altra rappresentano anche, comunque, una stimolante prospettiva didattica? Una delle possibilità che si presenta, è trattare le rubriche come stimoli, come suggerimenti di possibili prospettive di lavoro e di elementi da tenere presente. Possono costituire quindi degli strumenti orientativi che gli studenti hanno a disposizione, ma che non hanno valenza di esclusività in termini di criteri di valutazione dei processi e dei risultati di apprendimento.

Si spera che l'esperienza didattica con *Mahara*, approvata dalla FSE per il periodo di tre anni, potrà dare feconde occasioni sia per sperimentare in modo più consistente vari aspetti di lavoro con questo strumento, sia per un ulteriore approfondimento teorico dei processi di studio e di formazione che ci si attiveranno.

⁸⁸ TENAM-ZEMACH M., FLYNN J.E. (Ed.), *Rubric Nation. Critical Inquiries on the Impact of Rubrics in Education*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2015; M. Wilson, *Rethinking rubrics*, Portsmouth, Heinmann Publishing, 2006.

5. Riconoscimento di competenze, di abilità e di conoscenze

Si riconosce che il Portfolio è uno strumento didattico valido per sostenere lo sviluppo delle competenze. Bisogna chiarire però che l'epistemologia di fondo e la metodologia di lavoro con questo strumento richiede una particolare comprensione di competenza. È necessario uscire dalla prospettiva statica di questo concetto e adottare quella dinamica. Nel primo caso la persona è vista solo come un detentore del sapere e delle abilità raggiunte e certificate in un dato momento. Nel secondo invece, le sue conoscenze e le facoltà operative si trovano in continuo sviluppo, sono veramente usate e aggiornate in processo formativo continuo in risposta ai bisogni attuali e alla situazione in continua evoluzione.⁸⁹

Vista questa prospettiva, non meraviglia il fatto di un'attuale discussione circa la certificazione di competenze acquisite non solo in contesti formali, ma anche in quelli non formali e informali. Ciò è dovuto al fatto che l'apprendimento e la formazione avvengono ovunque e in ogni momento e, con questo, si sente sempre di più il bisogno di validare e rendere visibili i risultati di questo processo nella vita individuale, sociale e lavorativa delle persone. Per rispondere a queste esigenze, nascono delle iniziative, sia a livello legislativo che a quello della riflessione e della ricerca accademica.

In riferimento alla normativa a livello nazionale, possono essere richiamati qui alcuni documenti italiani, come ad esempio la Legge Fornero sul diritto alla formazione *lifelong e lifewide* (Legge 92/2012), o il Decreto Legislativo sulla Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali (DL 16 gennaio 2013, n. 13) o, infine, il Decreto del Ministero del Lavoro sulla Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze (DM 30 giugno 2015).

In riferimento alla normativa europea si possono richiamare qui il documento *Strategia Europa 2020* o la decisione della Commissione Europea del 4 ottobre 2016 su *Europass Framework*. Il primo documento riguarda una strategia decennale proposta dalla Commissione Europea nel 2010 che si basa su una visione di crescita intelligente, sostenibile e solidale. Tra le cinque priorità, molta attenzione è stata dedicata al possibile aumento del grado di occupabilità. Con il secondo documento, invece, che si riferisce agli strumenti e servizi che supportano la trasparenza delle competenze e delle qualificazioni a livello dell'Unione Europea, la Commissione propone un aggiornamento di quello che è stato deciso nel 2005 e offre ancora nuove possibilità, tra cui una possibilità di collegare le informazioni riguardanti il mercato del lavoro e i sistemi di Formazione Professionale, come ad esempio *EURES job mobility portal*.⁹⁰ Tra altri atti normativi e strumenti europei si può richiamare

⁸⁹ Cfr. BORDIGNON B., *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, pp. 21, 19.

⁹⁰ Cfr. <https://ec.europa.eu/eures/public/it/homepage> acc. 01.11.2016.

qui la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 20 dicembre 2012 (*On the validation of non formal and informal learning* 2012/C 398/01), o le piattaforme online, come ad es. Youthpass⁹¹, CEDEFOD⁹² o ENIC-NARIC⁹³.

Oltre a livello normativo e legislativo, anche in altri contesti, come ad es. quello formativo e accademico, oppure quello delle associazioni e delle aziende, negli ultimi anni viene avanzata un'interessante proposta alternativa (o parallela) di riconoscimento di apprendimenti, realizzati sia nei contesti formali che in quelli non formali e informali.⁹⁴ Le istituzioni che la promuovono, usano a tal fine uno strumento di valutazione e di riconoscimento cui è stato dato il nome *Open Badges*⁹⁵. Si cerca, così, di completare le forme tradizionali di certificazione e di accettazione delle competenze e delle abilità e rendere visibili anche quelle che sono state sviluppate dalle persone nelle varie situazioni lungo tutto l'arco della vita.

5.1. Che cosa sono Open Badge?

Open Badge è una forma digitale di riconoscimento (di certificazione, di validazione) delle competenze e delle abilità che la persona sviluppa in modo individuale o tramite i percorsi istituzionali come ad es. Università, Scuola o Centri di Formazione Professionale. Materialmente essa è rappresentata in forma di grafica digitale, spesso come un emblema, che esprime dei meta-dati collocati in un file con cui è collegato. I dati che costituiscono un Badge sono i seguenti: chi emette un Badge, chi lo ottiene, come lo ottiene, quali sono condizioni o standard per riceverlo. Si può dire anche che un Badge comunica tre cose: “chi ha realizzato qualcosa”, “che cosa ha realizzato”, “chi lo conferma e riconosce”. Le strutture digitali per costruire e emettere i Badges erano fornite originariamente dalla piattaforma Mozilla, ma attualmente questo servizio lo prestano anche molte altre che mettono a disposizione un software apposito e standard tecnici per imparare, emettere e rendere pubblico un Badge.⁹⁶

Con questa forma di riconoscimento di qualifiche e di competenze (e questa è la novità!) si tratta non solo di evidenziare i risultati formativi realizzati in contesti formali (scuola, università), ma anche in quelli non formali e informali. Si può dire, quindi, che i Badge costituiscono uno strumento digitale utile al riconoscimento e al rendere visibile le qualificazioni raggiunte dalle persone. Il termine *Open* significa che questi strumenti rappresentano standard che sono accessibili a chiunque, cioè possono essere emessi o ottenuti dalle istituzioni e dalle persone di tutto il mondo, sia nello spazio digitale sia in quello fisico.

⁹¹ Cfr. <https://www.youthpass.eu/en/youthpass/> acc. 01.11.2016.

⁹² Cfr. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning> acc. 01.11.2016.

⁹³ Cfr. <http://www.enic-naric.net/index.aspx?c=Italy> acc. 01.11.2016.

⁹⁴ Cfr. Bologna Open Recognition Declaration (BORD), in: <http://www.openrecognition.org/>, acc. 31.10.2016.

⁹⁵ Cfr. <https://openbadges.org/>, acc. 31.10.2016.

⁹⁶ Cfr. <https://openbadges.org/about/participating-services/>, acc. 01.11.2016.

5.2. Chi emette Open Badge? Standard di qualità

I Badges possono essere emessi dalle Istituzioni educative e formative, dalle associazioni di vario tipo, dalle organizzazioni e dalle comunità professionali, ma anche da persone singole. Importante è rispettare gli standard sviluppati e riconosciuti comunemente, e cioè *Open Badge Specification*⁹⁷. Ovviamente, il valore e la validità di un Badge dipende dal significato che un ente o soggetto rappresenta nello spazio pubblico, e poi, dal grado di stima attribuito al Badge dalle persone che potenzialmente aspirano a ottenerlo. Anche in quest'ambito si succedono studi e ricerche per trovare soluzioni, visto che l'argomento è abbastanza recente e in una fase di sviluppo iniziale.

La valutazione è molto importante per garantire la qualità e il valore dei Badge: può essere fatta da chi emette un Badge, ma anche in modo *peer-evaluation*, cioè dalle persone che sono in possesso già di un numero di Badge in una data area. In questo modo si crea anche una rete di persone che collaborano tra loro. Se un Badge deve avere un valore apprezzabile, si auspica che sia offerto da una rete d'istituzioni e sia richiesto anche da più istituzioni.

5.3. Integrazione di Open Badge con l'ePortfolio

Dall'ottica della persona, il Portfolio costituisce un'occasione di presentare gli artefatti e le credenziali (Badge) in forma di una dinamica e personale narrazione. Abbiamo già accennato prima a vari aspetti formativi della riflessione personale e della meta-cognizione nel processo di sviluppo delle competenze.

Essendo una forma digitale, i Badge, possono essere incorporati e evidenziati nelle pagine web personali, nei social media, nei CV e applicazioni per il lavoro ecc. Un ePortfolio integrato con i Badge può diventare uno strumento che accompagna e rispecchia lo sviluppo della persona per tutto l'arco della vita, cominciando dalla scuola e l'università, attraverso i percorsi lavorativi fino alle appartenenze a vari gruppi di vita sociale.⁹⁸

Uno dei valori dell'ePortfolio è che offre la possibilità di rappresentare sia il processo di apprendimento che il bilancio di competenze in un dato momento. Come qualcuno afferma, l'ePortfolio come strumento didattico costituisce un'infrastruttura che sta dietro lo spostamento di attenzione dall'insegnamento all'apprendimento.⁹⁹ Open Badge si riferiscono proprio al processo e ai risultati del processo di apprendimento e facilitano la comunicazione e condivisione di informazioni al riguardo. Infatti, sia gli sviluppatori di piattaforme digitali per ePortfolio, come ad es.

⁹⁷ Cfr. <https://github.com/openbadges/openbadges-specification>, acc. 01.11.2016; <https://openbadgespec.org/#Extensions>, acc. 01.11.2016.

⁹⁸ Per un esempio di piattaforma che facilita la costruzione del Portfolio lungo tutto l'arco della vita (oltre a quello di Mahara) si consulti: <http://www.myshowcase.me/>, acc. 31.10.2016.

⁹⁹ Cfr. THE ASSOCIATION FOR AUTHENTIC, EXPERIENTIAL AND EVIDENCE-BASED LEARNING, *What Is An ePortfolio?*, in: http://www.aacebl.org/?what_is_eport, acc. 01.11.2016.

Mahara, sia gli emittenti di Open Badge presentano un comune interesse nel trovare soluzioni su come trasformare una quantità di artefatti digitali in evidenze di apprendimento che sono sufficientemente chiare e facili da presentare. Da una parte si cerca, quindi, di ottimizzare le possibilità d'integrazione di Open Badge con ePortfolio, dall'altra, si stanno sviluppando reti digitali di riconoscimento di risultati dell'apprendimento (Learning Recognition Network - LRN).¹⁰⁰ A titolo di esempio si possono indicare alcune piattaforme: per il primo caso la *Digication* e *Credly*¹⁰¹, per il secondo, le già menzionate piattaforme *Open Badge Passport* e *Open Badge Factory*, oppure la piattaforma *STEM Premier*.¹⁰²

Si verificano quindi delle potenziali sinergie tra Badge e l'ePortfolio, ad esempio: la documentazione delle evidenze, una distinzione tra artefatti e evidenze nel contesto della cosiddetta valutazione autentica (nella fase di individuazione di indicatori negli artefatti), una maggiore visibilità e il valore dell'ePortfolio stesso, ecc.¹⁰³ Il tema sembra suscitare interesse sempre maggiore, in quanto è studiato e sperimentato da note Università e Centri di ricerca, come quella di Stanford e quella di Notre Dame negli USA o quella Open University in UK.¹⁰⁴

5.4. Le funzioni di Open Badge dalla prospettiva delle istituzioni dei processi organizzativi

A livello istituzionale i Badge sono valorizzati in vista del raggiungimento di una varietà di fini. Nelle scuole e nelle università, ad esempio, costituiscono una forma di valutazione e di riconoscimento dei percorsi individuali e autoregolati dalle persone, ad es. all'Università di Cambridge nei corsi di lingua inglese¹⁰⁵, o all'Open University in UK¹⁰⁶. Le aziende adottano i sistemi di Badge per certificare e riconoscere lo sviluppo professionale del personale impiegato, ma anche per motivare e promuovere tale sviluppo (ad es. IBM negli Stati Uniti)¹⁰⁷. Le associazioni, (ad es.

¹⁰⁰ Cfr. HICKEY D., *Badges + ePortfolios = Helping Turn Artifacts into Open Learning Recognition Networks*, Blog: Re-Mediating Assessment, 29 August 2016, in: <http://remediatingassessment.blogspot.it/2016/08/badges-eportfolios-helping-turn.html>, acc. 31.10.2016.

¹⁰¹ Cfr. *Digication Brings Verified Digital Badges and Credentials into Learner ePortfolios through Powerful Integration with Credly*, Blog: Credly.com, 13 May 2015, in <http://blog.credly.com/digication-badges/>; cfr. <https://www.digication.com/>, acc. 01.11.2016; cfr. <https://credly.com/>, acc. 01.11.2016.

¹⁰² Cfr. <http://www.stempremier.com/>, acc. 01.11.2016.

¹⁰³ Cfr. HICKEY D., *2016 AAEEBL Midwest Meeting Keynote: Open Badges + ePortfolios: Searching for and Supporting Synergy*, Blog: Re-Mediating Assessment, 15 May 2016, in: <http://remediatingassessment.blogspot.it/2016/05/2016-aaeebl-midwest-meeting-keynote.html>, acc. 01.11.2016.

¹⁰⁴ Cfr. <https://sites.stanford.edu/asilomar/>, acc. 01.11.2016; cfr. <http://eportfolio.nd.edu/directory/badge-directory/>, acc. 01.11.2016.

¹⁰⁵ Cfr. <http://www.cambridgeenglish.org/it/events/openbadges/>, <http://www.cambridgeenglish.org/events/open-badges/> acc. 29.11.2016.

¹⁰⁶ Cfr. <http://www.open.edu/openlearn/get-started/badges-come-openlearn>, acc. 29.11.2016.

¹⁰⁷ Cfr. <https://www-304.ibm.com/services/learning/ites.wss/zz-en?pageType=page&c=M425350C34234U21>; <https://www.youracclaim.com/organizations/ibm/badges>, acc. 29.11.2016.

Medici Senza Frontiere), valorizzano i Badge sia allo scopo di riconoscere le competenze acquisite nelle situazioni particolari (ad es. nel lavoro con ebola in Sudan), sia allo scopo di comunicare le condizioni di assunzione per uno specifico tipo di lavoro. Generalmente, i Badge sono visti in queste organizzazioni come strumento utile per supportare la formazione o l'aggiornamento continuo di qualificazioni delle persone adulte, e, quando non ci sono modalità formali o istituzionali, sono apprezzati come forma di riconoscimento di competenze e delle abilità nuove acquisite in risultato della personale riqualificazione.

Dal punto di vista organizzativo, i Badge possono fornire dati che aiutano le organizzazioni e aziende a fare il bilancio di competenze necessarie per il loro funzionamento e sviluppo. In Scozia, ad esempio, viene realizzato un progetto di sperimentazione, supportato dal governo, di esplorazione di varie possibilità di Badge nei processi di sviluppo professionale delle persone. I Badge sono sperimentati, ad esempio, nelle forme relazionali tra persone di tipo *mentoring* o nell'identificare i ruoli che le persone svolgono nella *comunità di pratica*. In altri casi, i Badges sono esaminati dal punto di vista del supporto dei processi di *matching* tra le esigenze del lavoro nell'azienda e le competenze e abilità delle persone che applicano al lavoro.¹⁰⁸ Ancora in altri casi, i Badge si possono verificare come utili strumenti di *matching* tra le esigenze dei progetti da realizzare, non solo nelle aziende, ma anche nelle strutture educative, sociali, di volontariato, ecc., e le competenze di persone richieste per la loro attuazione. In questi casi si verificano come molto utili gli spazi digitali dove i Badge sono visibili e accessibili a chiunque, come ad esempio le piattaforme *Open Badge Passport* e *Open Badge Factory*.¹⁰⁹

5.5. Sfide e limiti nell'uso di Open Badge

Anche se i *Badge* offrono certe potenzialità per i processi e percorsi di sviluppo personale e professionale, portano con sé anche delle problematiche e incertezze di cui ancora non sono state chiarite le implicazioni. Generalmente, le analisi si concentrano sulle questioni riguardanti l'ampiezza e la molteplicità di scopi per cui i Badge sono valorizzati, sull'allineamento di pratiche di valutazione e, infine, sulla consapevolezza e sull'apprezzamento tra i potenziali fruitori.

Riguardo alla prima questione, quello che è un valore di Badge, l'informalità e l'*openness*, può trasformarsi nella loro debolezza. Un flusso enorme di Badge può costituire una realtà in cui è difficile muoversi ed orientarsi, e così, può impedire la loro valorizzazione da parte dei destinatari, come ad es. datori di lavoro, istituzioni

¹⁰⁸ Cfr. *Open badges for workforce development*, Blog: Workforce Scotland, 29 September 2016, in: <https://workforcescotland.com/2016/09/29/open-badges-for-workforce-development/>, acc. 31.10.2016; GOLDBERG D.T., *Badges for Learning: Threading the Needle Between Skepticism and Evangelism*, DML Central Blog, 6 March 2012, in: <http://dmlcentral.net/badges-for-learning-threading-the-needle-between-skepticism-and-evangelism/>, acc. 31.10.2016.

¹⁰⁹ Cfr. <https://openbadgepassport.com/>, acc. 31.10.2016; <https://openbadgefactory.com/>, acc. 31.10.2016.

accademiche, ecc. Per questo motivo, la responsabilità della comunità di emittenti di Badge dovrebbe consistere, tra l'altro, nel rispettare i criteri e gli standard su cui si basano.¹¹⁰

Altra sfida da affrontare riguarda la questione di valutazione e di allineamento agli standard dei Badge. Essi, da una parte sono definiti per i bisogni di un ecosistema costituito dalle istituzioni a livello locale, dall'altra parte, essendo strumenti aperti, dovrebbero essere funzionali anche a livello globale. Questa difficoltà supera l'ottica delle singole istituzioni e richiede un accordo sugli standard a livello superiore, e cioè a livello di collaborazione in forma di consorzi e di *peer*-istituzioni.¹¹¹

Ancora un'altra questione da affrontare riguarda la consapevolezza di potenziali fruitori di Badge. Come molte altre innovazioni, per entrare nel mercato hanno bisogno di acquistare la fiducia e la stima dei destinatari, così anche questo strumento deve acquistare un'accettazione a vari livelli, cominciando dalle presone singole fino alle istituzioni e alle considerazioni normative. Questa sfida fungerà probabilmente da prova definitiva su quanto questa invenzione entrerà nella vita quotidiana a vari livelli e quanto sarà valorizzata come strumento ordinario parallelo o privilegiato nei contesti formali, non formali e informali.

Nella prospettiva di una singola persona, i Badge sono analizzati anche dal punto di vista di aspetti motivazionali e regolativi. Anche qui s'intravedono sia delle potenzialità che anche dei limiti. Tra le prime entrano, ad esempio, aspetti motivazionali legati al valore intrinseco dei processi formativi stessi. Tra i secondi, comunque, non sono da escludere fattori estrinseci della motivazione, studiati da tempo in riferimento alle attese di riconoscimento e della gratificazione ecc.¹¹²

¹¹⁰ Cfr. FARMER T. - WEST R.E., *Opportunities and Challenges with Digital Open Badges*, in: «Educational Technology» in: (2016) September-October, p. 47.

¹¹¹ MA X., *Evaluating the Implication of Open Badges in an Open Learning Environment to Higher Education*, in: 2015 International Conference on Education Reform and Modern Management - Atlantis Press, in: www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=20851, acc. 01.11.2016.

¹¹² GOLDBERG D.T., *Badges for Learning: Threading the Needle Between Skepticism and Evangelism*, DML Central Blog, 6 March 2012, in: <http://dmlcentral.net/badges-for-learning-threading-the-needle-between-skepticism-and-evangelism/> acc. 31.10.2016.

Capitolo terzo

Il blog come strumento della didattica orientativa

Dariusz Grządziel

Negli ultimi anni l'interesse dei ricercatori in didattica si è rivolto anche verso le nuove tecnologie informatiche, in vista della loro valorizzazione nelle istituzioni scolastiche ed universitarie. Le caratteristiche e le possibilità che esse offrono permettono di realizzare i processi di insegnamento e di apprendimento non solo negli ambienti tradizionali, come l'aula o il laboratorio, ma anche negli spazi digitali offerti da Internet e dalle applicazioni di esso. Con questo articolo si intende presentare in modo particolare il blog con le sue funzionalità e caratteristiche e riflettere sulle possibilità di valorizzarlo al fine di conseguire alcune tipologie di obiettivi didattici ed educativi, soprattutto in relazione alla didattica universitaria. Come quadro di riferimento saranno valorizzate due generi di fonti: innanzitutto, alcune recenti pubblicazioni e ricerche relative all'uso del blog in didattica e, successivamente, la sperimentazione realizzata per tre anni (2012-2015) nell'Università Pontificia Salesiana, nella quale il blog è stato integrato nell'insegnamento del corso di Pedagogia Generale. Nella parte finale saranno indicate alcune ulteriori possibili piste di sperimentazione, di studio e di ricerca circa l'uso del blog nella didattica.

1. Il blog: caratteristiche e funzionalità

A titolo di introduzione si può dire che il blog è una forma di diario personale pubblicato su Internet. Sulla piattaforma *online* le persone scrivono testi, chiamati comunemente *post*, caricano immagini o videoregistrazioni e, a differenza del diario realizzato in forma cartacea, facilmente li rendono pubblici e accessibili ad altri utenti. La peculiarità di pubblicare i testi nella forma di un blog, rispetto ai giornali cartacei o pagine web di 15 o 20 anni fa, consiste nel fatto che lo possono fare non solo gruppi di persone esperte, ad esempio giornalisti o informatici, ma, per la facilità di realizzazione, lo possono realizzare tutti. Nel periodo precedente agli strumenti del Web 2.0 la possibilità di pubblicare su Internet era legata alle specifiche competenze dei linguaggi informatici (Pasqualetti, 2012). Lo spazio delle pagine Web in modo naturale era riservato ai contenuti di tipo professionale, informativo, culturale o commerciale. Il tipo di comunicazione era unidirezionale: da chi pubblica a chi ne fruisce. Con le possibilità, che offrono le tecnologie digitali attuali, la situazione è mutata. La distinzione tra chi è autore dei contenuti su Internet e chi ne è solo fruitore va diminuendo sempre di più. Non solo gli scienziati possono presentare i risultati delle loro ricerche, i giornalisti le notizie o i commercianti i loro prodotti, ma, praticamente, tutti possono pubbli-

care le informazioni o le riflessioni che ritengono possono interessare agli altri. Le persone con interessi particolari, come l'arte, la moda, il turismo, scambiano spesso idee ed esperienze tra di loro; gli artisti comunicano le informazioni per i loro fans: tutti costituiscono così un sistema di relazioni, che non raramente sono stabili e durature. Si nota che la facilità di pubblicare i contenuti su Internet tramite una moltitudine di strumenti e applicazioni fa sì che tutti i fruitori d'Internet abbiano possibilità di essere sia autori che lettori; ognuno ha la possibilità di pubblicare contenuti, sia testuali che multimediali, ed avere accesso a quelli di altri. In più, nel caso di alcune applicazioni interattive, come ad esempio il blog, le persone possono interagire tra loro, scambiandosi vicendevolmente i ruoli di autore e di lettore o, più semplicemente, realizzando un ruolo unico chiamato, nel gergo comune, *blogger*.

La struttura del blog è costituita da una collezione di *post* (testi verbali e contenuti multimediali) che di solito sono disposti in forma cronologica, nella quale il più recente è collocato all'apice della pagina web. Le pagine del blog si distinguono da altre pagine Internet per l'interattività di esse: è possibile non solo leggere i testi di altri, ma anche scrivere e allegare i propri commenti o riflessioni. I commenti scritti da altre persone appaiono subito sotto il *post* commentato, costruendo così una struttura continua di pensiero che si va sviluppando man mano che continua la interazione tra le persone. Per natura il blog riflette prospettive o opinioni molto individuali e soggettive, ma permette anche un confronto e una condivisione circa gli argomenti ed i temi dei quali le persone sono interessate. Il blog, tramite i link, permette anche di mettere in collegamento i testi propri con altre pagine Internet o con blog di altre persone, creando così una struttura ipertestuale che oltrepassa lo spazio gestito da un autore e costituendo innumerevoli possibilità di relazioni e di comunità di blogger che si ispirano vicendevolmente tramite l'attività di scrittura, di riflessione e di condivisione.

Tra i tratti tipici del blog si possono individuare quindi: la proprietà personale o individuale dello spazio nel quale pubblicare i propri testi e invitare altri a interagire (bisogna dire che questa possibilità costituisce per alcuni una delle caratteristiche più importanti); una struttura interattiva e ipertestuale; la possibilità di ordinare o filtrare i *post* in modo da facilitarne una lettura aggiornata o tematica; la possibilità di mantenere archiviati tutti i *post* con i commenti di essi e tenerli comunque disponibili alla lettura in qualsiasi momento tramite motori di ricerca, sistemi dei *tag* e dei filtri.

Dalla letteratura sull'argomento appare che il termine *Weblog* è stato usato per la prima volta da Jorn Barger nel 1997 nel suo *Robot Wisdom-website* per indicare il processo di *logging the web* (We Sing Sim, Khe Foon Hew, 2010, p. 152). Il termine è stato poi abbreviato e adoperato semplicemente come blog. Uno sviluppo significativo di questa forma si nota dal momento in cui sulla pagina del *LiveJournal.com* nel marzo 1999 è stato costituito un diario/weblog e, poi quando, nello stesso anno, Pyra Labs ha sviluppato il servizio *Blogger* come strumento dedicato proprio alla pubblicazione dei testi nella forma vicina al blog odierno.

Le ricerche realizzate intorno all'anno 2003 sui contenuti del blog indicano alcuni tipi preferiti di scrittura. Si evidenziano, tra l'altro: commenti dei contenuti di

altri siti web, testi sulla propria vita privata, su pensieri ed emozioni, e, infine, riferimenti a certi ambiti particolari della vita o della scienza (Herring, Scheidt et al., 2004). Ricerche successive riportano anche altre tipologie. Dopo il grande terremoto, che ha provocato uno tsunami nella parte sudorientale dell'Asia nel 2004 (l'Indonesia), molti blogger condividevano, ad esempio, sia le informazioni sul luogo dove è avvenuto il disastro, sia le spiegazioni scientifiche sulla natura e sulla dinamica fisica dell'accaduto (Loving et al., 2007). Nello studio realizzato con gli studenti dell'università di Dubai nel 2008 (Leslie and Murphy, 2008) si riporta che essi, essendo invitati a registrare le esperienze e gli apprendimenti nella forma di e-portfolio, scrivevano non solo i testi relativi agli argomenti studiati, ma vi includevano anche le informazioni personali o relative alla loro vita privata. La condivisione di queste informazioni, così l'hanno giustificata, è stata per loro molto più convincente rispetto alle informazioni oggettive e fattuali – i *post* di questo tipo sono stati commentati anche di più rispetto a quelli di natura scientifica.

Dalle pubblicazioni si evince che il blog è stato valorizzato sovente anche dalle persone o dalle associazioni al fine di rendere pubblica o disseminare la loro “voce”. Attualmente, oltre ad essere una forma evoluta di pagina web personale, il blog fa anche parte indispensabile della comunicazione nel mondo professionale. Spesso è rivolto ad una audience concreta al fine di costruire una credibilità o un riconoscimento del proprio nome o della marca, oppure è valorizzato come strumento comunicativo all'interno delle corporazioni, per raccogliere, sviluppare e archiviare conoscenze, idee e progetti in vista di una eventuale realizzazione nel futuro.

Come già accennato, il blog, per le funzionalità che offre, è stato valorizzato anche dagli insegnanti come strumento adatto per raggiungere certi tipi di obiettivi didattici ed educativi. Di conseguenza è stato integrato in alcune sedi scolastiche e universitarie in maniera programmata nei processi formativi e gestionali in vari modi, ad esempio come strumento di comunicazione interna ed esterna (Davi et al., 2007), o come ambiente digitale per organizzare e sostenere i processi di apprendimento, ad esempio nella forma del *peer learning* (Zeng, Harris, 2005), oppure come strumento di valutazione (Chen, Bonk, 2008; Lee, Allen, 2006).

Le ricerche notano che oggi il blog viene usato da studenti e da insegnanti a tutti i livelli educativi, cominciando dalla scuola elementare (Jerles, 2012) fino all'università (Hungerford-Kresser, et al., 2012; Meinecke et al., 2013). Quello che è apprezzato da vari gruppi di studenti e di insegnanti è il fatto che lo strumento acconsente un'interazione didattica ed educativa tra le persone che oltrepassa le attività organizzate e pianificate dai curricula e dagli orari scolastici, e che va oltre le lezioni realizzate con la presenza dell'insegnante nelle aule scolastiche e nei laboratori. Lo strumento offre la possibilità di prolungamento e di integrazione delle attività di studio realizzate sia a scuola o all'università che fuori dei tempi e delle strutture istituzionali (Halic et al., 2010). Sembra che in questo consista anche il suo valore aggiunto che può arricchire le forme attuali dell'organizzazione dei processi di apprendimento.

2. Il blog nella didattica di un corso universitario

Tenendo conto di quanto delineato fino ad ora riguardo alle caratteristiche principali del blog ed alle possibilità di valorizzarlo nei contesti scolastici ed universitari, possiamo passare ora alla presentazione dell'esperienza diretta di valorizzare il blog nella didattica universitaria. Si tratta dell'attività didattica all'interno del corso di Pedagogia Generale all'Università Pontificia Salesiana (UPS) realizzata negli anni 2012-2015. I motivi che hanno portato a questa sperimentazione scaturiscono dalla riflessione da parte del docente sulla propria pratica di insegnamento negli anni precedenti e su come garantire agli studenti le migliori condizioni di studio, tenendo conto sia delle loro aspettative e potenzialità, sia delle finalità del corso medesimo.

2.1. Presentazione di un'esperienza

Fino all'anno 2011 una delle forme per studiare e per conseguire gli obiettivi del corso di Pedagogia Generale all'UPS consisteva nel redigere il diario in forma cartacea. Con una certa scadenza gli studenti scrivevano testi riguardanti la comprensione dei concetti principali previsti dal curriculum e le riflessioni personali al riguardo. Spesso integravano anche le esperienze personali di natura educativa e le analizzavano alla luce dei concetti teorici. Con questa modalità didattica si cercava di raggiungere obiettivi come, ad esempio, una comprensione più profonda dei concetti teorici e il loro transfer alle situazioni reali, la metacognizione circa i propri processi di studio, lo sviluppo della capacità di lettura di varie situazioni educative con occhi attrezzati dalla teoria pedagogica, lo sviluppo del pensiero critico circa le teorie e circa le esperienze, la documentazione del lavoro intellettuale di studio. Varie volte si poteva constatare, e persino rimanere stupiti, dalla profondità delle riflessioni e dalla validità delle analisi realizzate nei diari dagli studenti. Ciò è stato valorizzato alle volte in modo tale che alcuni dei testi venivano presentati durante le lezioni a tutti i partecipanti al corso. Per favorire la condivisione e il confronto tra gli studenti, anche se in maniera limitata, si lavorava alle volte in gruppi.

In questo contesto è sorta la domanda: come favorire maggiormente lo scambio di riflessioni tra gli studenti stessi in maniera più diffusa da far sì che le loro riflessioni ed i loro testi possano essere conosciuti da tutti e diventare così un'ulteriore fonte di conoscenze, oltre alla bibliografia proposta dal programma del corso?

Per comprendere la validità e la rilevanza di questa domanda, prima bisogna rendersi conto di quale potenziale rappresentano gli studenti che frequentano questo corso. Ogni anno il gruppo è composto da più di duecento studenti che appartengono a vari curricula di studio: pedagogia sociale, pedagogia per la scuola, psicologia, comunicazione sociale, pastorale giovanile e catechetica, filosofia. Per questa ragione essi si differenziano anche per diverse prospettive riguardo al proprio lavoro professionale nel futuro. Una parte del gruppo è rappresentata da coloro che ha appena concluso la scuola superiore. Ma c'è sempre una percentuale significativa (circa il

40%) che ha già nel proprio *curriculum vitae* un'esperienza lavorativa in contesti educativi. Bisogna dire che gli studenti provengono anche da varie parti del mondo (in tutta l'Università ci sono studenti da più di cento Paesi) e perciò portano con sé vari patrimoni culturali, varie esperienze e prospettive. Tutto ciò contribuisce sempre alla ricchezza e diversità delle riflessioni scritte e riportate nei diari, come è stato accennato prima, solo nella forma cartacea. Lavorando in questo modo, gli studenti sicuramente ne traevano profitto, ciascuno però solo dal lavoro proprio ed individuale. Si notava comunque che il potenziale del lavoro realizzato così era molto più grande nel suo insieme, ma anche difficile da mettere a disposizione di tutti per valorizzarne il valore dal punto di vista didattico e formativo come esso meritava. A giudizio del docente, infatti, i diari degli studenti avrebbero potuto rappresentare una valida e ulteriore fonte per mezzo della quale arricchire, approfondire e ampliare i temi studiati nel corso.

In maniera ordinaria si cercavano quindi risposte alla domanda menzionata sopra. Tra varie possibilità e soluzioni del problema, l'attenzione si è rivolta, pertanto, verso le funzionalità e le caratteristiche dello strumento conosciuto come blog. E infatti, come è stato ricordato sopra, alcune definizioni del blog lo considerano proprio come un "diario in rete". Inoltre, essendo uno strumento con il quale si lavora nello spazio di Internet, il blog offre agli studenti non solo la possibilità di scrivere i propri testi (questo veniva realizzato pure prima in forma cartacea), ma anche la possibilità di metterli a disposizione di altri sia ai fini della lettura che dell'interazione reciproca tramite commenti e discussioni sui temi trattati prima nelle lezioni in aula.

Dopo aver preparato una piattaforma informatica con un apposito software (specificamente ne parleremo più avanti), gli studenti sono stati invitati quindi a redigere i loro testi/diari nella forma del blog (<http://darek.unisal.it/index.php/forum/>), che per i bisogni del corso è stato nominato "Forum". Come si evince facilmente, gli elementi di novità di questa forma di lavoro, rispetto a quella precedente in forma cartacea, sono vari: la possibilità di lettura di testi redatti da parte di tutti gli studenti del corso, l'occasione di commentarli e discuterli sempre da tutti, l'opportunità di interagire e di riflettere insieme sui temi del corso non solo durante il tempo limitato delle lezioni, ma anche in qualsiasi altro momento di studio a casa. Si mantengono comunque le indicazioni generali circa gli argomenti sui quali scrivere, e cioè la comprensione dei temi principali del corso, le relative riflessioni personali e le analisi delle esperienze personali di natura pedagogica.

È evidente anche che agli obiettivi conseguiti prima con la forma cartacea del diario si aggiungono adesso anche gli altri, come ad esempio la possibilità di costruire in modo condiviso le proprie conoscenze, uno studio attivo in collaborazione con gli altri nel tempo fuori scuola, una riflessione critica sostenuta dal confronto con altre prospettive. Tutto ciò fa sì che con questa forma di studio gli studenti stessi, attraverso le loro conoscenze e riflessioni, rappresentino un'ulteriore e molto valida fonte della quale approfittare nel corso degli studi universitari e in vista della preparazione al lavoro professionale (cfr. Dowling, 2013). La didattica universitaria,

arricchita con questo nuovo strumento, sembra offrire un maggior numero di interazioni tra le persone, aumentare le fonti e gli stimoli per costruire le conoscenze e sviluppare le competenze. Qui diventa sempre più chiaro che le prospettive teoriche, per mezzo delle quali studiare i processi cognitivi e sociali di apprendimento stimolati da questo strumento informatico sono quelle di Bruner (costruttivismo sociale) e di Vygotsky (costruttivismo socio-culturale). Su questo argomento torneremo più avanti e suggeriremo anche altre prospettive teoriche con le quali studiare il blog e l'eventuale validità di esso per i processi didattici di insegnamento e di apprendimento.

2.2. La dimensione gestionale dell'esperienza

A questo punto occorre esporre alcuni aspetti metodologici e tecnici della nostra esperienza. Bisogna far sapere dapprima che chi vuole usare il blog, ma non solo in didattica, avrà a disposizione vari software, sia molto complessi e a pagamento, sia più semplici e gratuiti. Tra le varie proposte, oltre al già ricordato *Blogger* (blogger.com), molto spesso è usato pure, soprattutto nelle strutture formative, *Edublogs* (edublogs.org). Uno dei vantaggi non indifferenti, per chi intende usare uno dei software qui nominati, è che tutti sono gratuiti. Per il nostro corso è stato scelto invece *WordPress* (wordpress.org) che rappresenta il tipo di *open source web software* (anche gratuito), creato da una comunità di sviluppatori volontari residenti in varie parti del mondo. Il software gestisce non solo le pagine blog, ma anche le classiche pagine web. Si integra, inoltre, bene con i sistemi informatici esistenti all'interno delle strutture informatiche dell'Università Pontificia Salesiana, nella quale è stata realizzata l'esperienza, e cioè con il server, con software utilizzati per la gestione dei dati degli studenti e dei docenti ecc. Oltre alle funzionalità tipiche del blog, il software *WordPress* ne possiede altre, molto utili, tra le quali la possibilità di creare gruppi (che è utile nel lavoro con gli studenti di vari curricoli), configurare filtri per trovare temi o gruppi di utenti, gestire e monitorare i post degli studenti da parte dell'amministratore (docente), creare password d'accesso, e molte altre che in questo momento non c'è bisogno di richiamare. L'alta qualità e la sicurezza del software fa sì che è usato anche da molte università o istituzioni culturali, da grandi aziende industriali o commerciali (per alcuni rappresentanti più conosciuti si può consultare <https://wordpress.org/showcase/>).

L'accesso al blog del corso è stato pensato in modo da garantire agli studenti riservatezza e sicurezza. Sia la scrittura che la lettura dei testi sono quindi accessibili solo a chi possiede la password ed è iscritto al corso. È stato possibile valorizzare, a questo fine, la password personale posseduta già da ogni studente per accedere ad altri servizi informatici dell'Università. La password ed un certo grado di riservatezza risultano utili anche per il fatto che i temi e gli argomenti discussi sul blog sono legati alle discussioni realizzate in aula e perciò potrebbero risultare poco comprensibili per chi non ne fa parte. Tutta la gestione informatica, legata alle impostazioni del server, delle password ed al collegamento tra server e le liste degli studenti del-

la Segreteria Generale, è stata realizzata in cooperazione con il Centro Servizi Informatici e Telematici (CeSIT)¹¹³ dell'UPS.

Siccome l'uso del blog in questa prima fase dell'esperienza è considerato piuttosto come un elemento aggiuntivo alla didattica del corso e come una sperimentazione, la partecipazione degli studenti al blog (Forum) non è obbligatoria. Comunque la percentuale delle persone, che sono attive e scrivono regolarmente le riflessioni e commentano i *post* degli altri, ammonta mediamente a circa 20% degli iscritti al corso. Un altro 20% degli studenti accedono e scrivono o leggono i *post* occasionalmente, 1-3 volte lungo tutto il corso. Per far vedere quale sia l'influsso del docente sulla partecipazione degli studenti al blog, nell'anno accademico 2014/2015 la frequenza dei solleciti è stata minore rispetto ai primi due anni della sperimentazione. Come risultato è stato possibile notare un certo calo della partecipazione: su 230 studenti, più di 30 (circa il 15% del gruppo) hanno scritto solo tra 1-4 *post*, e altri 80 studenti (circa il 35%) sono stati attivi solo come lettori dei testi; un'altra parte del gruppo non ha realizzato invece nessun tipo di attività al Forum.

Bisogna annotare, comunque, che in tutti gli anni della sperimentazione la maggioranza degli studenti si limitava prevalentemente a leggere i testi di altri. Anche se questa forma di partecipazione non è da sottovalutare, perché, come è stato detto sopra, realizza uno degli obiettivi per i quali è stata attivata la sperimentazione, e cioè rendere i testi accessibili a chi ne vuole approfittare, essa non rappresenta comunque tutte le finalità attese che un blog permette di realizzare. Confrontando l'impegno degli studenti nelle due esperienze, cioè in quella precedente al diario in forma cartacea e quella attuale del blog, si può dire però che più o meno la medesima percentuale vi lavorava in modo creativo e impegnativo e si nota sempre un gruppo che lavora in maniera generica o poco approfondita.

Aggiungiamo, alla fine, che tra i fattori che potevano influire sulla partecipazione al blog vi era il fatto che un numero elevato degli studenti del corso sono stranieri, e non pochi di essi nel primo o secondo anno del loro soggiorno in Italia. Dovendo scrivere i testi in italiano, probabilmente la padronanza della lingua ha svolto qui un ruolo significativo. Un altro fattore, che in qualche maniera influisce sulla partecipazione alle attività *online*, è sicuramente la facilità o la difficoltà di avere accesso ad Internet. Anche se oggi questo elemento non dovrebbe creare problemi, non si può dare per scontato che tutti gli studenti godano senza limiti di questa possibilità.

Riguardo alla partecipazione degli studenti alle discussioni *online*, a parte questa nostra esperienza personale, possiamo indicare velocemente uno studio realizzato in una delle università del Sud-Est degli Stati Uniti. I ricercatori hanno analizzato quale impatto sull'attività nei blog degli studenti ha avuto la presenza o l'assenza

¹¹³ Il CeSIT (Centro Servizi Informatici e Telematici) "è un organo di servizio all'interno dell'Università Pontificia Salesiana per lo sviluppo, la gestione e il mantenimento della rete e dei suoi servizi." (Lettera di costituzione del 14 dicembre 2005, prot. 2005/0261-14662).

degli interventi dei loro docenti. I risultati hanno dimostrato che la figura del docente, che partecipa a questo tipo di attività, non influisce molto sulla qualità degli interventi, però è correlata negativamente con il numero degli interventi. È interessante andare a controllare come gli autori formulano le ipotesi per verificare successivamente “il perché” di questo fenomeno (Murphy, Fortner, 2014).

Una luce ulteriore sulla partecipazione degli studenti alle attività accademiche *online* offre anche una breve esperienza, realizzata sempre nella sede dell’Università Pontificia Salesiana. In occasione del Convegno sulla pedagogia salesiana, realizzato nel mese di marzo 2015, nelle due sedi a Roma (l’UPS e la Direzione Generale della Congregazione Salesiana) agli studenti di alcuni curricoli dell’UPS e ai docenti dell’università è stato inviato l’invito non solo a partecipare al convegno, ma anche a essere attivi in un blog ed esprimere le riflessioni al riguardo. Quali prime conclusioni si possono ipotizzare riguardo a questa attività delle persone sul blog? Una pista di spiegazione suggerisce che nella attività *online* un ruolo importante svolgono le relazioni personali e un certo livello di sentirsi comunità o gruppo con i medesimi interessi (Tang, Lam, 2014). Di questo argomento si occupa la letteratura relativa all’istruzione *online* a distanza, nella quale sono state analizzate varie strategie per aiutare i partecipanti a costruire il senso di comunità (Moisey et al., 2008; Wendt, 2013). Sulla base delle due esperienze realizzate nella sede dell’UPS, anche se la seconda è stata molto particolare e limitata, si potrebbe infatti ipotizzare che la partecipazione al blog dedicato ad una certa tematica dipenda, tra l’altro, sia dall’interesse su temi specifici, sia dalla percezione di sentirsi un gruppo di persone unite per obiettivi simili. Sembra che, nel caso del corso di Pedagogia Generale, sia stato questo che ha motivato le persone a impegnarsi sul blog ed interagire con gli altri tramite i *post* ed i commenti. Nel secondo caso, quello del Convegno, l’esperienza è durata molto poco (solo alcuni giorni), ed, inoltre, le persone rappresentavano gruppi di interesse molto differenti. Probabilmente tutto ciò non ha permesso di creare le condizioni sufficienti per i partecipanti di percepirsi e di sentirsi come gruppo di persone unite intorno a certi obiettivi sui quali discutere nello spazio digitale.

Parlando del blog integrato nella didattica del corso universitario, vale la pena riportare un altro aspetto di questa esperienza. Come è stato accennato, i testi scritti dagli studenti rappresentavano un certo “patrimonio” intellettuale realizzato con il proprio impegno e studio. Sembrava utile, quindi, non perdere tutto ciò quando il corso finiva, ma renderlo disponibile anche successivamente. A questo fine è stato realizzato un e-book. Tutti i testi scritti dagli studenti e pubblicati sul blog sono stati sottoposti ad una edizione e trasformati in forma digitale con un software apposito (in questo caso è stato utilizzato BlogBooker). L’edizione del libro digitale ha permesso di conservare e mettere a disposizione in maniera duratura tutti i testi ed i commenti realizzati lungo il corso. Bisogna dire che ciò è stato apprezzato molto dagli studenti, sia da coloro che hanno partecipato attivamente al blog, sia da quelli che si sono limitati alla sola lettura. La pubblicazione rappresentava per loro una forma di documentazione del percorso di studio e di riflessione realizzato insieme con gli

altri. È stata anche una forma di feedback gratificante, in quanto vi erano indicati i nomi propri in qualità di autori dei singoli testi e dei commenti. Uno degli studenti ha scritto al riguardo: «È stato un piacere rivedere tutti i nostri contributi e riflessioni al suo corso (...). Grazie per (...) e per questo importante contributo che abbiamo creato dai suoi stimoli».¹¹⁴

3. Possibilità di altre sperimentazioni

Sulla base dell'esperienza presentata sopra si può ipotizzare un'integrazione del blog non solo all'interno del modello tradizionale della didattica, ma anche con altre modalità, come ad esempio del *blended learning* oppure del *flipped classroom*.

3.1. Blended learning

Per superare alcuni limiti di due modelli didattici realizzati separatamente, e cioè dell'insegnamento convenzionale e dell'insegnamento realizzato esclusivamente *online*, si è proposta una forma che ha preso il nome di *Blended learning*, termine questo che, tradotto letteralmente, indica l'insegnamento e l'apprendimento realizzati in forme collegate (Stern, Willits, 2011; McLoughlin, Lee, 2010). Il modello propone una combinazione dell'insegnamento tradizionale negli ambienti fisici, come l'aula o laboratorio, con quello realizzato *online* per mezzo dell'uso delle nuove tecnologie informatiche e telematiche. Ed è proprio qui che emerge uno spazio per valorizzare anche la forma del blog con tutte le funzionalità di essa, che sono state presentate sopra, le quali offrono il menzionato valore aggiunto alla didattica convenzionale.

Dalle discussioni circa il tipo di collegamento tra i due modelli e circa le definizioni che si danno al riguardo, si evince che in *Blended learning* si tratta innanzitutto di integrare varie pedagogie e didattiche che valorizzano l'efficacia e le opportunità di collaborazione nei processi di insegnamento-apprendimento. Ci sono varie componenti didattiche che creano uno spazio di incontro tra i due modelli. Esse si riferiscono, ad esempio, agli ambienti di apprendimento (l'aula scolastica e *online*), ai mediatori (analogici e digitali), alle pedagogie (direttive e non direttive), ai tipi di comunicazione (orale e digitale) ecc. (Norberg, 2014).

La novità attesa dalla modalità *blended* dovrebbe consistere nel maggiore ridimensionamento e nello spostamento degli accenti: cioè dall'insegnamento all'apprendimento. Questo è possibile per il fatto che il modello permette di collocare le tre componenti classiche (insegnanti, studenti, contenuto) non solo in un unico posto, come l'aula o il laboratorio, ma in posti e tempi diversi, proprio grazie all'uso delle tecnologie informatiche e di comunicazione. Ci si augura che questo modello

¹¹⁴ Email ricevuta il 15.10.2014 da uno studente del corso realizzato nell'anno accademico 2013/2014.

di organizzare l'ambiente di studio possa rispondere meglio agli interessi individuali o bisogni degli studenti e che favorisca una maggiore autonomia e collaborazione tra di loro nei tempi fuori della scuola (Graham, 2006). Ci si attende pure che il modello promuova l'uso delle nuove tecnologie nello studio e nel lavoro e che favorisca uno sviluppo maggiore delle capacità di apprendimento auto-diretto continuato anche nell'età adulta (Bliuc et al., 2007). Per questo motivo si afferma che *blended learning*, combinando ragionevolmente i migliori elementi dell'educazione faccia a faccia con quella *online*, ha un potenziale di riuscire ad emergere come promettente modello di insegnamento nel futuro (Yen, Lee, 2011, p. 138).

Non è il nostro obiettivo di presentare più specificamente questo modello: accenniamo solamente che esiste già una ricca letteratura basata sulle ricerche e sugli studi teorici che indica sia gli elementi di forza di esso che anche gli elementi critici da prendere in considerazione in caso si volesse integrarlo nella didattica scolastica o universitaria (Bonk, Graham, 2012; Graham, 2013; Graham, Henrie, Gibbons, 2014; Falcinelli, Minerva, Rivoltella, 2014).

3.2. Flipped classroom

Per valorizzare maggiormente la circostanza di stare insieme nello stesso tempo e spazio durante le lezioni, si cerca di favorire, almeno in alcune occasioni, un lavoro collaborativo. Si valorizzano le dinamiche dei piccoli gruppi o del lavoro in coppia, con l'obiettivo di permettere il confronto, lo scambio e la condivisione delle idee e delle riflessioni. Il lavoro individuale, lo studio dei libri di testo possono essere compiuti individualmente nel tempo successivo alle lezioni. A questo riguardo, è sufficiente ricordare che il carico di lavoro dello studente universitario secondo i criteri del processo di Bologna, prevede la proporzione 1:2, il che significa che per un'ora di lezione in aula, circa, vi devono essere altre 2 ore di lavoro individuale. Questo tempo può essere dedicato sia allo studio personale che pure in collaborazione con altri, includendovi vari strumenti di lavoro *online*, come il blog, Edmodo, o altri.

Tra i modelli didattici, che assegnano un particolare significato ai due momenti di studio, in aula e realizzato nel tempo posteriore alla scuola, si trova anche quello conosciuto come *Flipped classroom*. Il concetto è stato usato per la prima volta da due insegnanti di chimica, Jonathan Bergmann e Aaron Sams intorno all'anno 2007, ed è stato molto diffuso attraverso il lavoro di Salman Khan e la sua Khan Academy (Pacansky-Brok, 2013, p. 2)¹¹⁵. La traduzione del termine significa: *la classe capovolta* (Maglioni, Biscaro, 2014), e indica un'inversione dell'ordine delle attività che gli studenti di solito realizzano a scuola e a casa. In modo convenzionale, il tempo delle lezioni in aula è impiegato maggiormente per la spiegazione dei nuovi temi da

¹¹⁵ Per informazioni ulteriori sulla storia e il concetto di *flipped classroom* si veda: <http://blended-classroom.blogspot.com/2011/05/history-of-flipped-class.html>; <http://www.scoop.it/t/the-flipped-classroom>; <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/> acc. 20.05.2013.

parte dell'insegnante e a casa gli studenti realizzano vari tipi di compiti, esercizi ecc. Nel modello *flipped* questo ordine è capovolto: in aula viene realizzato il lavoro di esercitazioni e di interazioni tra gli studenti sotto la guida dell'insegnante, ma questa attività deve essere preparata a casa tramite il lavoro con le videoregistrazioni che spiegano i temi e gli argomenti trattati.

In che cosa consiste la specificità di questo modello, dato che anche in quello classico si richiede non raramente un lavoro di preparazione del nuovo argomento? Durante le lezioni realizzate in modo classico lo studente cerca di seguire le spiegazioni dell'insegnante e di comprendere le nuove conoscenze. In questa modalità lo studente non ha quindi la possibilità di fermarsi per riflettere su quello che viene insegnato. Volendo scrivere gli appunti, è possibile che gli sfuggano, inoltre, alcuni elementi importanti. Nel caso di lavorare a casa con le lezioni videoregistrate o realizzate con altri media, come *youtube*, *power point* e così via, lo studente può gestire lo svolgimento dell'apprendimento adattandolo ai propri bisogni: può guardare certi frammenti e, quando necessario, ritornare su alcuni di essi per rivederli anche più volte. Tutto questo egli lo può fare pure con la celerità ed il ritmo adatto alle possibilità personali di percezione e di comprensione. Quando poi in aula può esercitarsi nell'applicazione dei concetti studiati, l'insegnante è a sua disposizione per scoprire eventuali errori di comprensione e compiere un ulteriore lavoro di approfondimento. Se il lavoro è realizzato anche in modo collaborativo, lo studente può approfittare delle condizioni favorevoli per lo sviluppo delle relazioni sociali, l'aiuto reciproco e il sostegno vicendevole.

Anche su questo argomento non vogliamo entrare più specificamente nella spiegazione complessiva di questa metodologia di lavoro. Chi è interessato può ricorrere ad una bibliografia particolare, nella quale ne troverà tutte le caratteristiche peculiari (Pacansky-Brok, 2013; Maglioni, Biscaro, 2014). Il punto che ci interessa in questo momento è la dimensione della collaborazione e dell'interazione tra gli studenti. Con l'uso delle tecnologie *online*, come il nostro blog o altre, questa collaborazione può essere realizzata, però, non solo durante il tempo della lezione in aula, ma anche nel tempo successivo alla scuola. Ciò comporta però che il ruolo dell'insegnante debba assumere forme adeguate. Il suo contributo tradizionale di insegnamento realizzato tramite le lezioni frontali deve modificarsi ed integrare in modalità sempre superiori le forme collaborative di insegnamento e di apprendimento. Naturalmente, cambia, a questo punto, anche il ruolo degli studenti, che da passivi ricevitori delle conoscenze devono diventare sempre di più attivi e responsabili protagonisti del proprio studio.

A questo punto diventa evidente quanto maggiormente questo modello, rispetto al tradizionale, valorizzi il potenziale collaborativo degli studenti, sia durante il tempo di lezione, sia mentre sono già a casa. Il fatto di essere fisicamente insieme nello stesso tempo e spazio crea condizioni di apprendimento uniche nel genere ed esse non si possono realizzare in alcun modo quando si lavora individualmente dopo la scuola. Le forme di collaborazione realizzate *online* sono private ovviamente dell'a-

spetto di presenza fisica delle persone, ma pure esse creano condizioni reali per valorizzare il potenziale delle relazioni in vista del raggiungimento di certi obiettivi. Le condizioni particolari di apprendimento in collaborazione sono costituiti, quindi, da tali fattori come, ad esempio, l'interazione interpersonale negli spazi fisici e digitali; la condivisione di riflessioni, di idee e di progetti; il confronto con altri e feedback immediati, segnati spesso dall'elemento emozionale e affettivo; il sostegno e motivazione reciproca ecc.

Sembra che il valore maggiore del modello *flipped*, integrato con le forme didattiche *online*, consista proprio in questo: valorizzare al meglio tutte le forme e le possibilità di collaborazione tra gli studenti, sia in aula, che nel tempo dopo le lezioni. La dinamica e l'organizzazione dello studio secondo il modello *flipped* può essere rappresentata come nel grafico riportato. La forma tradizionale di insegnamento favorisce l'interazione tra il docente e gli studenti in una direzione. Le forme *flipped* o le forme collaborative e interattive, realizzate sia negli spazi fisici che digitali, permettono di creare una rete di relazioni e di attività di studio che possono perdurare sia quando si è a scuola, sia quando si è a casa.

Fig. 1: L'insegnamento e l'apprendimento partecipativo
(Pacansky-Brok, 2013, p. 41)



La prospettiva didattica più ampia, attraverso la quale studiare ulteriormente questo modello sarà ovviamente il *cooperative learning* (Comoglio, 1996, 1998). Gli aspetti particolari, che costituiscono le condizioni di studio secondo questa prospettiva, come ad esempio l'interdipendenza sociale, la competenza comunicativa o altri, possono contribuire alla maggiore comprensione dei processi di apprendimento anche nel modello *flipped* e ad una più consapevole organizzazione e gestione di essi.

4. Caratteristiche della didattica integrata con l'uso del blog

A questo punto indicheremo alcune conseguenze didattiche che l'inserimento del blog nell'insegnamento implica per gli studenti e per gli insegnanti. Riprendendo la definizione iniziale di blog, e cioè quale rappresentazione di un modello di diario in forma digitale pubblicato nello spazio di Internet, occorre accennare però che, oltre ai nuovi vantaggi didattici aggiunti, tutti i valori della modalità tradizionale e cartacea non vanno persi e sono presenti anche in questa forma moderna. Cerchiamo di presentarli adesso insieme.

4.1. Elementi positivi

Le pubblicazioni che in modo specifico studiano il blog e il suo potenziale per la didattica riportano una serie di elementi che, a prima vista, sembrano molto interessanti. Comunque, tenendo conto del fatto che si tratta di uno strumento recente e di ricerche iniziali al riguardo, tali pubblicazioni necessitano di cautela nel considerare le affermazioni in esse presenti e di una ricerca ulteriore e più profonda. A titolo di esempio presenteremo qui quattro possibili prospettive: a) il pensiero riflessivo, b) il costruttivismo, c) l'autoregolazione, d) la competenza digitale.

a) Pensiero riflessivo

Il valore delle didattiche, che usano il blog e nelle quali esso viene sottolineato come uno degli elementi più evidenti, è l'attività e il potenziale della scrittura stessa. Scrivendo con la penna o con il computer, lo studente è attivo nel documentare e verbalizzare le conoscenze, nel realizzare i processi di riflessione cognitiva e metacognitiva, nell'approfondimento degli argomenti. C'è una vasta letteratura, anche in Italia, che indaga il potenziale della scrittura secondo varie prospettive, tra le quali lo sviluppo cognitivo e psicologico della persona (Boscolo, 1997, 242), lo sviluppo delle competenze cognitive (Mortari, 2003, 2009) e metacognitive (Azevedo, 2005; Zellers, Mudrey, 2007), della capacità del pensiero critico (Abrami et al., 2015; Mansor, 2011; Li, 2010), oppure delle competenze professionali (Damiano, 2006; Laneve, 2009).

Il blogging, cioè lo scrivere sul blog, è proprio questa modalità di lavoro intellettuale che permette di soffermarsi su ciò che si studia; che permette di riflettere, di concettualizzare e di verbalizzare sia le conoscenze che le proprie esperienze. Gli studi di L. Mortari mettono in risalto il fatto che è proprio la riflessione il tipo di processo cognitivo che rende l'esperienza, sia diretta che indiretta, una fonte di apprendimento significativo e profondo (Mortari, 2003, pp. 90-91). Bower et al. (2010) affermano che il blog, essendo uno strumento asincronico¹¹⁶ di comunicare con gli al-

¹¹⁶ Nella classificazione delle possibilità di comunicazione, che offrono le nuove tecnologie informatiche, il blog appartiene al gruppo degli strumenti asincronici, come ad es. Wikipedia; gli strumenti sincronici (Skype, WhatsApp, SMS) offrono invece la possibilità di una comunicazione immediata (cfr. Khe Foon Hew, Wing Sum Cheung, 2013, p. 49).

tri ed essendo una sequenza di *post* in forma cronologica, può essere valorizzato come strumento di documentazione del proprio pensiero riflessivo. Ellisson e Wu (2008) aggiungono a ciò che il blog permette agli studenti di vedere anche il progresso del loro pensiero, e cioè, come il loro modo di pensare cambia nel tempo.

Non è nostra intenzione, in questo studio, di approfondire e presentare più specificamente queste correnti di ricerca, ma è evidente che tutte e due le forme di lavoro e di studio, sia la tradizionale di redigere il diario in forma cartacea, sia la più moderna con l'uso del blog, si basano fondamentalmente sulla scrittura. Tutte e due perciò possono essere studiate valorizzando le realizzazioni esistenti e le relative prospettive teoriche.

b) Costruttivismo

Bloggare significa prima di tutto scrivere e condividere, confrontare il proprio pensiero, il proprio viaggio di riflessione con quello di altri. È anche accogliere stimoli da altri per i propri processi cognitivi. Bloggare, essendo una forma di rendere pubblici i propri testi, è pure una modalità di farsi conoscere, di promuovere le proprie affermazioni e conclusioni. Bloggare, infine, può essere anche tutto ciò che è stato sempre compito principale degli studenti: fare appunti, scrivere temi, redigere diari ecc.

Le relazioni interpersonali nella prospettiva dello sviluppo cognitivo e sociale della persona sono studiate da tempo dalle teorie costruttiviste. Abbiamo già accennato sopra a due autori principali, le teorie dei quali possono essere valorizzate al fine di studiare tutta la dinamica delle persone che cercano di unire il loro potenziale sociale e culturale ai fini dell'apprendimento. Diventa evidente che l'uso dei social network, tra i quali anche il blog, si inserisce anche in queste prospettive teoriche. L'integrazione delle tecnologie Web 2.0 nella didattica implica comunque una dimensione nuova. Le relazioni tra le persone si realizzano non solo negli ambienti fisici, ma anche nei digitali (Giaccardi, 2015). Lavorando con il blog, studenti e insegnanti guadagnano non solo una ulteriore possibilità di confrontare continuamente le proprie conoscenze e le riflessioni e di stimolare la costruzione di idee nuove, ma possono realizzare questo in qualsiasi tempo che oltrepassi le lezioni in aula (Albaugh, 2013).

Wagner (2013), nel testo *bloggare o non bloggare* dedicato alle questioni dell'uso del blog nella didattica, mette in rilievo alcuni argomenti che possono essere interessanti per ogni insegnante. Afferma che scrivere un blog con il gruppo-classe permette di creare un'efficiente rete di connessioni e relazioni, la quale può essere chiamata *Rete Personale di Apprendimento (Personal Learning Network)*, il cui fine principale è lo studio e la costruzione collaborativa di conoscenze. Per queste ragioni il blog viene valorizzato dagli insegnanti, in una varietà di modi, a seconda delle discipline insegnate, e si presenta quale strumento efficace per raggiungere certi obiettivi definiti dai curricoli e programmi di studio. A volte il blog è costruito come spazio unico per una data classe e materia; a volte ogni studente redige un blog proprio. Anche i post vengono scritti con diverse scadenze – giornalieri, settimanali o

altre. In alcuni casi il blog rappresenta una *newsletter* della classe, in cui vengono pubblicate sia le informazioni su avvenimenti importanti come pure le riflessioni che riguardano il cammino comune di apprendimento e del ciclo intero di studi. Tutto ciò permette non solo di prolungare l'attività delle lezioni per il tempo e spazio che va oltre l'aula scolastica – questo gli studenti lo realizzavano sempre, studiando a casa, facendo esercizi ecc. – ma permette di continuare tali attività in modo collaborativo ed in interazione con altri.

L'interazione sociale può essere valorizzata in vari momenti del processo didattico, sia nella fase di insegnamento e apprendimento, sia di valutazione. Usando il blog per i compiti, esercitazioni e lavori, che devono essere valutati, i compagni di classe costituiscono un naturale audience dalla quale avere un feedback o anche una forma di *peer evaluation*. Questo aspetto potrà svolgere un ruolo motivante e stimolante; comunque, in certo grado può essere anche non confortevole o persino molto stressante per qualche studente (Hurlburt, 2008).

c) Autoregolazione

Per realizzare o continuare il proprio studio negli ambienti digitali e nei tempi successivi alla scuola, lo studente non è più controllato da una figura esterna; deve sviluppare, quindi, una maggiore auto-disciplina, una capacità di essere autonomo e responsabile nel proprio lavoro. Lo studio nel tempo posteriore alla scuola sia negli spazi digitali, sia individuale che in collaborazione con altri, richiede, inoltre, ulteriori capacità di ricerca da parte degli studenti. Le lezioni in aula costituiscono un punto di partenza, uno stimolo per gli approfondimenti e le attività ulteriori. Lo studio autonomo, da parte sua, crea condizioni favorevoli per guadagnare fiducia in se stessi, nelle proprie capacità riguardo ai compiti, all'organizzazione del tempo, alla soluzione dei problemi ecc. L'impegno personale dello studente crea le condizioni adeguate, infine, per l'apprendimento significativo, e cioè per una costruzione consapevole e organizzata delle conoscenze all'interno del proprio sistema cognitivo.

Dall'altra parte, l'aspetto dell'autonomia e dell'auto-responsabilità personale può risultare un punto fragile delle forme di studio *online*. Non tutti gli studenti si caratterizzano ugualmente per un alto livello di auto-determinazione (Ryan, Deci, 2000a, 2000b) e di auto-regolazione (Zimmerman, 2000; Kitsantas, Dabbagh, 2011). Le ricerche dimostrano, che la percentuale di *drop-out*, e cioè di quelli che non arrivano alla conclusione nelle varie forme di istruzione organizzate nella forma online, è abbastanza elevata. Riferendosi alla propria esperienza (Bull, 2015), qualcuno testimonia che tra i vari corsi *online* iniziati all'Università di Oxford, è riuscito a concluderne positivamente solo uno, e questo fu possibile esclusivamente grazie al fatto che in questo caso la comunità *online* di partecipanti era abbastanza forte (*due to the fact that the online community was very strong*).

Sembra, quindi, che in alcune forme di istruzione, soprattutto d'obbligo, le proposte *online* possano rappresentare solo un supplemento, un'integrazione della didattica realizzata in aula. Le forme miste, che abbiamo conosciuto con il modello *Blended*

ded Learning, sembrano invece la proposta di un giusto mezzo. Esse garantiscono sia le forme didattiche più organizzate, strutturate e gestite dall'insegnante, sia quelle nelle quali si richiede più autonomia e auto-regolazione da parte degli studenti.

d) Competenza digitale

Da quanto esposto sopra, si può ipotizzare, anche se con cautela, che il blog rappresenta un certo valore per la didattica e che, con una prudente integrazione di esso nell'insegnamento e nell'apprendimento, si riescono a raggiungere alcune categorie di obiettivi. In questo contesto possiamo indicare anche un'altra dimensione dell'uso di esso. In modo naturale, l'integrazione del blog nei processi didattici può costituire anche una eccellente opportunità di esercitarsi nello sviluppo di competenze digitali (Goktas, Demirel, 2012), cioè di tutte le capacità di usare gli strumenti digitali e telematici al fine di valorizzarli poi in maniera consapevole ed efficace nella vita professionale, familiare e sociale.

Pellerey (2015b, p. 41), analizzando un rapporto dell'OECD (2012) con i dati delle ricerche condotte nei vari Paesi riguardo all'uso delle nuove tecnologie nelle istituzioni scolastiche e formative, formula un'osservazione molto significativa al riguardo: «In primo luogo si è constatata una certa riluttanza degli studenti a utilizzare nei loro impegni scolastici gli stessi strumenti comunicativi che essi quotidianamente valorizzano nell'essere connessi con i loro amici e compagni. Ciò può derivare da molti fattori, tra i quali non poco influo ha la percezione di docenti e studenti della natura stessa dell'ambiente di apprendimento cui essi sono abituati e del tipo di richieste di attività di studio in esso presenti. Una seconda conclusione raggiunta riguarda il fatto che non sono emerse evidenze adeguate e affidabili circa l'influsso positivo che un loro utilizzo sistematico e diffuso può avere sul piano cognitivo e degli apprendimenti più impegnativi. Da queste conclusioni, certamente provvisorie, deriva la necessità di un'esplorazione più diffusa e sistematica circa la natura e le modalità di valorizzazione dei modelli di integrazione risultati i più validi ed efficaci nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento propri delle istituzioni scolastiche e formative».

È una osservazione molto significativa, soprattutto quando si prendono in considerazione le indicazioni provenienti dagli organismi internazionali riguardo alla preparazione professionale delle persone per la vita e per il lavoro nella società di oggi. Per offrirne un esempio, la competenza digitale nel Quadro europeo delle competenze chiave in vista dei processi di apprendimento permanente è definita in modo tale da permeare, con le componenti singolari di essa, molte altre competenze. Essa, per la valenza che offre nella vita di oggi, acquisisce una natura trasversale (Pellerey, 2015a, p. 31-45). Tenendo conto delle indicazioni provenienti dalle istituzioni internazionali, da una parte, e delle esigenze del mondo di lavoro di oggi, dall'altra, non è indifferente, quindi, se i sistemi scolastici o universitari odierni prendono in considerazione, nella realizzazione curricolare, le forme didattiche che promuovono anche questo tipo di abilità e di competenza.

4.2. Limiti del blog in didattica e piste di ricerca

Alla fine non si può non accennare anche ad alcuni limiti quando il blog è integrato nella didattica. Costitutivamente gli spazi dei blog sono generalmente aperti al pubblico. Questo fatto comporta certi rischi quando gli studenti lo usano come strumento di studio personale. Gli elementi, ai quali bisogna essere attenti in queste situazioni, sono, ad esempio, la tutela della loro privacy, la qualità degli interventi o il tipo di contenuti. Questo problema, comunque, è da risolvere con i sistemi di password di accesso, che garantiscono la sicurezza e la riservatezza del materiale pubblicato (d'altronde, questo è stato documentato anche nella nostra esperienza presentata sopra).

Un altro momento delicato riguarda gli atteggiamenti di responsabilità e di rispetto di fronte alle opinioni ed ai punti di vista diversi. Da una parte, per natura il blog serve per esprimere liberamente le proprie riflessioni e opinioni e per confrontarsi con gli altri; ma, dall'altra, le forme di questa espressione e del confronto devono rispettare sempre i potenziali lettori e co-autori nella loro dignità, sensibilità, ecc.

Altro aspetto da evidenziare è che il blog come piattaforma è facile da creare, ma può essere comunque molto impegnativo, sia per gli studenti che per i docenti, tenerlo curato e aggiornato, soprattutto quando ci si danno delle scadenze. L'esperienza del blogger insegna, che se un blog non è vivo e frequentemente sviluppato con *post* stimolanti e attiranti, perde in fretta l'interesse dell'audience, che è, in seguito, difficile recuperare.

Nonostante questi ed altri elementi critici, bisogna notare comunque che vengono realizzate ricerche sistematiche al riguardo. È possibile trovare anche una meta-analisi dei risultati al fine di conoscere e comprendere maggiormente gli effetti del *blogging* sui processi di studio e di apprendimento (Wee Sing Sim, Khe Foon Hew, 2010; Khe Foon Hew, Wing Sum Cheung, 2013).

Un gruppo di ricerche riguarda, ad esempio, gli effetti del *blogging* sulle prestazioni accademiche degli studenti in riferimento alle capacità di scrittura e di lettura in lingua straniera (Aydin, 2014). Un altro tipo di indagini ha come argomento l'influsso delle interazioni degli studenti nei blog sulle capacità di apprendimento collaborativo (Meinecke et al, 2013). Un terzo ancora esamina, ad esempio, l'influsso della scrittura sul blog in riferimento alle capacità di pensiero critico o analitico degli studenti (Angelaina, Jimoyiannis, 2012; Shih-Hsien Yang, 2009). Ci sono pure studi e ricerche che analizzano se e come *peer feedback* e *peer evaluation*, realizzati tramite il blog, possono influire sui processi di apprendimento (Wee Sing Sim, Khe Foon Hew, 2010; Howard, 2011). C'è ancora un gruppo di ricerche che riguarda gli effetti del *blogging* sugli aspetti affettivi delle relazioni interpersonali (Wee Sing Sim, Khe Foon Hew, 2010, pp. 155-156). In questo ultimo caso i ricercatori si sono interessati degli atteggiamenti delle persone e del grado di soddisfazione nell'usare il blog, oppure dell'auto-percezione circa l'efficacia di questo strumento per i processi di studio personale. Esistono, infine, altre ricerche che riportano molti dati in cifre riguardo, ad esempio, a come spesso gli studenti leggono i *post* di altri,

quanti commenti scrivono o ricevono, oppure quali sono le preferenze degli studenti ad usare il blog in confronto con altri strumenti appartenenti alle nuove tecnologie (Wee Sing Sim, Khe Foon Hew, 2010, p. 156).

5. Conclusione

La ricerca didattica da sempre ha studiato metodi, strumenti o tecnologie in vista di migliorare le condizioni di studio e di apprendimento. È comprensibile che oggi i ricercatori si interessino anche delle nuove tecnologie. Questo è visibile sia a livello internazionale che a livello nazionale (Pellerey, 2015a, 2015b; Domenici, 2014). Abbiamo visto che pure il blog è stato studiato scientificamente per trovare evidenze e verificare come può essere valorizzato negli ambienti scolastici ed universitari. È evidente, però, che l'ambito di indagine è abbastanza nuovo ed è anche in continuo sviluppo, sia circa i metodi e gli strumenti di indagine, sia nelle dimensioni del blog sottoposte ad esame. Anche se i risultati di queste prime prove sembrano interessanti o persino promettenti, la loro validità potrà essere, tuttavia, confermata, come sempre, sia dalla pratica ulteriore che dagli studi e dalle ricerche longitudinali e con strumenti ancora più mirati.

Concludiamo, quindi, questa presentazione con l'affermazione di Michelle Pascansky-Brock (2013, p. 41) che sembra molto valida per il nostro argomento: «L'insegnamento con le tecnologie emergenti si basa, per natura, sulla sperimentazione. E il fallimento costituisce una tappa implicita della sperimentazione. Se non sperimentiamo fallimenti, non impariamo, e se non impariamo, non potremo migliorare ciò che stiamo facendo».

L'esperienza di usare il blog nella didattica universitaria, che abbiamo presentato, ha costituito questa sorta di sperimentazione. È stata condotta in modo da non influire eccessivamente o negativamente sul lavoro degli studenti. Ha permesso, comunque, di imparare e di scoprire cose nuove e, di conseguenza, la nostra intenzione è di proseguirla.

Bibliografia

- ABRAMI PH.C. - BERNARD R.M. et al. (2015), *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis*, «Review of Educational Research», vol. 85, n. 2, pp. 275-314.
- ALBAUGH B.M. (2013), *Blogging about books: What we can learn from our students*, «Networks: An Online Journal for Teacher Research», vol. 15, n. 2, pp. 1-9.
- ANGELAINA S. - JIMOYIANNIS A. (2012), *Analysing students' engagement and learning presence in an educational blog community*, «Educational Media International», vol. 49, n. 3, pp. 183-200.
- AYDIN S. (2014), *The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language*, «Mevlana International Journal of Education (MIJE)», vol. 4, n. 1, pp. 244-259.
- AZEVEDO R. (2005), *Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning*.

- ning? *The role of self-regulated learning*, «Educational Psychologist», vol. 40, n. 4, pp. 199-209.
- BARTON K. - HUI XIE P. (2014), *Patterns and Pedagogy: Exploring Student Blog Use in Higher Education*, «Contemporary Educational Technology», vol. 5, n. 2, pp. 96-109.
- BLIUC A.M. - GOODYEAR P. - ELLIS R.A. (2007), *Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education*, «The Internet and Higher Education», vol. 10, n. 4, pp. 231-244.
- BONK C.J. - GRAHAM C.R. (2012), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, New York, John Wiley & Sons.
- BOSCOLO P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- BOWER M. - HEDBERG J.G. - KUSWARA A. (2010), *A framework for Web 2.0 learning design*, «Educational Media International», vol. 47, n. 3, pp. 177-198.
- BROOK C. - OLIVER R. (2003), *Online learning communities: Investigating a design framework*, «Australian Journal of Educational Technology», vol. 19, n. 2, pp. 139-160.
- BULL D. (2015), *Online learning VS classroom learning*. In MOOC: University Teaching 101, https://class.coursera.org/univteaching101-002/forum/profile?user_id=2434294, acc. 10.07.2015.
- CHEN W. - BONK C. (2008), *The use of weblogs in learning and assessment in Chinese higher education: Possibilities and potential problems*, «International Journal on E-Learning», vol. 7, n. 1, pp. 41-65.
- COMOGLIO M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COMOGLIO M. - CARDOSO M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, LAS.
- DAMIANO E. (2006), *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola.
- DAVI A. - FRYDENBERG M. - GULATI G.J. (2007), *Blogging across the disciplines: Integrating technology to enhance liberal learning*, «MERLOT Journal of Online Learning and Teaching», vol. 3, n. 3, pp. 1-9.
- DOMENICI G. (2014), *Tecnologie digitali, successo formativo e qualificazione*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 10.
- DOS B. - DEMIR S. (2013), *The Analysis of the Blogs Created in a Blended Course through the Reflective Thinking Perspective*, «Educational Sciences: Theory & Practice», vol. 13, n. 2, pp. 1335-1344.
- DOWLING S. (2013), *Using Blogs to Share Learner-Generated Content*, «The Electronic Journal for English as a Second Language», vol. 17, n. 2, pp. 1-22.
- ELLISON N.B. - WU Y. (2008), *Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension*, «Journal of Educational Multimedia and Hypermedia», vol. 17, n. 1, pp. 99-122.
- FALCINELLI F. - MINERVA T. - RIVOLTELLA P.C. (a cura di) (2014), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning? Atti del Convegno organizzato dalla Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale (SIREM)*, Perugia, 13-15 Novembre 2014. In http://dspace-unipr.cineca.it/bitstream/1889/2706/1/valla_sara_mooc_Atti_siel_2014-2.pdf, acc. 16.07.2015.
- GIACCARDI CH. (2015), *Giovani, media digitali e sfide educative*. In ORLANDO V. (a cura di), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana, Roma 19-21 marzo 2015*, Roma, LAS, pp. 70-76.
- GOKTAS Y. - DEMIREL T. (2012), *Blog-enhanced ICT courses: Examining their effects on pro-*

- spective teachers' ICT competencies and perceptions, «Computers & Education», vol. 58, n. 3, pp. 908-917.
- GRAHAM C.R. (2006), *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*. In BONK C.J. - GRAHAM C.R. (a cura di), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, San Francisco, CA: Pfeiffer, pp. 3-21.
- GRAHAM C.R. (2013), *Emerging practice and research in blended learning*. In M. G. Moore (a cura di), *Handbook of distance education* (3rd ed.), New York, NY: Routledge, pp. 333-350.
- GRAHAM C.R. - HENRIE C.R. - GIBBONS A.S. (2014), *Developing models and theory for blended learning research*. In PICCIANO A.G., DZIUBAN C.D. - GRAHAM C.R. (a cura di), *Blended learning: Research perspectives*, vol. 2, New York, NY: Routledge, pp. 13-33.
- HALIC O. - LEE D. - PAULUS T. et al. (2010), *To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course*, «The Internet and Higher Education», vol. 13, n. 4, pp. 206-213.
- HERRING S.C. - SCHEIDT L.A. - BONUS S. - WRIGHT E. (2004), *Bridging the gap: A genre analysis of weblogs. Paper presented at the 37th Hawaii international conference on system sciences*. In <http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2004/2056/04/205640101b.pdf>, acc. 01.10.2015.
- HOWARD M.E. (2011), *Not an unfeasible "extra"*, «Science and Children», vol. 49, n. 4, pp. 32-35.
- HUNGERFORD-KRESSER H. - WIGGINS J. - AMARO-JIMENEZ C. (2012), *Learning from our mistakes: What matters when incorporating blogging in the content area literacy classroom*, «Journal of Adolescent & Adult Literacy», vol. 55, n. 4, pp. 326-335.
- HURLBURT S. (2008), *Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs*, «MERLOT Journal of Online Learning and Teaching», vol. 4, n. 2, pp. 182-189.
- JERLES J. (2012), *Blogging in elementary school: Why, how, and what teachers can do to encourage writing*, «National Teacher Education Journal», vol. 5, n. 3, pp. 85-88.
- KHE FOON HEW - WING SUM CHEUNG, (2013), *Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice*, «Educational Research Review», n. 9, pp. 47-64.
- KITSANTAS A. - DABBAGH N. (2011), *The Role of Web 2.0 Technologies in Self-Regulated Learning*, «New Directions for Teaching and Learning», n. 126, pp. 99-106.
- LANEVE C. (2009), *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Trento, Erickson.
- LEE J. - ALLEN K. (2006), *Edublogs as an online assessment tool*, «Current Developments in Technology-Assisted Education», p. 391-396. In http://kinipela.edublogs.org/files/2007/08/edublog_assess_tool.pdf, acc. 01.10.2015.
- LESLIE P. - MURPHY E. (2008), *Post-secondary students' purposes for blogging*, «International Review of Research in Open and Distance Learning», vol. 9, n. 3, pp. 1-17.
- LI K. (2010), *Integrating weblogs in pedagogy model for enhancing students' critical thinking skills*, «Research and Practice in Technology Enhanced Learning», vol. 5, n. 1, pp. 35-49.
- LOVING C.C. - SCHROEDER C. - KANG R. - SHIMEK C. - HERBERT B. (2007), *Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers*, «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», vol. 7, n. 3, pp. 178-198.
- MAGLIONI M. - BISCARO F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson, 2014.
- MANSOR A.Z. (2011), *Reflective learning journal using blog*, «Procedia Social and Behavioral Sciences», vol. 18, pp. 507-516.

- McLOUGHLIN C. - LEE M.J.W. (2010), *Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software*, «Australasian Journal of Educational Technology», vol. 26, n. 1, pp. 28-43.
- MEINECKE A.L. - SMITH K.K. - LEHMANN-WILLENBROCK N. (2013), *Developing students as global learners: "Groups in our world" blog*, «Small Group Research», vol. 44, n. 4, pp. 428-445.
- MOISEY S. - NEU C. - CLEVELAND-INNES M. (2008), *Community building and computer-mediated conferencing*, «Journal of Distance Education», vol. 22, n. 2, pp. 15-42.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- MORTARI L. (2009), *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- MURPHY CH.A. - FORTNER R.A., (2014), *Impact of Instructor Intervention on the Quality and Frequency of Student Discussion Posts in a Blended Classroom*, «Journal of Online Learning and Teaching», vol. 10, n. 3, pp. 337-350.
- NORBERG A. (2014), *Blended learning*. In <http://www.lline.fi/en/article/review/642014/a-blended-review-of-salman-khan-the-one-world-schoolhouse>, acc. 18.07.2015.
- OECD (2012), *Connected minds: Technologies and Today's Learners*, Parigi, OECD.
- PACANSKY-BROCK M. (2013), *Best Practices for Teaching with Emerging Technologies*, New York – London, Routledge.
- PASQUALETTI F. (2012), *Web 2.0 Educazione e comunicazione, ovvero quando i pesci sono felici di stare nella rete*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 59, n. 4, pp. 625-654.
- PELLERER M. (2015a), *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, Roma, CNOS-FAP.
- PELLERER M. (2015b), *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP*, «Rassegna CNOS», vol. 31, n. 1, pp. 41-58.
- RYAN R.M. - DECI E.L. (2000a), *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, «Contemporary Education Psychology», vol. 25, pp. 54-67.
- RYAN R.M. - DECI E.L. (2000b), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychologist», vol. 55, n. 1, pp. 68-78.
- SHIH-HSIEN YANG, (2009), *Using Blogs to Enhance Critical Reflection and Community of Practice*, «Journal of Educational Technology & Society», vol. 12, n. 2, pp. 11-21.
- STERN D.M. - WILLITS M.D.D. (2011), *Social media killed the LMS: Re-imagining the traditional learning management system In the age of blogs and online social networks*. In WAN-KEL C. (a cura di), *Educating Educators with Social Media: Cutting Edge Technologies in Higher Education Volume 1*, Bingley, UK: Emerald Publishing Limited, pp. 347-373.
- TANG E. - LAM C. (2014), *Building an Effective Online Learning Community (OLC) In Blog-Based Teaching Portfolios*, «Internet and Higher Education», vol. 20, 79-85.
- WAGNER J. (2015), *To Blog or Not To Blog Is No Longer a Question: Part 2*. In <http://blog.cue.org/to-blog-or-not-to-blog-part-2-about-plns/>, acc. 20.05.2015.
- WEE SING SIM J. - KHE FOON HEW, (2010), *The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research*, «Educational Research Review» n. 5, pp. 151-163.
- WENDT J. (2013), *The Effect of Online Collaborative Learning on Middle School Student Science Literacy and Sense of Community*, Digital Commons: Liberty University [Dissertazione di Dottorato]. In <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/683/>, acc. 08.10.2015.

- YEN J. C. - LEE C.Y. (2011), *Exploring problem solving patterns and their impact on learning achievement in a blended learning environment*, «Computers & Education», vol. 56, n. 1, pp. 138-145.
- ZELLERS M. - MUDREY R. (2007), *Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-portfolio from the instructors' perspective*, «International Journal of Instructional Media», vol. 34, n. 4, pp. 419-430.
- ZIMMERMAN B.J. (2000), *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*, «Contemporary Educational Psychology», vol. 25, n.1, pp. 82-91.

Sitografia

<http://blendedclassroom.blogspot.com/2011/05/history-of-flipped-class.html>
<http://darek.unisal.it/index.php/forum/>
<http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>
<http://www.scoop.it/t/the-flipped-classroom>
<https://blogbooker.com>
<https://blogger.com/>
<https://edublogs.org/>
<https://wordpress.org>
<https://wordpress.org/showcase/>
<https://www.edmodo.com/>

ALLEGATO

Guida all'utilizzo della Piattaforma *Mahara*¹¹⁷

Introduzione alla guida

La struttura della Guida è pensata in modo da sostenere un docente (l'amministratore) nella didattica che adopera la metodologia di lavoro con ePortfolio Mahara. Le spiegazioni seguono un ordine funzionale di passi secondo cui introdurre sistematicamente gli studenti nella costruzione e nel lavoro con il proprio portfolio. Per facilitare la consultazione con la guida originale in inglese, che segue un ordine diverso, accanto ai singoli paragrafi si trovano indicazioni in parentesi che rimandano ai relativi paragrafi della guida originale: <http://manual.mahara.org/en/16.10/index.html>.

La presente Guida è introdotta nella sperimentazione didattica realizzata nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana nel contesto della ricerca-intervento sviluppata con il CNOS-FAP con lo scopo di studiare i processi di potenziamento nei soggetti in formazione delle loro competenze strategiche di auto-orientamento. Con il suo aiuto viene esaminata la validità e l'efficacia della metodologia di lavoro che coinvolge come strumento didattico un portfolio digitale offerto dal software Mahara (il nome Mahara in lingua Māori – lingua polinesiana parlata in Nuova Zelanda – significa: *pensare, pensato*).

La scelta della metodologia di lavoro con ePortfolio è motivata dall'intento di favorire sia i processi formativi che valutativi (continui e finali) in didattica universitaria. Un Portfolio, infatti, è uno strumento 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 (Pellerey, 2004, 137, 143). La forma digitale del Portfolio permette, inoltre, di valorizzare altre funzionalità, che nella forma cartacea non erano possibili, ad es. ipertesto, multimedia, interazione sincronica e asincronica di utenti ecc.

La metodologia del lavoro con il Portfolio, quindi, grazie alla sua struttura e alle funzionalità, a differenza delle metodologie tradizionali concentrate maggiormente sulle conoscenze e sulla valutazione finale, permette di attivare i processi di sviluppo delle competenze. Oltre a ciò, un portfolio può costituire una forma di dossier personale ai fini di supporto alle carriere professionali e di inserimento lavorativo o delle transizioni professionali.

¹¹⁷ Elaborazione di Dariusz Grządziel in base alla guida originale in lingua inglese <http://manual.mahara.org/en/16.10/index.html> versione 16.10, Roma 2016.

1. Creare l'account dell'utente (10.4.7. Add user)

Le schermate e le funzionalità per creare l'account dell'utente:

- 1) La schermata per creare account (vedi sotto) si apre secondo la seguente successione di schede: Administration/Users/Add user
- 2) L'amministratore può creare l'account per i singoli utenti; a questo fine servono i seguenti dati: nome, cognome, email
- 3) L'utente ottiene una comunicazione tramite una e-mail
- 4) Dopo il primo accesso al proprio account, all'utente può essere chiesto di cambiare la password

The screenshot shows the 'Add user' interface with three tabs:

- 1 - User creation method:** Includes a section 'Create new user from scratch' with input fields for 'First name', 'Last name', and 'Email'. Below this is an 'OR' section with an option to 'Upload Leap2A file' and a 'Choose...' button.
- 2 - Basic details:** Includes input fields for 'Username' and 'Password'. Below these are checkboxes for 'Site staff', 'Site administrator', and 'Institution administrator', all currently set to 'No'. There is also a dropdown for 'Institution' (set to 'No Institution: Internal') and a 'File quota' field (set to '50').
- 3 - Create:** Includes a 'General account options' section with a prominent green 'Create user' button. Below the button, a note states: 'They will receive an email informing them of their new account details. On first login, they will be forced to change their password.'

2. Dashboard (3.2. Overview)

Dashboard è la pagina principale (Homepage) del Portfolio Mahara a cui si accede con il "Login". Da questa posizione si accede in modo veloce a varie aree del proprio Portfolio.

Ci sono le seguenti possibilità (corrispettive alla numerazione sull'immagine sotto):

- 1) General navigation bar – *barra generale di navigazione*
- 2) Search – *ricerca di altri utenti*
- 3) Your name – *il nome dell'utente*
- 4) Settings – *accesso alle impostazioni del proprio account*
- 5) Inbox – *casella con i messaggi*
- 6) Logout – *uscita dalla connessione attuale*
- 7) Quick links – *vari link che portano direttamente a certe aree di Mahara*
- 8) User-specific information – *possibilità di personalizzare quest'area in modo da vedere certe informazioni subito dopo l'accesso al Mahara*
- 9) Edit dashboard – *questo bottone permette di passare direttamente alla schermata di edizione del Dashboard senza dover passare prima per le schede Portfolio/Pagine*

- 10) Personal information – spazio dove sono visualizzate alcune informazioni sull'utente (nome, foto, gruppo, richieste di altri utenti ecc.)
- 11) Online users – se questo blocco è attivato, ci sono visualizzati altri utenti attivi negli ultimi dieci minuti
- 12) Profile completion – questo blocco è visibile solo se l'Amministratore l'ha attivato
- 13) Links and resources – elenco di link di websites



3. Contenuti (4. Content)

La scheda *Content* (vedi sotto) contiene tutti i dati che è possibile creare o caricare per l'uso nel Portfolio. Le schede sottostanti (*Profile*, *Profile picture*, *File* ecc.) permettono di inserire vari tipi di dati e di contenuti negli adeguati spazi. Tutte le informazioni e i file caricati in Mahara tramite la scheda *Content* sono inizialmente

visibili solo all'utente, tranne il nome dell'utente e l'immagine del profilo (che sono visibili per gli utenti online sulla barra laterale). Il nome visualizzato e l'immagine del profilo sono visibili anche sulla pagina del proprio profilo per impostazione predefinita. Solo quando si aggiungono artefatti nelle pagine del Portfolio o essi vengono condivisi con altri utenti, saranno visibili agli altri.

Le sotto-schede appartenenti alla schermata *Content* sono descritte sotto l'immagine.

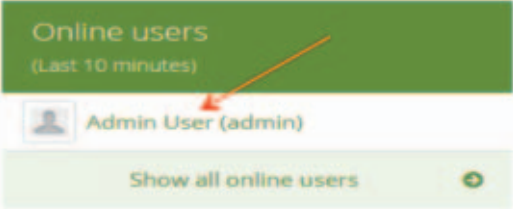
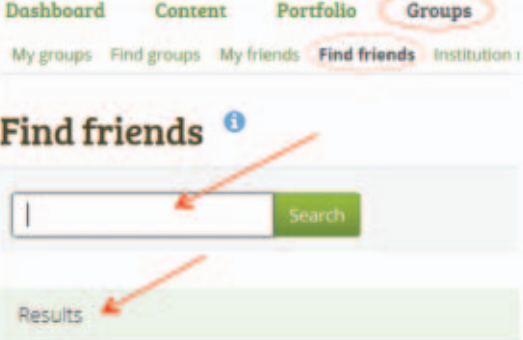
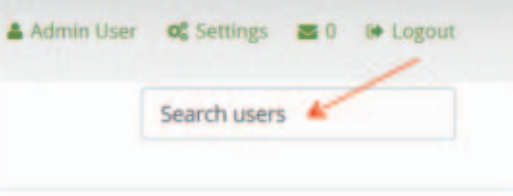


- 1) Profile (4.1.) – l'area Profilo contiene tutte le informazioni personali e di contatto dell'utente
- 2) Profile Pictures (4.2.) – la foto del profilo – può essere una foto personale o un avatar
- 3) Files (4.3.) – l'area dove depositare vari file o cartelle che poi possono essere utilizzate per il Portfolio
- 4) Journals (4.4.) – è uno strumento con le funzionalità del blog; consente di scrivere e memorizzare online i propri pensieri o esperienze, e messo su una pagina permette che altri utenti possano dare un feedback o commento
- 5) Résumé (4.5.) – è un'area che permette di creare online un curriculum vitae
- 6) Plans (4.6.) – è un'area che permette di creare una lista di cose e di compiti da fare (una agenda)
- 7) Notes (4.7.) – è un'area dove depositare piccoli testi che possono essere utilizzati in varie pagine del Portfolio senza dover copiare una pagina intera

4. I miei amici (6.5. My friends)

Gruppo speciale di utenti con cui si possono condividere le pagine del Portfolio.

- 1) È possibile chiedere l'accettazione di amicizia in vari modi, ad es. cliccare sul bottone "Richiesta di amicizia" sulla pagina del profilo di un utente.
Per accedere alla pagina del profilo di un utente di Mahara che si intende invitare si può scegliere uno dei seguenti modi:

a. <i>Cliccare sui link che attualmente sono visibili alla destra della propria pagina Dashboard come “Utenti online – ultimi 10 minuti”</i>	
b. <i>Cercando nella scheda “Groups” tramite la casella “Find friends” o l’elenco di risultati della ricerca di utenti che si trova sotto la casella “Find friends”</i>	
c. <i>Cercando tramite la casella “Search users” che si trova su varie schermate nella parte superiore a destra</i>	

- 2) Dopo il click sul link *Send friend request* (vedi sotto) si passa alla schermata dove bisogna scrivere un breve messaggio (obbligatorio) e inviare la richiesta con il bottone a pie pagina “Richiesta di amicizia”



- 3) Sulla schermata “Dashboard” della persona a cui è stata inviata la richiesta (sotto il nome e la foto) apparirà la scritta “Richiesta di amicizia in sospeso”; cliccando su di essa si passerà alla schermata dove si potrà accettare o rifiutare la richiesta.

5. Pagine

Ci sono quattro tipi di pagine. Saranno spiegate rispettivamente come segue:

- 5.1. Dashboard page
- 5.2. Pagina del profilo
- 5.3. The landing page (Overview Page)
- 5.4. Pagine proprie del Portfolio (create dall'utente)

5.1. Dashboard page (3. Dashboard)

La pagina del Dashboard (*non può essere cancellata*): è la schermata iniziale che appare quando si effettua il login alla piattaforma (solo il proprietario può accedervi).



In questa pagina sono disponibili le seguenti funzioni:

1. Barra generale di navigazione (con schede Content, Portfolio, Groups) da cui è possibile spostarsi da un'area di Mahara ad un'altra
2. Search users – ricercare utenti che hanno un account per vedere la loro pagina del profilo e altre pagine rese come accessibili
3. Il nome dell'utente
4. Settings – questo link permette di accedere alle impostazioni del proprio account
5. L'icona  controllo di nuovi messaggi
6. Login (Logout) – possibilità di autenticarsi per accedere al Portfolio (e per uscirne)
7. Link di accesso veloce (Create, Share, Engage) – per accedere direttamente alle aree di Mahara
8. Area con informazioni specifiche dell'utente (ultimi cambiamenti, mie pagine, ecc.) che può essere personalizzata nella schermata di edizione della pagina del Dashboard
9. Edit dashboard – il bottone  Edit dashboard permette di passare direttamente alla schermata di edizione della pagina del Dashboard, senza dover andare prima alle pagine del Portfolio
10. Informazioni personali: il nome dell'utente, l'immagine, gruppi, richieste di amicizia,

11. Altri utenti attualmente online
12. Profile completion – la barra che presenta la percentuale di compilazione dei dati personali (è visibile se l'amministratore l'attiva)

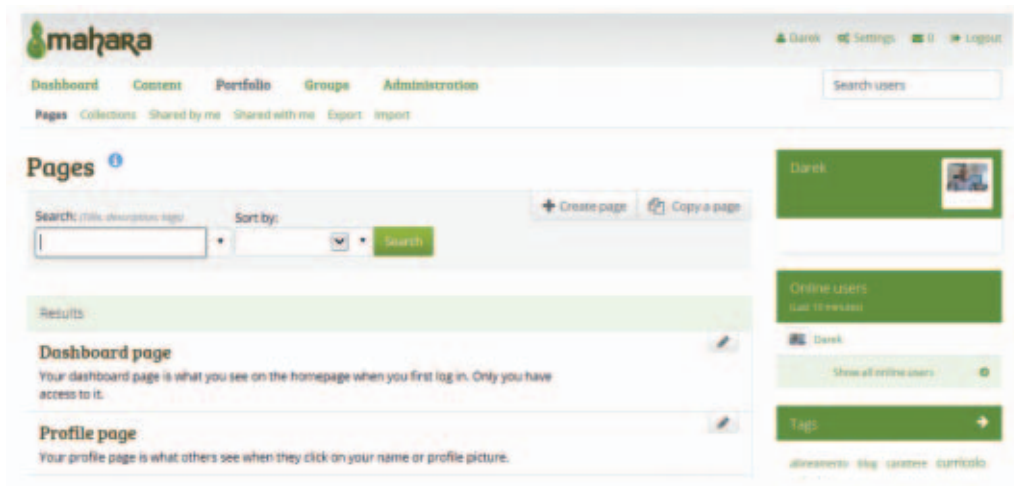
5.2. Pagina del profilo (5.1.2. Profile page)

È la pagina del tuo profilo che gli altri utenti della piattaforma possono vedere quando cliccano sul tuo nome o sull'immagine (*non può essere cancellata*). Essa può essere editata come tutte le altre pagine, ma non è consigliabile utilizzare questa pagina come pagina dove pubblicare gli artefatti del Portfolio perché non è possibile controllare chi può vedere le informazioni visualizzate su di essa – come minimo, la potranno vedere le persone della stessa istituzione, come massimo, tutte le persone online. Una volta che la pagina del profilo viene pubblicata, i motori di ricerca (come Google) la registrano e la mettono nel cache dove essa rimane, anche se la pagina stessa sarà rimossa dall'accesso pubblico.



5.3. The landing page (5.1.1. Overview Page)

È la prima pagina che si apre dalla scheda “Il mio Portfolio” (non può essere cancellata).



In questa pagina sono disponibili le seguenti funzioni:

1. Create page – bottone  per creare una pagina nuova
2. Copy a page – copiare una pagina come base per un'altra pagina (per non scrivere o impostare di nuovo gli stessi elementi)
3. Search – effettuare ricerche sul Portfolio in base a: titolo, descrizione, tags, proprietario.
4. Ordinare le pagine in base a: data, ultima modifica, ultima visita, maggiori visite, più feedback
5. Edit - bottone  – realizzare modifiche sulla: Dashboard page, Pagina del profilo, Pagine del Portfolio
6. Delete – bottone  – cancellare le pagine del Portfolio
7. Scegliere quante pagine del Portfolio devono essere elencate sulla Landing page

5.4. Pagine proprie del Portfolio (5.1.3 Create a new page)

Sono le pagine create dal proprietario del Portfolio dove si possono pubblicare gli artefatti.

Come creare le pagine del Portfolio?

Con il bottone  che si trova nella scheda Portfolio, cioè nella cosiddetta *landing page*, si apre una schermata con cui è possibile strutturare ed editare le pagine contenenti artefatti del Portfolio. Dopo il salvataggio, si possono usare le schede della navigazione orizzontale e poi verticale (si veda in seguito: 5.4.1, 5.4.2, 5.4.3, 5.4.4).

5.4.1. Editore di pagine (5.2. Page editor)

L'editore delle pagine permette di redigere le pagine del Portfolio. Esso contiene tre componenti principali:

- Barra di navigazione dell'editore
- Scelta di contenuti
- Impostazione della struttura verticale e orizzontale della pagina

5.4.1.1. Barra di navigazione dell'editore (5.2.1. Editor navigation)

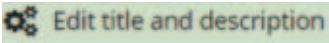
Sulla schermata dell'editore che si apre con il bottone  è possibile redigere le pagine proprie del Portfolio.



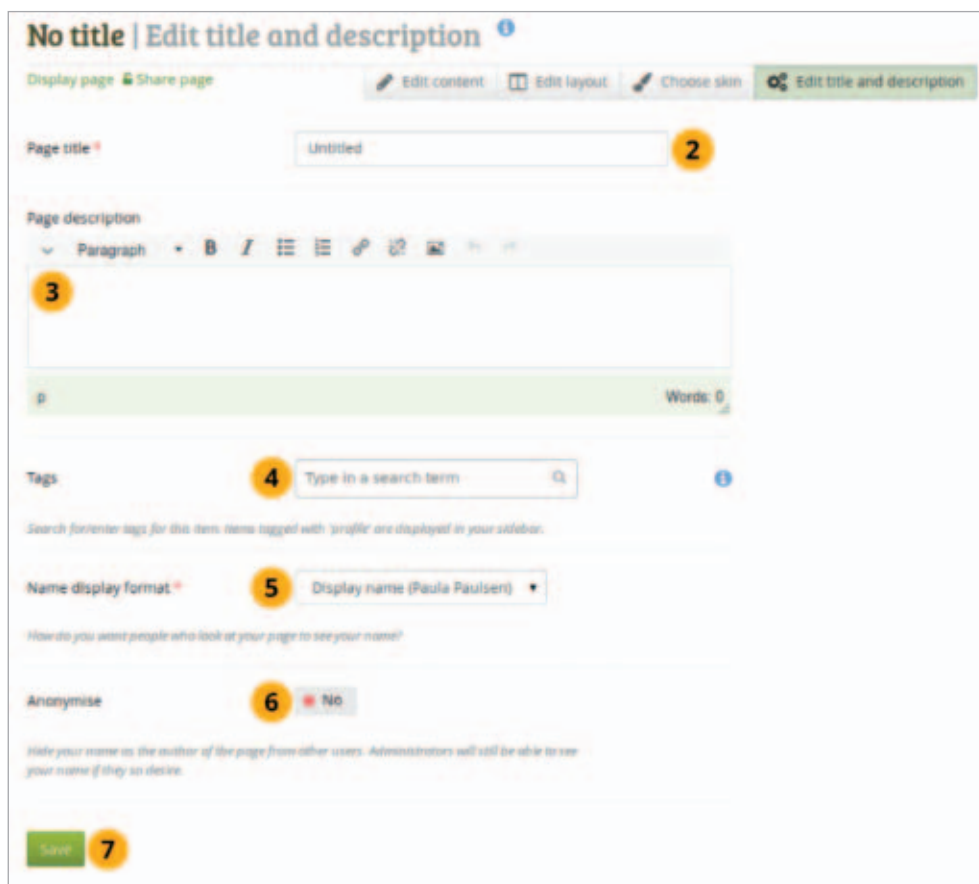
Sono presenti le seguenti funzioni:

1. *Display page* – possibilità di vedere come la pagina sarà vista dopo la pubblicazione; si può usare anche il bottone *Display page* in fondo alla pagina.
2. *Share page* – possibilità di decidere chi può avere accesso alla pagina.
3. *Edit content* – scheda per passare alla schermata dove si può editare la pagina
4. *Edit layout* – scheda per decidere la struttura verticale e orizzontale della pagina
5. *Choose skin* – scheda per scegliere colori e formato della pagina
6. *Edit title and description* – scheda per modificare il titolo, la descrizione e tags della pagina.

5.4.1.2. Edizione delle informazioni principali della pagina (5.2.2. Edit title and description)

Sulla schermata che si apre con il bottone  sono presenti le seguenti funzioni (la numerazione si riferisce alle cifre indicate sullo screen sotto):

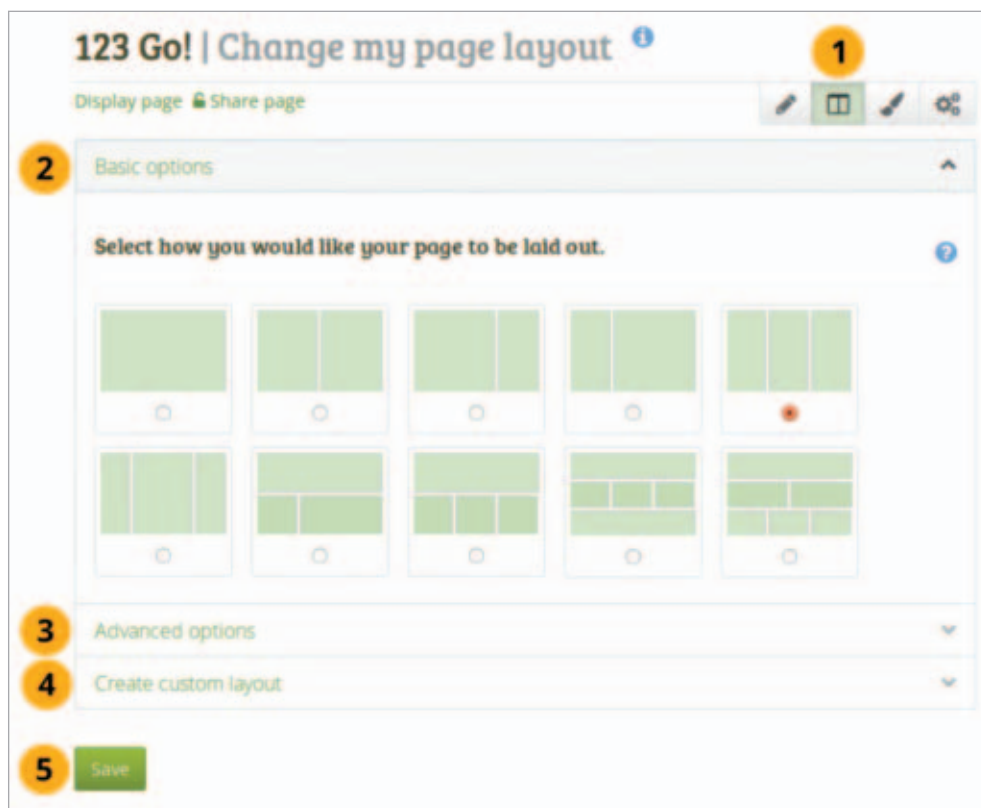
2. Page title – casella per dare un titolo alla pagina
3. Page description – casella per una breve descrizione della pagina
4. Tags – casella per immettere i tags (parole chiave per trovare più facilmente la pagina nel futuro)
5. Name display format – è possibile scegliere come deve essere visualizzato il nome dell'utente
6. Anonymise – se l'amministratore permette le pagine anonime, si può impostare la scelta
7. Save – bottone per salvare le modifiche



5.4.1.3. Edizione del layout della pagina (5.2.3. Edit layout)

Sulla schermata che si apre con il bottone  Edit layout sono presenti le seguenti funzioni:

1. Il bottone per andare alla schermata di layout
2. Opzioni per scegliere il tipo di layout per la pagina del Portfolio (numero di colonne e di righe)
3. Opzioni avanzate per scegliere layout più complessi
4. Opzione per creare un layout personalizzato
5. Bottone per salvare le modifiche



5.4.1.4. Edizione e scelta del tipo di contenuti sulla pagina (5.2.4. Content chooser)

Il menu laterale fa parte della barra di navigazione verticale ed è usato per inserire nella struttura delle pagine del Portfolio i blocchi per vari tipi di contenuto da pubblicare (testi, immagini, blog, files, allegati ecc.).



1. Possibilità di scegliere uno dei due blocchi (testo o immagine) per pubblicare i relativi tipi di contenuti; le immagini possono essere inserite anche direttamente nel testo (15.1. *Insert an image into text*) tramite il tasto *Aggiungi/Modifica Immagine* che si trova nella barra di editore del testo nel Blocco per un testo
2. Accesso ad altri blocchi per altri tipi di contenuto: media, journal (blog), general, info personali, esterno
3. Possibilità di scegliere un tema per la pagina del Portfolio
4. Freccie per ridurre/nascondere la barra
5. Freccie per visualizzare la barra

5.4.1.5. Area di layout della pagina (5.2.5. Page layout area)

L'area di layout della pagina è una schermata dove si possono impostare vari tipi di artefatti/contenuti (testo, immagini ecc.) per la visualizzazione sulle colonne e righe nelle pagine del Portfolio.

Per definire che tipo di contenuto (testo, immagine ecc.) sarà collocato in un'area (colonna o riga) della pagina, bisogna trascinare con il mouse dalla barra laterale il tipo di contenuto scelto e rilasciarlo nell'area desiderata (dentro il riquadro tratteggiato di colore giallino, come sull'immagine sotto).

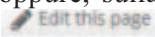
In seguito, si aprirà una finestra di dialogo con le istruzioni da seguire.



5.4.2. Come modificare le pagine esistenti del Portfolio?

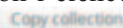
(5.1.4. Edit an existing page)

Sono due le possibilità per entrare nella schermata di edizione pagine:

- sulla schermata con l'elenco di pagine (Portfolio/Pages), fare click sul bottone *Edit* 
- oppure, sulla pagina attuale che s'intende modificare, fare click sul bottone *Edit this page* 
- in seguito si passa alla schermata come visualizzato sotto con le seguenti funzioni di edizione:
 1. Edizione del titolo e della descrizione
 2. Scelta del nome della pagina
 3. Bottone per salvare le modifiche

5.4.3. Come copiare la pagina? (5.1.5. *Copy a page*)

È possibile copiare la pagina (o la raccolta di pagine) in due modi:

- direttamente dalla schermata della pagina stessa tramite il bottone “Copia”  (se è accessibile)
- dalla schermata con l’elenco di pagine tramite il bottone “Copia la raccolta” o “copia la pagina”  

5.4.4. Visualizzare la pagina (5.1.6. *View a page*)

Come visualizzare la pagina per verificare come apparirà online per altri utenti?

La pagina può essere visualizzata in due modi:

- sull’elenco di pagine e cliccare sul titolo di pagina
- sulla schermata di edizione di pagine e cliccare sul bottone “Display page”

In seguito si aprirà la pagina desiderata con le informazioni e funzioni come sull’immagine sotto (è un esempio di una pagina del Portfolio):



1. Titolo della pagina del Portfolio
2. Autore della pagina del Portfolio
3. Tags che sono allegati alla pagina
4. Descrizione della pagina
5. Il bottone “edita la pagina”  è visibile solo se proprietario della pagina
6. Il bottone copia  è visibile solo se è possibile copiare la pagina o la raccolta
7. Il bottone con tre punti  permette di aggiungere la pagina all’elenco di pagine da seguire o segnalare un contenuto inappropriato (appare solo sulle pagine visualizzate di altri utenti)
8. Artefatti collocati sulla pagina
9. Ad a comment – possibilità di commentare l’artefatto
10. Details – possibilità di vedere i dettagli dell’artefatto

11. Nome del gruppo a cui si sottopone la pagina al feedback o alla valutazione
12. Commenti di altri utenti (possono essere collocati anche in altra parte della pagina tramite “Blocco di commenti” (7.3.3. *Comments*))
13. Il numero di commenti
14. Area per aggiungere i commenti da proprietario della pagina e da altri utenti (5.9.3. *Comments on Portfolios*)
15. Numero di accessi alla pagina da altri utenti in un dato periodo

Se l'Amministratore attiva la funzione “*Anonymize*”, a pie pagina appare il bottone *Make public: Yes/No*. L'utente può decidere di nascondere il proprio nome, e cioè il nome dell'autore della pagina; in questo caso altri utenti vedranno l'informazione: “il nome dell'autore è nascosto”. Comunque, chi è l'Amministratore di Mahara sul server potrà vedere sempre il nome dell'autore della pagina.

5.4.5. Cancellare la pagina (5.1.8. *Delete a page*)

La pagina del Portfolio può essere cancellata in ogni momento, a meno che non sia soggetta a un feedback o valutazione. Quando la pagina viene cancellata, anche i link con i contenuti esterni vengono completamente cancellati e non possono essere recuperati. Si consiglia quindi, prima di cancellare la pagina, di esportarla nell'archivio tramite la finestra di dialogo che si apre prima di eliminarla definitivamente.

6. Raccolta di pagine (5.4. Collections)

È una raccolta di pagine collegate l'una all'altra. Si possono creare molte raccolte, ma una pagina può essere inserita in una sola raccolta.

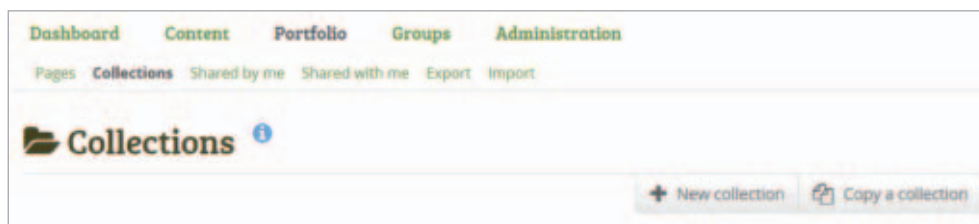
La creazione e la gestione delle raccolte (5.4.1. *Manage your collections*) è accessibile nella scheda Portfolio/Collections; la raccolta è solo un contenitore a cui si possono aggiungere pagine; quando la raccolta è già creata e ci sono pagine all'interno, si può spostare, aggiungere o cancellare le pagine all'interno della raccolta.

Sono disponibili le seguenti funzioni:

- creare una raccolta
- aggiungere pagine alla raccolta
- gestire le pagine della raccolta

6.1. Creare una raccolta (5.4.2 *Add a collection*)

Cliccare su *New collection* nella scheda Portfolio/Collections



Si apre una schermata successiva, come nell'immagine sotto, con le seguenti funzionalità:

Edit title and description | Edit collection

Make changes to this collection

Collection name **2**

Collection description **3**

Tags **4**

Search for more tags for this item. Items tagged with "profile" are displayed in your sidebar.

Page navigation bar **5** ☒ Yes

Add a functional navigation bar to every page in this collection by default.

Smartvidence framework **6**

Choose the competency framework that you will use.

None
None
Career Readiness

7

La numerazione si riferisce alle cifre indicate sullo screen sopra:

2. Scrivere il nome della raccolta
3. Descrivere brevemente la raccolta
4. Scrivere Tags
5. Page navigation bar – si può scegliere se la barra di navigazione tra le pagine deve essere visibile al top di ogni pagina che fa parte della raccolta. Se si sceglie “no”, bisogna includere nella pagina il blocco di navigazione (dal menu verticale nella voce *General*) per poter passare tra le pagine della raccolta. Si possono usare anche tutte e due le modalità di navigazione tra le pagine.
6. Associazione delle strutture alla raccolta – è accessibile solo se l’amministratore lo permette.
7. Bottone di conclusione dell’edizione della pagina.

6.2. Aggiungere pagine alla raccolta (5.4.4. Add collection pages)

Dopo aver creato la raccolta (*è solo un contenitore*), si possono aggiungere adesso le pagine del Portfolio; nell’elenco sono visualizzate le pagine che si possono aggiungere (*la pagina che è stata già aggiunta a un’altra raccolta non è qui visibile*) – includere quindi alla raccolta le sei pagine create precedentemente:



1. Cliccare il bottone  nella scheda Portfolio/Collections
2. Segnalare le pagine che s'intende includere nella raccolta
3. Si possono scegliere anche tutte le pagine
4. Cliccare il bottone Add pages per aggiungere le pagine alla raccolta
5. Si può anche trascinare la pagina dall'elenco all'area della raccolta (*Pages already in collection*)
6. La linea puntata indica l'area dove collocare la pagina trascinata e dove impostare l'ordine delle pagine
7. Cliccare il bottone Done per concludere questa operazione

6.3. Gestione delle pagine di una raccolta (5.4.5. *Manage collection pages*)



1. Per gestire le pagine cliccare il bottone *Manage pages*  nella scheda Portfolio/Collections sullo schermo successivo
2. Usare i bottoni con le frecce per impostare l'ordine delle pagine
3. Cliccare l'icona con la crocetta rossa per rimuovere la pagina dalla raccolta. La pagina stessa non viene cancellata

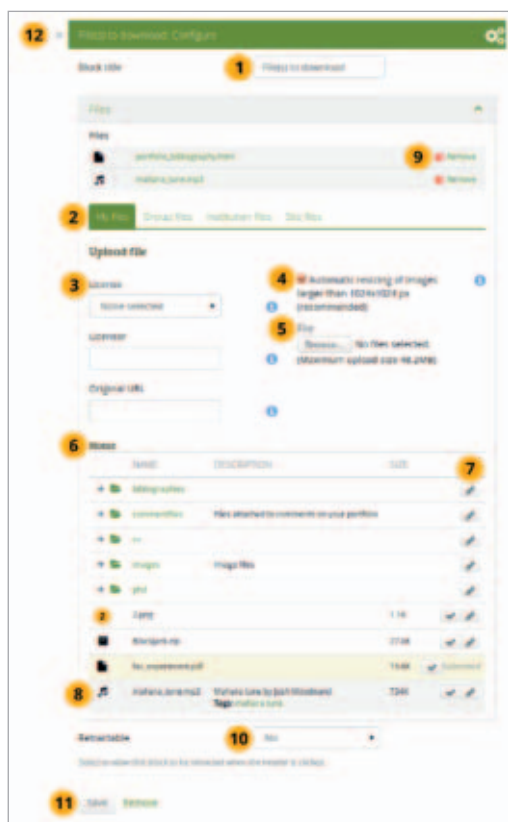
4. Segnalare la pagina che s'intende includere nella raccolta
5. Cliccare il bottone *Add pages* per aggiungere la pagina alla raccolta. In modo alternativo si può trascinare la pagina dall'elenco all'area della raccolta
6. Cliccare il bottone *Done* per concludere l'operazione.

Se la pagina ha un differente permesso di accesso da quello della raccolta, questo permesso viene aggiunto alla raccolta e la pagina è accessibile sotto i permessi della raccolta in quanto essa fa parte della raccolta.

7. Blocchi (7. Blocks)

I blocchi servono per comporre le pagine del Portfolio con diversi tipi di contenuti (artefatti), sia interni (nelle cartelle di Mahara) che esterni (sul disco del proprio computer) al Mahara. A titolo di esempio in seguito è spiegato come usare il blocco per caricare dei file (in modo analogo funzionano i blocchi per caricare immagini, video, suoni, cartelle, pdf, ecc.).

- Se si vuole aggiungere alla pagina la possibilità di allegare i file (ad es. testi, immagini, audio o video, folder con altri file, ecc.) come contenuto proprio, bisogna trascinare dal menu verticale (*Content Chooser*) un relativo tipo di contenuto, e cioè "File da scaricare", e rilasciarlo sul posto desiderato (*la possibilità di allegare file che è di default su ogni pagina in fondo si riferisce solo alla funzione di commentare la pagina*).
- Dopo aver collocato il tipo di contenuto sul posto desiderato si apre un pannello (blocco) con cui si può gestire l'area di caricamento file (dare il titolo, caricare i file ecc.).



1. Block title – scegliere un titolo per il blocco
2. File area – scegliere da dove s'intende selezionare il file
3. License information – questa casella è visibile se l'amministratore la abilita
4. Se l'amministratore abilita l'opzione *image resizing option*, si può decidere di ridimensionare l'immagine (ad es. per risparmiare lo spazio del Portfolio)
5. File – accesso diretto ai file (per non andare alla scheda File/Content)
6. Folder path – indicazione del folder attualmente aperto
7. Bottone edit  per cambiare qualsiasi componente della cartella o del file, ad es. il nome, la descrizione, i tag, ecc.
8. Cliccare sulla riga che contiene il file per inserirlo nel blocco
9. Cliccare sull'icona di crocetta rossa per rimuovere la selezione
10. Scegliere se altri utenti possono ridurre il contenuto del blocco sulla pagina del Portfolio (altre opzioni: la riduzione non è possibile o avviene in modo automatico)
11. Cliccare il bottone *Save* per accettare le modifiche
12. Cliccare il bottone *Close* (in alto alla schermata) per rimuovere il blocco creato prima di salvarlo o per cancellare le modifiche
 - È possibile gestire e caricare i file subito sull'area di caricamento, o si può salvarla per poter gestirla dopo

- Dopo aver salvato l'area di caricamento "file", si può gestirla in ogni momento entrando prima nell'edizione della pagina e cliccando sulla relativa icona dell'area (ruota dentata) che apre il pannello di gestione (blocco)
- Cliccando su "File" si aprono le possibilità di caricare i file: dal disco del proprio computer (tramite la casella "sfoglia") o dai folder creati prima in Mahara in cui sono stati messi prima i file da allegare adesso sulla pagina
- La grandezza dei file non può superare 20 MB
- Dopo aver caricato un file bisogna salvare l'operazione cliccando su "Salva" che si trova in fondo al pannello.
- I file allegati alla pagina possono essere scaricati da altri utenti di Mahara
- I file allegati alla pagina possono essere anche rimossi cliccando su "Rimuovi" che si trova accanto al file (anche quest'operazione deve essere salvata cliccando su "Salva" che si trova in fondo al pannello).

8. Commentare (5.9. Commenting)

Commentare o lasciare feedback è una parte essenziale del lavoro con il Portfolio. I commenti sono visualizzati in fondo alla pagina (o dell'artefatto o del blog), come presentato sull'immagine in seguito, a meno che l'autore non inserisca *il blocco commenti* (preso dal menu verticale/Comments) in un'altra parte della pagina (7.3.3. *Comments*)

8.1. Visualizzare i commenti (5.9.1. View page comments).



1. L'immagine o il nome dell'autore del commento e il link del suo profilo
2. La data del commento
3. Il testo del commento
4. Se l'autore decide di rimuovere il commento, questo viene segnalato come sull'immagine
5. Il commento può contenere icone di valutazione (le stelle) per indicare velocemente come l'artefatto o la pagina piace al suo autore
6. L'autore del commento lo vede sempre, ma quando esso viene segnalato come privato, il commento è visibile solo per l'autore e per il proprietario del Portfolio
7. Il commento privato può essere reso pubblico cliccando sul link *Make public*
8. L'autore del commento può allegare un file (testuale, multimediale ecc.)
9. Il commento può essere cancellato dall'autore e dal proprietario del Portfolio.
10. Si può rispondere direttamente al commento, se la funzione è attivata dall'Amministratore
11. L'autore del commento e il proprietario del Portfolio può modificarlo entro dieci minuti dalla pubblicazione
12. Se dalla pubblicazione del commento non è passato un giorno, il tempo della pubblicazione viene indicato in ore, minuti e secondi.

I commenti relativi ai singoli contenuti (4.9.2. *View artefact comments*) contengono elementi analoghi a quelli spiegati sopra in riferimento ai commenti delle pagine intere.

Il proprietario riceve sempre una notifica via email sul commento scritto sul suo Portfolio.

8.2. Commentare le pagine essendo autenticato (5.9.3.1. *Leave comments being logged in*)

Si possono commentare sia le pagine intere, che i singoli contenuti/artefatti, se il proprietario del Portfolio lo permette e se si è autenticati. Se non si è autenticati, si può lasciare feedback solo sulle pagine pubbliche (5.9.3.2. *Give feedback when you are not logged in*). La pagina o la raccolta può essere sottoposta anche alla valutazione di chi è autorizzato, ad esempio di un docente (5.10. *Feedback for assessment*).

The screenshot shows a 'Comments' form with the following elements and numbered callouts:

- 1**: A large text area for writing the comment.
- 2**: A small icon in the top right corner of the text area, likely for expanding the editor.
- 3**: A 'Rating' section with a five-star scale.
- 4**: A 'Make public' toggle switch.
- 5**: A 'License' dropdown menu.
- 6**: An 'Advanced licensing' link.
- 7**: An 'Attach file' section with a 'Browse...' button.
- 8**: An 'Add attachment' button.
- 9**: 'Comment' and 'Cancel' buttons at the bottom.

1. Add comment – casella dove scrivere il commento
2. Cliccare sull'icona nell'angolo per allargare la finestra dell'editore
3. Rating – se la funzione è attiva, si può usare la scala costituita di cinque stelle per aggiungere una valutazione al commento
4. Make public – è il bottone per decidere se il commento deve essere pubblico o privato (questo ultimo lo vede solo l'autore e il proprietario del Portfolio)
5. License – e se la funzione è attiva, si possono impostare diritti d'autore sul commento
6. Advanced licensing – se la funzione è attiva, si possono scegliere ulteriori impostazioni per diritti d'autore
7. Attach file – possibilità di aggiungere un file dal proprio computer
8. Add Attachment – bottone per allegare altro file.
9. Comment – cliccare su questo bottone per salvare il commento.

8.3. Valutazione della pagina/raccolta

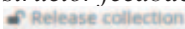
(5.10.1. Submit a page or collection for assessment)

Se l'utente fa parte di un gruppo che permette le consegne, può chiedere una valutazione o un feedback riguardo a una pagina o una raccolta. In questo caso, l'insegnante/tutor può vedere ed ha possibilità di accesso anche ai contenuti del Portfolio che sono bloccati e invisibili per altri membri del gruppo.

Durante la fase di valutazione non è possibile apportare qualsiasi modifica sui file, sul blog, sui link con contenuto esterno, ecc. È comunque possibile fare modifiche sui piani, sui nuovi post nel blog, sui nuovi contenuti esterni ecc.

La richiesta può essere realizzata in due modi:

- dalla pagina iniziale del gruppo, cioè dalla *homepage* (5.10.1.1. *Submit from the group homepage*)
- dalla pagina propria dell'utente (5.10.1.2. *Submit from the page itself*)

Un insegnante/tutor del gruppo potrà vedere tutte le pagine e raccolte che sono state inviate per la valutazione sulla pagina iniziale del gruppo (5.10.2. *Instructor feedback*). Dopo aver scritto un feedback o commento, cliccando sul bottone  *Release collection* invia il testo scritto al proprietario della pagina o della raccolta e sblocca con questo la pagina o raccolta e l'utente può quindi riprendere e continuare il lavoro e le modifiche su di esse.

9. Condividere le pagine e le raccolte con altri (5.5. **Shared by me**; 5.1.7. **Give others access**)

Le pagine del Portfolio (e le raccolte di pagine) possono essere condivise con altri, ad es. per farle conoscere o per ottenere un feedback. A questo fine si può impostare il permesso di accesso sulla schermata, come sull'immagine sotto (si entra tramite la scheda *Portfolio/Shared by me*, o direttamente dal pannello di edizione delle pagine).



Sulla schermata si trovano le seguenti funzionalità:

1. Decidere se s'intende condividere la pagina o la raccolta
2. Nome della raccolta (o della pagina)
3. Elenco di permessi
4. Edizione di accessi

5. Edizione dell'indirizzo URL – il bottone con il globo permette di generare l'indirizzo URL da comunicare (ad es. tramite e-mail) alle persone singole cui si desidera dare l'accesso alla pagina (vedi più avanti: 9.3. Editare l'accesso per utenti senza un account)

9.1. Editare l'accesso per utenti con un account

(5.5.1. Edit access for users with an account)

Il pannello *Edit acces* (sotto) permette d' impostare i permessi per utenti singoli o multipli al fine di abilitarli a visitare pagine o raccolte di pagine nel Portfolio.

The screenshot shows the 'Edit access' interface. At the top left is the title 'Edit access' with a blue information icon (1). Below it are two search boxes: 'Collections' (2) containing 'Internship application' and 'Pages' (3). To the right of the 'Pages' box is a green checkmark and the text 'Advanced options' (4). Below these is a section for sharing, with a 'Share with' dropdown menu (5) and the text 'Who do you want to share with?'. At the bottom left are 'Save' and 'Cancel' buttons (6).

1. Sulla schermata *Portfolio/Shared by me*, cliccare sull'icona del lucchetto della raccolta (o della pagina) che si vuole condividere.
2. Nella casella *Collections* sono visibili raccolte, se nel primo passo sono state scelte. È possibile aggiungere anche altre raccolte
3. Nella casella *Pages* sono visibili pagine, se nel primo passo sono state scelte. È possibile aggiungere altre pagine
4. *Advanced options* - funzioni avanzate (in alto a destra) permettono di impostare alcune opzioni applicate alle pagine o alle raccolte condivise (permesso di commenti, permesso di copiare la pagina ecc.)
5. *Share with* – un menu per selezionare con chi condividere le pagine selezionate o raccolte:
 - a. scegliere “amici” se si vuole condividere la pagina con un amico specifico
 - b. scegliere “gruppo” o “istituzione”, se si vuole condividere la pagina con tutti gli appartenenti al gruppo o all’istituzione (*non è obbligatorio indicare il periodo del tempo di condivisione nelle caselle accanto*)
 - c. scegliere “pubblico” se si vuole condividere la pagina con qualunque persona che conosce URL (*le persone con l’account in Mahara a cui comunicherai l’indirizzo internet della pagina – è possibile dare l’accesso anche agli utenti che non hanno un account in Mahara e questo sarà spiegato più avanti*)

d. altre spiegazioni riguardo al tipo di utenti con cui si può condividere sono in:

5.5.1.3. Select users

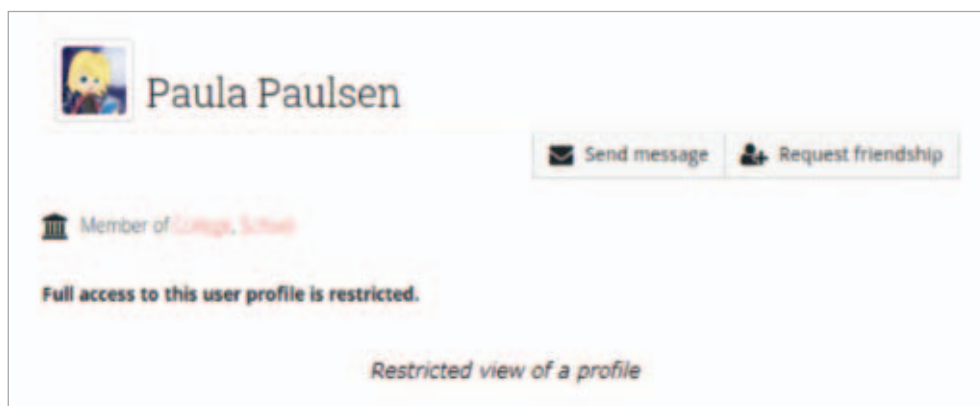
6. *Save* - salvare l'operazione

- Gli utenti con cui hai condiviso le pagine otterranno una notifica via email.

9.2. Editare l'accesso alla pagina del profilo

(5.5.2. Edit access to your profile page)

Si può limitare l'accesso alla pagina del profilo solo al gruppo dei membri della propria istituzione (se l'amministratore attiva questa funzione). In questo caso altri utenti che hanno un account, ma non appartengono all'istituzione del proprietario del Portfolio potranno vedere solo informazioni di base, (ad es. il nome, l'istituzione) come sull'immagine sotto.



9.3. L'accesso di utenti senza un account

(5.5.3. Edit access for users without an account)

È possibile permettere l'accesso anche agli utenti che non hanno un account in Mahara senza rendere il Portfolio disponibile al pubblico o ricercabile da motori di ricerca. Questo può essere utile, ad esempio:

- quando si crea un Portfolio per una domanda di lavoro e il futuro datore di lavoro non dispone di un account di accesso
- quando si desidera condividere il Portfolio con i propri familiari e ottenere un feedback anche da loro
- quando un esaminatore esterno deve valutare il lavoro.



1. Dal pannello “Portfolio/Shared by me” cliccare sull'icona del globo  accanto al nome della pagina o della raccolta.
 2. Cliccare sul bottone “New secret URL” (si possono creare più URL)
 3. Cliccare sul bottone “Copy”  per copiare e mandare l'indirizzo URL a chi si desidera
 4. Cliccare sul bottone “Edit”  per impostare il periodo in cui le pagine possono essere condivise sotto URL appena generato
(Gli utenti disconnessi o coloro che non dispongono di un account non possono lasciare commenti sulle pagine pubbliche o sulle pagine a cui possono accedere tramite un URL segreto se l'amministratore del sito non attiva la funzione “commenti anonimi” in Amministrazione/configurare la pagina/impostazioni utente)
 5. Le caselle *From* e *To* diventano visibili se nel passo precedente si è scelto di impostare il periodo di condivisione
 6. Salvare l'operazione (se prima è stato impostato il periodo di condivisione)
 7. Cliccare l'icona del cestino  se non si desidera usare più l'URL segreto.
- Sul pannello Il mio Portfolio/Shared by me, sulla lista di raccolte apparirà la cifra accanto all'icona del globo  che indica il numero degli URL segreti.

10. Condividere con me (5.6. Shared with me)

In questa scheda si possono elencare le più recenti modifiche o commenti nelle pagine o raccolte che sono state condivise con me da altri utenti (*si vedono quindi solo le pagine di altri, e non le proprie – per questo non è possibile aggiungere o cancellare qualcosa da essa*)

- Nelle apposite caselle e nelle funzioni avanzate si trovano le opzioni per cercare e filtrare le pagine di altri utenti che possono essere di mio interesse
- Altri modi di trovare le pagine condivise con me:
 - dalla schermata di amici
 - dall'area commenti cliccando sul nome di chi ha lasciato un commento

The screenshot shows the 'Shared with me' interface. At the top, there's a search bar (1) with a dropdown menu (2) and a 'Sort results by:' dropdown (3). A green 'Search' button (4) is to the right. A link for 'Advanced options' (5) is in the top right. Below the search bar, there's a 'Shared with:' section (6) with radio buttons for 'Me', 'Friends', 'My groups', 'My institutions', 'Registered users', and 'Public' (7). A text block explains that the page lists recently modified or commented pages shared with the user. Below this is a table with columns 'TITLE', 'COMMENTS', and 'LAST COMMENT'. The first row (8) is 'Practicum evaluation' by Petra Petterson (9), with tags 'practicum' (10). The second row (11) is 'Band explorations' by James Jellis (12), with tags 'band' (13). The third row (14) is 'RTC first-year teacher (4 pages)' by Petra Petterson (15), with tags 'rtc' (16). A comment (17) is visible next to the third row. At the bottom, there's a pagination bar (18) showing '14 results' and 'Results per page: 10'.

1. Search – casella di ricerca secondo titoli, descrizione, tag, proprietario ecc.
2. Usare la freccia per limitare la ricerca solo ai tag
3. Sort results by – si possono ordinare i risultati secondo criteri elencati

4. Il bottone *Search* per eseguire la ricerca
5. Il link *Advanced options* per cambiare il Portfolio a cui si riferisce la ricerca
6. Bottoni di scelta rapida dei Portfolio (tutti, nessuno)
7. Shared with – possibilità di scegliere gruppi di persone con cui il portfolio (a cui si riferisce la ricerca) deve essere condiviso
8. I titoli dei link collegati direttamente con altri Portfolio
9. Il link collegato direttamente con la pagina del profilo dell'autore del Portfolio
10. I Tag associati al Portfolio
11. La descrizione della pagina (se l'autore l'ha fatta)
12. Se il risultato di ricerca si riferisce a una raccolta, viene indicato il numero di pagine che ne fanno parte
13. Il numero di commenti
14. L'inizio del commento, l'autore e la data (cliccando si può leggere il commento intero)
15. Il numero totale dei risultati
16. Si può scegliere quanti Portfolio possono essere elencati sulla pagina (10, 20, 50, 100 o 500)
17. Altre pagine con Portfolio che non sono elencate sulla pagina attuale.

11. Esportare (5.7. Export)

Si può fare un “export” di tutto il Portfolio per spostarlo in un altro server, o per conservare una copia di sicurezza, o per poterlo aprire anche in modalità offline; l'operazione può essere fatta in due modi:

- una pagina web HTML indipendente: viene creato un file zip contenente un sito web con i dati di portfolio. Non è possibile importarlo in Mahara o un altro sistema di Portfolio di nuovo – il file è leggibile comunque in un browser web e non c'è bisogno di usare Mahara per aprirlo. Per visualizzare i contenuti delle pagine, bisogna estrarre il file zip e quindi cliccare sul file index.html che si trova nella cartella (non basta cliccare sulla cartella... bisogna eseguire il comando *estrarre!*).
- Leap2A: viene creato un file zip contenente una cartella nel formato standard Leap2A.¹¹⁸

È possibile importare questo file in un altro sistema Leap2A o importarlo da un amministratore nell'account corrente di un utente di Mahara o in un altro account. Vie-

¹¹⁸ Leap2A è una specificazione per il trasferimento d'informazioni tra diversi sistemi. Strumenti e sistemi di e-Portfolio sono ora ampiamente utilizzati da studenti per presentare prove di apprendimento, esiti e capacità per molti altri scopi, tra cui applicazione a un lavoro o all'università, la valutazione o l'accreditamento professionale. Durante gli studi, questi studenti investono tempo e sforzi significativi nella raccolta, selezione, riflessione e presentazione delle informazioni contenute nel loro e-Portfolio, quindi è importante che il loro lavoro non scompaia o diventi inutilizzabile quando lo studente decide di

ne creato un nuovo utente durante il processo d'importazione. È inoltre possibile importare questo file di nuovo nel proprio account tramite comandi Portfolio → Importa.

Si consiglia di esportare il Portfolio sia in HTML e Leap2A perché non si sa mai se si sarà in grado di importare di nuovo in Mahara o forse anche in un altro sistema di ePortfolio.

Nella scheda Portfolio/Export si apre la schermata come nell'immagine sotto.

Il comando Portfolio/Export esporta tutte le informazioni e pagine del Portfolio. Non esporta invece le impostazioni delle pagine e i contenuti che sono stati caricati o creati in gruppi con altri.

The screenshot shows the 'Export your portfolio' interface with the following elements and numbered annotations:

- Export your portfolio** (Title)
- 1** Choose an export format
 - ☒ Standalone HTML website
 - ☐ Leap2A
- 2** What do you want to export?
 - ☐ All my data
 - ☒ Just some of my pages
 - ☐ Just some of my collections
- 3** Pages to export
 - ☐ 123 Get
 - ☐ Basics of human-computer interaction
 - ☐ Cover letter
 - ☐ CV
 - ☒ HCI experiment 1
 - ☐ HCI experiment 2
 - ☐ References
 - ☐ Reflections
- 4** Select all / Reverse selection
- 5** Click to preview (link)
- 6** Include user feedback: ☒ Yes
- 7** Generate export (button)

spostarsi in un'altra scuola, università o nel mondo del lavoro. Così leap2A permette che un Portfolio sviluppato in un ambiente (in questo caso, Mahara) per essere esportato in un formato compatibile in altri ambienti di portafoglio, ammesso che questi aderiscano allo standard leap2A.

Le funzioni per esportare il Portfolio sulla schermata Portfolio/Export:

1. *Choose an export format* – scegliere il formato tra HTML o Leap2A (si può esportare due volte per avere file in tutti e due i formati).
2. *What do you want to export* – scegliere che cosa s' intende esportare:
 - tutti i dati – tutti i dati che si trovano nelle cartelle *Content* e nel *Portfolio*
 - solo alcune pagine – si possono scegliere solo alcune pagine da esportare
 - solo alcune raccolte – si possono scegliere solo alcune raccolte da esportare
3. Se s' intende esportare solo alcune pagine o raccolte, bisogna selezionarle
4. *Select all* – bottone per selezionare o deselectare tutte le pagine o raccolte
5. *Click to preview* – cliccare per visualizzare la pagina prima di selezionarla.
6. Se è stato scelto il formato HTML si può decidere se includere nell'esportazione anche i feedback (nel formato Leap2A il feedback è sempre incluso nell'esportazione).
7. *Generate export* – cliccare sul bottone per iniziare l'esportazione

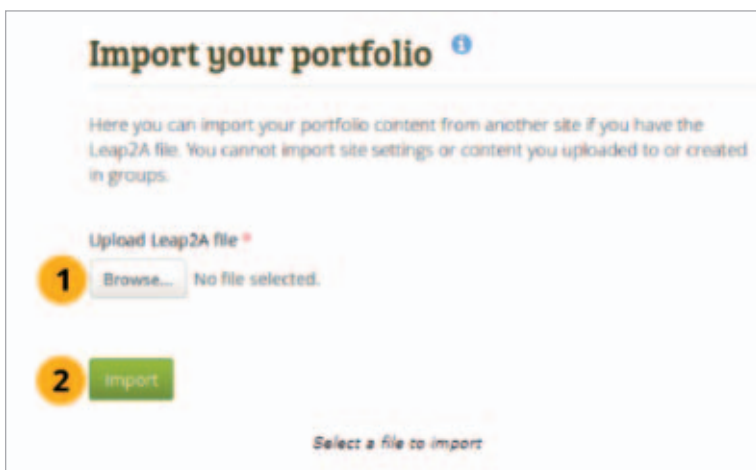
A seconda della grandezza del Portfolio, il processo d'esportazione può durare un certo tempo. Una volta concluso, il file sarà caricato automaticamente sul computer o si può decidere dove s'intende salvarlo.

12. Importare (5.8. Import)

Questo comando permette d'importare il Portfolio da un altro sito Mahara. Durante il processo di importazione, viene chiesto che cosa si intende fare con il contenuto che si trova nel file di importazione. Si può decidere se si vuole aggiungere al proprio account o se si desidera ignorarlo.

È possibile importare solo un file in formato Leap2A, ma non un file HTML. Se si desidera importare contenuti da un altro sito Mahara, bisogna andare lì e esportare il Portfolio come file di Leap2A. Non è necessario esportare l'intero Portfolio, ma è possibile scegliere quali pagine o raccolte o contenuti si desidera esportare.

Nella scheda Portfolio/Import si apre la schermata come nell'immagine sotto.



1. *Browse* – cliccare sul bottone per selezionare il file Leap2A che s'intende importare
2. *Import* – cliccare sul bottone per iniziare il processo d'importazione.

Sulla schermata successiva si può decidere quali contenuti, pagine o raccolte s'intende importare.

Choose the way to import your portfolio items ⓘ

In this step, you will decide how to merge your imported content with your existing one.

Profile

- About me **1**
- Contact information
- Social media

File **2**

- transcript_tup1.pdf (15.4KB) **3**
 - Ignore
 - Add new
- BlackJack.jpg (27.6KB)
 - Ignore
 - Add new

Page

- 123 Go! Introduction to my portfolio
 - Ignore
 - Add new
- Basics of human-computer interaction I'm exploring basic concepts of human-computer interaction and share results from my experiments.
 - Ignore
 - Add new
- Reflections
 - Ignore
 - Add new

Import **Cancel** **4**

Select the content you wish to import

1. *About me* – Cliccare sul link per sfogliare la scheda e per visualizzare tutti gli item.
2. Sulla parte sinistra della schermata è visibile il contenuto nel file Leap2A
3. Sulla parte destra della schermata si può decidere che cosa si intende fare con il contenuto incluso nel file Leap2A:
 - *Ignore* – non importare il contenuto di questo item

- *Replace* – sostituire il contenuto esistente nel Portfolio con il contenuto nuovo che è importato con il file Leap2A
 - *Append* – aggiungere le informazioni incluse nel file Leap2A alle relative informazioni già esistenti del Portfolio
 - *Add new* – aggiungere il contenuto in quanto esso non esiste ancora nel Portfolio.
4. Import – cliccare sul bottone per concludere il processo d’importazione, (Cancel – cliccare per interrompere il processo d’importazione).

Parte Seconda

La prospettiva temporale e il suo ruolo nella motivazione e nell'orientamento

Introduzione

Il ruolo della prospettiva futura nel progettare il proprio futuro esistenziale e lavorativo

Michele Pellerey

1. Gli apporti di Kurt Lewin, Joseph Nuttin e Philip Zimbardo

Nel considerare la dimensione temporale della motivazione occorre subito chiarire il suo ruolo nelle dinamiche riferibili ai processi di orientamento alla vita e al lavoro, in particolare dal punto di vista del senso e delle scelte che il soggetto deve affrontare. Kurt Lewin nella prima metà del secolo passato, introducendo il concetto di prospettiva temporale nella sua teoria del campo, ha messo in evidenza come la psicologia abbia trascurato per lungo tempo lo studio dei contenuti cognitivi riferibili al futuro, nonostante l'importanza attribuita ai processi anticipatori del comportamento. Il comportamento di un individuo nella prospettiva lewiniana, infatti, dipende dalla situazione vissuta nel presente, una situazione profondamente influenzata dalle speranze e dai desideri, come dalla concettualizzazione del proprio passato. La prospettiva temporale rappresenta la qualità temporale dello spazio di vita dell'individuo in un dato momento. Il livello di realtà del passato, del presente e del futuro psicologico corrisponde alla situazione come è effettivamente esistita, esiste ed esisterà per un individuo. Quindi, le azioni e le emozioni di un individuo dipendono in ogni istante dalla sua prospettiva temporale. La prospettiva temporale, secondo tale ottica, è influenzata sia dalla formazione sociale dell'individuo, che dai suoi processi motivazionali. Il modello dello spazio di vita lewiniano include, infatti, l'influenza del passato e del futuro sul comportamento attuale.¹¹⁹

Negli anni Ottanta del secolo passato Joseph Nuttin ha proposto un modello di motivazione, la cui dinamica è considerata come un processo che si instaura nell'interazione tra la persona e l'ambiente esterno, quale è percepito dal soggetto.¹²⁰ Sulla base dei motivi o valori, che guidano le sue attese e i suoi desideri, e delle strategie cognitive che è in grado di gestire nell'analizzare e interpretare la situazione presente, si attivano più o meno fortemente energie interiori che non solo predispongono all'azione, ma anche la orientano. Si tratta, cioè, di un processo che incorpora non solo le attese di risultati desiderabili o non desiderabili, derivanti dalle azioni intese, ma anche la percezione della propria capacità di raggiungere tali risultati. È un processo che si attua nel contesto della relazione tra persona e situazione e costituisce il

¹¹⁹ Cfr. LAGHI F. - D'ALESSIO M. - BAIOTTO R., *Ricerca di senso e prospettiva temporale in adolescenza*, in FIZZOTTI E. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, LAS, Roma 2007, 173-196.

¹²⁰ Cfr. NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

primo passo dell'agire in quanto si tratta di un'elaborazione cognitiva, segnata da componenti affettive, che sollecita più o meno fortemente verso una conclusione operativa. Spesso si elabora una prefigurazione della situazione quale dovrebbe risultare come trasformazione operata dal nostro agire.

Nuttin schematizza il processo nel modo seguente. Il comportamento umano va definito a partire da un soggetto in situazione, che agisce su uno stato di cose percepito in vista di uno stato di cose concepito: la meta o obiettivo. Ed è quest'ultima che definisce l'azione. Essa si realizza più o meno nel risultato o effetto raggiunto. Il risultato non è qualcosa che semplicemente segue l'atto; in quanto fine, esso regola il corso dell'azione e ne è il prodotto.¹²¹ Più esplicitamente: «Il punto di partenza di un atto motivato non è uno stimolo né uno “stato di cose” in quanto tale, bensì un soggetto in situazione. È necessario insistere [...] sul fatto che il soggetto non è un'identità a sé: esso fa parte integrante d'una unità funzionale e bipolare che chiamiamo l'unità Individuo-Ambiente al di fuori della quale esso non esiste. L'ambiente in questione è la situazione significativa così com'è costruita dal soggetto, e il soggetto è una modalità di funzionamento in interazione con questa situazione, modalità che, nel nostro caso, costituisce la personalità umana. Il punto d'arrivo del comportamento – l'effetto o il risultato raggiunto – deve, anch'esso, definirsi e misurarsi in relazione con il soggetto, cioè con il risultato progettato e atteso dal soggetto. È questo risultato progettato ed atteso (la meta) che, più del risultato ottenuto anteriormente (rinforzo), determina l'atto del soggetto. Infine è sulla situazione percepita che il soggetto esplica la sua azione per apportarvi quelle modifiche che possono condurre al risultato progettato. In una parola, è nei loro rapporti mutui che bisogna considerare soggetto, situazione, azione, risultato».¹²²

Joseph Nuttin ha sostenuto poi che: «[...] gli eventi futuri e passati hanno un impatto sul comportamento presente fino al punto che essi sono effettivamente presenti a livello cognitivo del funzionamento comportamentale».¹²³ Inoltre, egli ha evidenziato il modo in cui la formazione della prospettiva temporale è condizionata dall'elaborazione cognitiva delle necessità, delle intenzioni e dei progetti, come pure ha sottolineato il modo in cui le aspettative sono condizionate non solo dalle esperienze passate, ma anche dall'intervento delle strutture cognitive che elaborano progetti e intenzioni ai fini di costruire le motivazioni dell'individuo.¹²⁴

«Da un punto di vista più generale, si può dire che il ruolo essenziale della prospettiva futura consiste nel fatto che essa è lo “spazio” in cui si può sviluppare la motivazione nella sua forma cognitiva, cioè sotto forma di costruzione di oggettività e di progetti. Senza prospettiva futura non ci sono progetti. È in questo senso che la prospettiva futura è il cantiere del progresso umano. Parallelamente alle due direzioni della prospettiva temporale, quella futura e quella del passato, due funzio-

¹²¹ *Ibidem*, 57-58.

¹²² *Ibidem*, 55.

¹²³ NUTTIN J., *Motivazione e prospettiva futura*, LAS, Roma, 1992, 54.

¹²⁴ *Ibidem*, 55-56.

ni ugualmente importanti caratterizzano l'attività umana: la funzione mnemonica di ritenzione selettiva del passato e la funzione costruttiva del futuro. In altre parole, la dinamica psicologica, a livello cognitivo, implica, da un lato, la ritenzione e la reintegrazione attive e selettive degli oggetti contattati anteriormente e, dall'altro, una messa in relazione, sempre rinnovata, di questi stessi oggetti concettualizzati, in modo che nuove combinazioni siano costantemente provate, saggiate, verificate, respinte o mantenute come oggetti-metà dall'attività costruttiva. [...] Si può dire che le prospettive temporali in generale, sia quella del passato che quella del futuro, devono essere studiate in stretta relazione alla motivazione. In effetti, lo ripetiamo, il futuro è lo 'spazio' delle costruzioni motivazionali, o progetti, così come il mondo è lo spazio delle costruzioni materiali. Per ciò che concerne il passato, esso sopravvive, a livello di prospettiva temporale, soprattutto quando gli avvenimenti vissuti siano stati investiti di affettività o di interesse, cioè di motivazione».¹²⁵

È utile richiamare anche altri elementi significativi presenti nell'impostazione di Nuttin. Egli parla di *competenza temporale* mettendo in luce che chi percepisce il nesso causale fra le proprie azioni e gli eventi successivi, fra il proprio impegno e i risultati, realizza più alti livelli di motivazione perché coglie il nesso fra ciò che fa nel presente e ciò che accadrà nel futuro, ad es. fra lo studiare oggi per avere un buon lavoro domani. Vi sono invece persone che ritengono irrilevante l'influenza delle proprie azioni sugli avvenimenti futuri; questi soggetti sono prevalentemente destinati all'insuccesso e incapaci di costruire nel presente il loro futuro.

Nello sviluppo di questa competenza temporale entrano in gioco molti fattori. Presso i membri di certi gruppi socio-culturali sembra che i processi di motivazione e il progetto di autosviluppo non vengano a integrarsi. Si tratta di soggetti nei quali le condizioni esterne, prevalentemente di tipo socio-politico, hanno fatto maturare la convinzione che il futuro non sia prevedibile né si possa preparare attraverso l'azione presente, per cui il tipo di motivazione che più favorisce l'adattamento alla realtà è proprio quello che non coinvolge il progetto di sé e la prospettiva futura. Costoro passano così dal campo delle possibilità creative che sono proprie dell'uomo normale e attivo, a quello dell'attesa passiva e dell'incertezza.

Perché la prospettiva futura possa strutturarsi in termini di competenza temporale, cioè di capacità di direzione, di deliberazione personalizzata della condotta, il soggetto deve apprendere ad integrare nella propria dinamica cognitiva gli oggetti della propria esperienza passata attraverso processi di ritenzione attiva e selettiva del significato e del valore delle esperienze e deve anche imparare a costruire obiettivi per la propria azione, a fare progetti per la propria vita e ad assumere fini che la orientino.

Philip Zimbardo e collaboratori alla fine del secolo passato hanno effettuato un'ampia concettualizzazione della prospettiva temporale in quanto processo fondante del funzionamento dell'individuo e della società. In modo particolare la prospettiva

¹²⁵ *Ibidem*, 24-25.

temporale risulta essere «un processo inconscio in cui le categorie temporali giocano un ruolo connettivo dominante nella relazione tra le esperienze personali e sociali che aiutano a dare un significato e un ordine agli avvenimenti della vita di tutti i giorni».¹²⁶ Le sequenze cognitive temporali sono impiegate nella codifica, nell'immagazzinamento e nel richiamo degli eventi vissuti, così come nella formazione delle aspettative, degli obiettivi e delle visioni fantasiose. La rappresentazione concreta del presente si trova tra le costruzioni psicologiche astratte degli eventi del passato e del futuro.

La prospettiva temporale appresa esercita, quindi, un'influenza dinamica sul giudizio, sulle decisioni e sulle azioni. I processi cognitivi astratti (di ricostruzione del passato e di costruzione del futuro) influenzano la decisione attuale che si sviluppa nello spazio di vita immediato e ostacolano le evidenti fonti di gratificazione che possono condurre a conseguenze indesiderate. Sempre secondo Zimbardo e collaboratori la ragione per cui questo aspetto centrale dell'esperienza umana non è stato incluso negli attuali settori della psicologia è legata alla natura non cumulativa della ricerca sul tempo, piuttosto che alla mancanza di una prospettiva adeguata.

La "prospettiva temporale" può essere considerata come un costrutto multidimensionale di cui sono distinguibili i seguenti aspetti: l'atteggiamento verso il tempo e le fasi temporali della propria esperienza; l'orientamento differenziale sulle diverse dimensioni temporali (passato, presente, futuro); la densità e la quantità di contenuti cognitivi che si hanno in relazione alle fasi della prospettiva temporale (passato, presente o futuro); l'estensione (o profondità) della prospettiva temporale che rappresenta l'ampiezza dell'arco temporale concettualizzato del soggetto e la distribuzione (o collocazione) nel tempo di contenuti cognitivi con nessi al passato e al futuro; la coerenza o il grado di organizzazione e di articolazione degli avvenimenti accaduti e che accadranno.¹²⁷

Rispetto a Nuttin, Zimbardo non prende esplicitamente in considerazione gli "oggetti-meta" della prospettiva futura. Nella metodologia sviluppata insieme a Willy Lens, Nuttin esplora, invece, i contenuti stessi e la loro organizzazione, sia quando questa è gerarchica, nel senso che i vari eventi prospettici si condizionano a vicenda (come in un percorso di qualificazione professionale), sia quando essi possono essere paralleli, in quanto non dipendenti l'uno dall'altro. I contenuti fini e i contenuti mezzi, o strumenti, per conseguire tali fini (come in un processo di orientamento professionale) entrano in gioco in maniera essenziale, positiva o negativa, anche quando sono indistinti, confusi o del tutto assenti. Inoltre, Nuttin insiste sul fatto che il quadro delle finalità esistenziali da raggiungere e l'impianto strumentale, che ne può costituire la condizione di raggiungimento, sono oggetto di costruzione da parte del soggetto sotto l'influenza delle sue esperienze e dell'ambiente di vita, incluse le persone con cui interagisce.

¹²⁶ ZIMBARDO P. - BOYD J., *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, Mondadori, Milano, 2009, 2-13.

¹²⁷ LAGHI, D'ALESSIO, BAIOTTO, Ricerca.

2. Orientamenti temporali delle persone e loro caratteristiche

Zimbardo ha sviluppato un questionario di auto-percezione che permette di diagnosticare cinque possibili orientamenti rispetto alla dimensione temporale: verso il passato in maniera positiva o negativa, verso il presente in maniera fatalista oppure edonista, verso il futuro. Nella ricerca che hanno svolto Laghi, D'Alessio e Baiocco, questi cinque orientamenti sono così descritti.¹²⁸

Le persone con punteggi alti sulla dimensione del *Presente Fatalista* vivono un presente sensoriale molto accentuato e ignorano le riflessioni astratte nel prendere decisioni; tendono di solito a focalizzarsi sul *qui ed ora* e hanno una modalità di pensiero poco astratto e molto concreto. Generalmente non hanno stimoli e credono che ogni evento si risolva in modo già prestabilito. Per alcuni soggetti il fatalismo è ancorato al proprio credo religioso, al punto da ritenere che ogni iniziativa sia gestita da un'autorità divina; per altri è il prodotto di una rappresentazione di sé fallimentare con credenze di impossibilità a cambiare gli eventi. Gli individui con alti punteggi su tale dimensione possono credere che il proprio successo o insuccesso sia determinato da altri e che, indipendentemente da quanto studiano o lavorano, non riusciranno mai a ottenere buone performance, perché questo dipende esclusivamente dagli altri. Sono soggetti con basso senso di autoefficacia che credono nella fortuna per modificare le circostanze del momento.

Gli individui orientati al *Presente Edonista* godono di tutte le cose che inducono un piacere immediato ed evitano compiti che richiedono impegno e sforzo. Gli individui, ad esempio, con alti punteggi su tale dimensione difficilmente dedicano molto tempo al lavoro o allo studio e sono attratti notevolmente da eventi eccitanti e stimolanti. Sono insofferenti nei confronti di ogni tipo di abitudine e hanno un *focus* temporale rivolto a motivazioni estrinseche e raramente a quelle intrinseche. Sono soggetti che preferiscono *hobbies* estremi (ad esempio, il gioco d'azzardo) e tutte le attività che richiedono elevati livelli di energia; si descrivono come molto 'suscettibili' e spesso presentano comportamenti antisociali e atteggiamenti anticonformisti.

Gli individui orientati al *Futuro* hanno una grande attenzione alla responsabilità e alla ottimizzazione delle proprie decisioni. Sono individui che accettano volentieri un ritardo nelle gratificazioni in vista di migliori risultati a lungo raggio e investono molta energia nelle attività che svolgono, essendo orientati principalmente agli esiti finali. I comportamenti assunti sono di tipo strumentale, ossia legati al conseguimento degli obiettivi, e sono molto abili nell'evitare le attività che li distolgono dal loro obiettivo primario. Gli individui con alti punteggi su questa dimensione sono molto tenaci e perseveranti, meticolosi e attenti; non sono propensi a correre dei rischi. Sono soggetti che fanno scelte impegnative e non incontrano difficoltà; sono caratterizzati, inoltre, da alti livelli di coscienziosità e di perseveranza.

Gli individui orientati al *Passato* difficilmente corrono rischi e sono sospettosi

¹²⁸ Cfr. LAGHI, D'ALESSIO e BAIOTTO, citato.

nei confronti delle novità. Le loro azioni sono influenzate da richiami di situazioni simili radicate nel passato. Gli individui orientati al *Passato Positivo* generalmente godono dei ricordi di bei tempi trascorsi e affrontano i problemi quotidiani cooperando perché ritengono che sia molto importante mantenere buone relazioni sociali. I soggetti con alti punteggi su questa dimensione sono poco aperti alle novità, avvertono forti sentimenti nostalgici e sono inclini a pregiudizi fino a giungere a una vera e propria paura di tutto ciò che sia nuovo e diverso. Hanno, comunque, un forte senso di continuità personale e un sentimento stabile di sé nel tempo.

Gli individui orientati al *Passato Negativo*, invece, sono ancorati a traumi o esperienze negative subite in passato e non ancora elaborate. Soggetti con alti punteggi su questa dimensione sono caratterizzati da bassa autostima, avvertono forti sentimenti di inadeguatezza e di depressione. Difficilmente si impegnano in un compito e quasi sempre presentano disturbi di tipo psicologico.

3. La prospettiva adottata in questa ricerca

Sulla base di questo quadro di riferimento la ricerca ha in primo luogo voluto esplorare le relazioni tra una serie di strumenti di rilevazione elaborati nel tempo e riferibili alla capacità di gestire se stessi nello studio e nel lavoro con le dimensioni fondamentali della prospettiva temporale. Gli studi condotti da Giuseppe Crea hanno evidenziato l'influenza reciproca esistente tra prospettive temporali e strategie di apprendimento, scopo e significato esistenziale, in particolare a livello adolescenziale, utilizzano una versione ridotta del test di Zimbardo. Massimo Margottini ha valorizzato, invece, la versione completa di Zimbardo a livello universitario dopo averla inserita nella piattaforma www.competenzestrategiche.it. Ne ha quindi studiato le correlazioni esistenti tra i fattori presenti in due questionari già disponibili sulla stessa piattaforma: il QSA e il QPCS.

Dal punto di vista operativo sembra che il questionario elaborato da Zimbardo, che esplora gli orientamenti temporali dei soggetti, possa essere valorizzato per identificare quale posizione sembra essere assunta dal singolo fruitore, per poi esplorare alcuni altri elementi che lo caratterizzano dal punto di vista della sua percezione di competenza, dello stile attributivo (attribuzioni causali prevalenti), della sua forza volitiva, del senso e finalizzazione esistenziale.

Se l'orientamento si presenta problematico dal punto di vista temporale, in quanto poco o nulla orientato verso il futuro, occorre allora intervenire per potenziare la sua competenza temporale, soprattutto per quanto concerne le ricadute sulla progettazione del suo futuro e relativa influenza sull'agire presente. Nuttin suggerisce di esplorare quali sono, se ce ne sono, oggetti-meta, o finalità esistenziali che si collocano nel suo futuro a breve, a medio o a lungo termine, se sulla base di essi sono state elaborati piani d'azione o progetti che prevedono operazioni di natura strumentale strutturate gerarchicamente o meno. In caso di inadeguatezza o carenza

emerge la necessità di intervenire per potenziare il soggetto nella sua prospettiva futura a livello di oggetti-meta e di azioni da promuovere al fine di poterli conseguire. Naturalmente ciò va fatto tenendo conto del quadro delle competenze o *skill*, che dovrebbero caratterizzare una persona che abbia raggiunto un sufficiente livello di occupabilità.

Emerge quindi l'importanza di favorire l'elaborazione di un sé futuro abbastanza flessibile nel suo adattamento alle circostanze effettive (possibili sé), ma dotato di un insieme integrato di competenze che gli consentano di affrontare le sfide poste da un contesto lavorativo e professionale altamente dinamico e tecnologicamente segnato. In ciò sembrano avere un ruolo non indifferente sia qualità personali generali, in particolare le cosiddette *soft skill* professionali, sia le capacità tradizionalmente sviluppate in contesti scolastici e formativi, le cosiddette *hard skill* generiche, come competenze comunicative relative alla lingua madre nelle sue cinque dimensioni e ad almeno una lingua straniera, in generale l'inglese, alle quali si dovrebbero aggiungere adeguate competenze digitali e buone conoscenze economico-finanziarie, organizzative e normative generali.

Capitolo primo

Prospettiva temporale come dimensione motivazionale per un apprendimento strategicamente orientato

Giuseppe Crea

1. Prospettiva temporale e motivazione all'apprendimento

Il tempo, ed in particolare la prospettiva futura del tempo, ha una funzione particolarmente importante nella elaborazione e nella realizzazione di un progetto di vita valido e significativo, in quanto permette di anticipare ad oggi gli obiettivi che le persone si pongono per domani. Per Nuttin era una sorta di anticipazione nel presente di “traguardi futuri” che si intendono conseguire (Nuttin, 1992).

La distanza temporale dal presente ha un ruolo centrale sul comportamento umano e soprattutto sul comportamento finalizzato alla realizzazione di progetti di valore a breve distanza (come nel caso di un esame scolastico da superare nell'immediato), a media distanza (come nel caso di un diploma da conseguire), oppure a lunga distanza (come nel caso di chi si aspetta un'attività lavorativa che gli dia sicurezza).

Tale prospettiva di distanziamento sul presente ha un impatto motivante molto forte, poiché offre un impulso coinvolgente a proiettarsi verso mete future. Le categorie temporali di passato, presente e futuro, influenzano quindi il comportamento delle persone poiché danno un senso alle aspettative, agli obiettivi e alle rappresentazioni prospettiche che il singolo si pone, dando così coerenza agli eventi che egli vive.

Infatti: «Il tempo costituisce una dimensione fondamentale che ci permette di comprendere le nostre esperienze comprendendo l'elaborazione e la definizione dei nostri pensieri, delle nostre decisioni e dei nostri comportamenti» (Laghi et al., 2013, p. 483).

In senso più generale potremmo dire che la prospettiva del tempo ha una valenza educativa in quanto influenza i processi formativi e il modo con cui la persona si mobilita per l'apprendimento. Pertanto la condotta umana come capacità di adattamento propositivo può dirsi condizionata dal modo con cui la persona percepisce il tempo.

L'esplorazione di tale concetto ha portato a concepire la prospettiva individuale del tempo in correlazione, diretta e indiretta, con le modalità di azione del soggetto. Inoltre, all'orientamento temporale contribuiscono le diverse istanze che concorrono alla formazione del soggetto, nella famiglia, nella società, nella scuola, motivandolo a un determinato comportamento in vista del raggiungimento di certi risultati. Per questo la dimensione temporale rappresenta un fattore educativo soprattutto nell'età evolutiva e in particolare durante dell'adolescenza.

Infatti, è specialmente in questa età che la percezione del tempo cambia ed evolve progressivamente, facendosi più vicina ai bisogni reali del singolo, fino a crescere e maturare come migliore “padronanza del tempo” (Fraisie (1957) e come piattaforma per lo sviluppo della propria identità (Rodriguez Tomè - Bariaud, 1987). In effetti: «La concezione soggettiva del passato, del presente e del futuro può avere ripercussioni su numerosi esiti psicosociali relativi a identità, motivazione, adattamento, comportamenti rischiosi e interazioni interpersonali» (Laghi et al., 2013, p. 483).

Se riferiamo tutto questo ad un ambito particolare della crescita evolutiva, quello dell'apprendimento inteso come parte dei processi vitali della persona, possiamo rilevare come esso sia influenzato dalla capacità del singolo di prendere decisioni nel tempo che abbiano un senso per la sua esistenza.

Alla base di tale approccio c'è il rapporto tra apprendimento e motivazioni, che animano il singolo ad utilizzare le proprie abilità con delle strategie che lo orientino verso obiettivi significativi coerenti con il suo sviluppo evolutivo (Bay - Grzadziel - Pellerey, 2010; Pellerey et al., 2013; Kuhl, 2000).

Tale apprendimento motivato – da “ragioni esistenziali” – si collega con la percezione “motivazionale” del tempo così come gli adolescenti lo vivono, poiché la loro è una visione che consente di anticipare i traguardi che intendono conseguire (Pellerey et al., 2013; Laghi, 2009), attraverso un più equilibrato rapporto con le diverse categorie di passato, presente e futuro.

2. Obiettivi della ricerca-intervento

Per verificare come le prospettive di tempo motivano il processo di apprendimento dei giovani e per prospettare uno strumento investigativo che permetta di rilevare gli aspetti motivazionali e progettuali che derivano dall'esigenza di potenziare le competenze strategiche sia nello studio che nel lavoro, è stato intrapreso un lavoro di ricerca in un gruppo di giovani adolescenti.

Lo studio è servito a rilevare quali fattori sono particolarmente sensibili alla percezione del tempo, e in quale misura la propria storia passata si integra con il proprio presente e con un futuro più rispondente alle esigenze di crescita nell'età adolescenziale.

In tale lavoro si è voluto:

- rilevare l'adeguatezza degli strumenti adoperati per esplorare sia le strategie di apprendimento che le categorie temporali, in particolare in rapporto allo specifico campione composto da adolescenti;
- verificare se ci sono differenze in relazione alle strategie di apprendimento e alle dimensioni della prospettiva temporale, sia rispetto alla variabile di genere che in rapporto alle diverse fasce di età;
- verificare il rapporto esistente tra i fattori delle strategie di apprendimento e i motivi che guidano i giovani nel loro adattamento ambientale, nelle loro scelte e nel loro orientamento progettuale della propria esistenza;

- verificare l’impatto delle diverse variabili relative ai fattori motivazionali sulle dimensioni temporali di passato, presente e futuro;
- prevedere l’utilizzo “diagnostico” dello strumento di valutazione delle categorie temporali, in vista di possibili interventi psico-educativi che tengano conto del tempo come fattore motivante le scelte dei giovani.

3. I soggetti che hanno preso parte alla ricerca

Il gruppo di soggetti che ha preso parte a questo studio è costituito da 333 giovani adolescenti, di età compresa tra i 14 e i 19 anni, con un’età media di 16.80 anni (D.S.=1.55). Più specificamente il 22.8% di loro erano compresi tra i 14 e i 15 anni, il 37.5% tra i 16 e i 17 anni e il 39.6% tra i 18 e i 19 anni.

La differenza tra maschi e femmine è abbastanza equilibrata, in quanto il 53% del totale è costituito da ragazze, mentre i maschi sono il 47%.

I soggetti provengono da diverse zone geografiche della penisola.

La loro adesione alla ricerca è stata il risultato di numerosi contatti (scuole, circoli giovanili, oratori), alcuni dei quali hanno avuto esito negativo per ragioni pratiche. Le risposte al questionario sono state del tutto anonime e confidenziali.

4. Gli strumenti adoperati per la ricerca-intervento

Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey, 1996)

È uno strumento che intende esplorare la capacità di gestione di strategie cognitive, affettive e motivazionali della persona. Vi si distinguono strategie cognitive e processi affettivi e motivazionali.

Il questionario è formato da 100 quesiti ai quali si risponde con la scelta di uno dei quattro gradini, con l’equivalente “mai o quasi mai” ... “quasi sempre o sempre”. I valori sommati rappresentano il punteggio grezzo delle competenze strategiche dell’apprendimento.

Di tali competenze, sette sono di natura cognitiva:

- *Strategie elaborative* (C1): riguarda i processi e le strategie elaborative per comprendere e ricordare.
- *Autoregolazione* (C2): riguarda la capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento.
- *Disorientamento* (C3): riguarda il senso di disorientamento e le difficoltà ad organizzarsi nello studio.
- *Disponibilità alla collaborazione* (C4): concerne la preferenza nello studiare con altri oppure da solo.
- *Uso di organizzatori semantici* (C5): esplora l’uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare.

- *Difficoltà di concentrazione* (C6): riguarda la difficoltà nel concentrarsi nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro.
- *Autointerrogazione* (C7): esplora la capacità di porsi domande, o di porle all'insegnante o ai compagni, per poter capire e ricordare meglio.

Sette sono di natura affettiva e motivazionale:

- *Ansietà di base* (A1): esplora la difficoltà a controllare le reazioni emotive.
- *Volizione* (A2): esplora la capacità di perseveranza nell'impegno.
- *Attribuzione a cause controllabili* (A3): riguarda l'attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili.
- *Attribuzione a cause incontrollabili* (A4): esplora l'attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili.
- *Mancanza di perseveranza* (A5): riguarda la mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati.
- *Percezione di competenza* (A6): esplora la percezione della propria competenza e senso di responsabilità.
- *Interferenze emotive* (A7): esplora la capacità o incapacità di controllare le occasionali interferenze emotive.

Lo strumento, ampiamente utilizzato anche nel contesto degli adolescenti e dei giovani, mostra elevata attendibilità e validità (Pellerey - Orio, 1995; Pellerey, 1996).

Scala Prospettiva Temporale (SPT)

Il questionario sulla prospettiva temporale è l'adattamento italiano del *Zimbar-do Time Perspective Inventory* (Z.T.P.I.), validato su un campione di adolescenti (D'Alessio et al., 2003). La scala è costituita da 25 item, cui il soggetto può rispondere con una scala Likert a 5 passi (da "Assolutamente Falso per me" ad "Assolutamente Vero per me") e misura cinque dimensioni:

- *Presente Fatalista* (PF), indaga elementi quali: la mancanza di senso di controllo e potere sul proprio futuro, scarso interesse per le conseguenze future delle proprie azioni, ecc.;
- *Presente Edonista* (PE), indaga elementi quali: ricerca di piacere immediato, indulgenza verso se stessi, ecc.;
- *Futuro* (F), indaga elementi quali: capacità di progettualità, rinuncia alle ricompense immediate per il raggiungimento di obiettivi futuri più solidi, ecc.;
- *Passato Positivo* (PP), indaga elementi quali: senso di continuità di sé nel tempo, piacere nel ripercorrere momenti passati della propria vita, ecc.;
- *Passato Negativo* (PN), indaga elementi quali: presenza di ricordi traumatici passati che influenzano in maniera negativa il presente, difficoltà a pensare con obiettività e in maniera costruttiva a eventi passati dolorosi, ecc.

Esempi di item sono: "È importante per me vivere ogni momento con entusiasmo", "Prima di prendere una decisione ne valuto aspetti positivi e negativi".

Lo strumento, già utilizzato in precedenti ricerche (D'Alessio et al., 2006) mostra buoni indici di validità e attendibilità (D'Alessio - Laghi, 2007).

Purpose in Life Scale (PILS, Robbins - Francis, 2000)

È uno strumento monofattoriale che misura la presenza del vuoto esistenziale o, in senso opposto, il grado di consapevolezza del significato e dello scopo nella vita in un soggetto, secondo i principi della logoterapia di Viktor Frankl.

Esempi di item sono: “La mia esistenza personale è piena di senso”, “Sento che la mia vita ha un senso”. Ogni item è valutato da una scala Likert a 5 gradini: da 1 = fortemente in disaccordo a 5 = fortemente in accordo.

Lo strumento è stato ampiamente usato per indicare il senso della vita, ed ha mostrato un'attendibilità e una validità di costrutto molto buone (Robbins - Francis, 2000).

5. Alcuni risultati messi in evidenza con l'analisi dei dati

Caratteristiche metriche delle scale

Il primo passo è stato quello di verificare le proprietà statistiche degli strumenti impiegati nella ricerca,: in particolare del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) e il test relativo alla Prospettiva Temporale (PT).

I dati presentati nella Tabella 1 (in Appendice) dimostrano che, per quel che riguarda la coerenza interna dei fattori del QSA – effettuata calcolando il coefficiente *alfa* di Cronbach – si sono ottenuti coefficienti che vanno da un minimo di .49 ad un massimo di .87, valore mediano di .74.

Per quel che riguarda la scala Prospettiva Temporale, come si può rilevare dalla Tabella 2, tutte le dimensioni soddisfano le caratteristiche psicometriche individuate come prerequisiti minimi rispetto alla validità di contenuto del questionario. Anche in questo caso l'attendibilità delle dimensioni, calcolata sul campione della presente ricerca, è stata indagata mediante il coefficiente *alfa* di Cronbach, un indice che può essere interpretato come media delle intercorrelazioni degli item tra loro. Il coefficiente *alfa* di Cronbach raggiunge valori che vanno da un minimo di .47 ad un massimo di .81, valore mediano di .64.

Strategie di Apprendimento (QSA) e differenze di genere

Per verificare la presenza di differenze significative sulle diverse scale che compongono il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA), in riferimento al campione di riferimento (N=333), si è deciso di effettuare il metodo dell'Analisi della Varianza Univariata. L'ANOVA ha riscontrato delle differenze di genere statisticamente significative ai punteggi medi ottenuti alle diverse dimensioni della scala QSA. Infatti, l'analisi statistica delle differenze tra medie ha mostrato differenze di genere statisticamente significative¹²⁹.

¹²⁹ Analisi della Varianza Multivariata con metodo Lambda di Wilks; variabili dipendenti: dimensioni del Questionario Strategie di Apprendimento [Lambda di Wilks = .93; F(14,317) = 1.62; p < .05;

Anche nel nostro studio emerge che i due fattori riferiti alla difficoltà a controllare le reazioni emotive (*Ansietà di base* e *Interferenze emotive*) si presentano con livelli di intensità differente a seconda di come sono percepite dai ragazzi o delle ragazze. Nel nostro campione, le ragazze si descrivono come caratterizzate da alti livelli di *Ansietà di base* e di *Interferenze emotive*, ma anche da alti livelli di *Autoregolazione*, indicando da una parte uno scarso controllo del loro mondo emozionale e dall'altra una maggiore capacità di senso di accuratezza, di riflessività e di riscontro logico nello svolgere i propri impegni nell'ambito della scuola.

Dai risultati della nostra ricerca, la significatività dei punteggi più elevati tra le ragazze, nell'essere meno competenti nel gestire forme accentuate di ansietà (ma più competenti nell'organizzare i compiti scolastici), potrebbe prefigurare un bisogno di gestione strategico nei compiti di apprendimento, che tenga conto però della loro scarsa capacità di autocontrollo emotivo.

Strategie di Apprendimento (QSA) rispetto alla variabile età

Per la variabile età emergono differenze significative solo per le dimensioni di *Strategie elaborative* e *Interferenze emotive*¹³⁰. Tali risultati sono in linea con le ricerche che hanno analizzato come i tardoadolescenti sono più capaci di organizzare il loro lavoro di studio, ma anche meglio equipaggiati a livello emozionale in quanto riescono a reagire più stabilmente dinanzi alle emozioni intense (Bay - Grządziel - Pellerey, 2010).

Prospettiva Temporale (PT) nei confronti delle categorie di passato, presente, futuro e differenze di genere e di età

Nella presente ricerca la Prospettiva Temporale è stata analizzata in rapporto alle differenze di genere e di età. Si è cercato di verificare quale prospettiva temporale risulti prevalente negli adolescenti. La MANOVA fattoriale ha evidenziato solo un effetto principale legato al genere¹³¹; l'effetto legato all'età non risulta significativo.

età quadro parziale = .07]. In particolare si evidenzia (tabella 3 in Appendice), attraverso la scomposizione degli effetti univariati, che le ragazze ottengono punteggi medi più elevati dei ragazzi alle seguenti dimensioni: Autoregolazione (C2, $F(1,330)=5.23$; $p<.05$), Ansietà di base (A1, $F(1,330)=5.27$; $p<.05$) e Interferenze emotive (A7, $F(1,331)=6.55$; $p<.05$), mentre i ragazzi ottengono punteggi medi più elevati alla dimensione Percezione di competenza (A6, $F(1,331)=3.70$; $p<.05$). Inoltre i risultati sono in linea con altre ricerche (Pellerey et al., 2013, p. 326) che hanno evidenziato come le ragazze si descrivono come più capaci di perseguire le proprie mete (Bay - Grządziel - Pellerey, 2010, 207).

¹³⁰ Nel primo caso ($F(2,329)=5.65$; $p<.01$), riferito alla capacità di elaborare modalità efficaci per comprendere e ricordare, si rileva che i ragazzi di 14-15 anni ottengono punteggi medi significativamente più bassi dei ragazzi di 16-17 e 18-19 anni, che però non si differenziano tra loro. Mentre per la dimensione di Interferenze emotive ($F(2,330)=3.34$; $p<.05$), si denota che i tardoadolescenti di età compresa tra i 18-19 anni ottengono punteggi medi significativamente più alti dei ragazzi di 16-17.

¹³¹ Analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) con metodo Lambda di Wilks; variabili dipendenti: dimensioni della scala di Prospettiva Temporale [Lambda di Wilks=.96; $F(5,326)=2.70$; $p<.05$; età quadro parziale=.04]. Dai risultati ottenuti si evince che gli adolescenti si descrivono con una prospettiva temporale orientata al Passato Positivo, mediamente meno orientati al Futuro. La scomposizione degli effetti univariati evidenzia differenze di genere significative alla dimensione Passato Positivo ($F(1,330)=5.13$; $p<.05$), dove sono le femmine a ottenere punteggi medi più alti dei maschi (Tabella 4).

Tenendo presente la letteratura recente sulla Prospettiva Temporale degli adolescenti è stato ritenuto opportuno effettuare un'analisi più appropriata per verificare se anche nel nostro campione le differenze di età fossero statisticamente significative.

L'analisi statistica delle differenze tra medie, considerando come variabili dipendenti le dimensioni della scala PT, non ha evidenziato differenze di età statisticamente significative¹³².

I motivi esistenziali tra gli adolescenti: differenze di genere e di età

Un altro obiettivo di questa ricerca è stato verificare se maschi e femmine si differenzino in maniera significativa per quanto concerne il significato e lo scopo attribuito alla vita, così come misurato dal *Purpose in life scale* (PILS).

In riferimento alla variabile genere, non emergono differenze statisticamente significative ($F(1,331)=.18$; $p=.68$: ns.). Questo dato è in linea con la ricerca svolta nel 1982, che non evidenziava differenze significative tra i sessi sulla variabile indipendente del senso della vita (Righetti – Ronco, 1982).

Altrettanto per l'età: non emergono differenze di età statisticamente significative in relazione al senso della vita ($F(5,327)=1.09$; $p=.37$: ns). In altri termini sembrerebbe che, dai dati a disposizione, dall'inizio dell'adolescenza fino alla tarda adolescenza l'atteggiamento dei giovani non presenta variazioni tali da far supporre che l'età sia un fattore che incide sulla costruzione del senso della vita.

Questo dato apre ad ulteriori approfondimenti nella ricerca, soprattutto se si pensa che l'adolescenza è il tempo cruciale per la rielaborazione della propria identità. La non evoluzione nella costruzione di una prospettiva di senso nella vita dei giovani adolescenti contrasta con il processo evolutivo della maturazione identitaria che caratterizza la loro età, e potrebbe avere delle conseguenze sulla dimensione della "progettualità" nei rapporti interpersonali e nella costruzione della loro identità personale (Del Core, 1990).

Relazione tra Strategie di apprendimento (QSA) e categorie temporali (PT)

Il successivo passo nell'analisi dei dati del nostro lavoro di ricerca riguarda il rapporto che esiste tra i fattori che compongono le Strategie di Apprendimento e le categorie temporali di passato, presente e futuro. Come indicato nella Tabella 5, l'esame della correlazione tra le diverse dimensioni delle competenze strategiche (QSA) rivela numerose associazioni significative con le dimensioni temporali (PT)¹³³.

¹³² Tuttavia, guardando all'andamento dei punteggi medi (Grafico 1), emerge che i ragazzi più giovani (14-15 anni) ottengono punteggi medi più alti alla dimensione *Passato Positivo* e punteggi inferiori alla dimensione *Passato Negativo* rispetto ai ragazzi delle altre due classi di età (16-17 e 18-19 anni). Ad uno sguardo più in generale dell'andamento dei punteggi medi sul campione totale (Grafico 2) si può affermare che gli adolescenti della presente ricerca hanno punteggi medi più alti nelle dimensioni *Passato Positivo* e *Presente Edonista* e punteggi medi più bassi nelle dimensioni *Passato Negativo*, *Presente Fatalista* e soprattutto nella dimensione *Futuro*.

¹³³ In particolare, la scala del *Passato Positivo* correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con la capacità di controllo e di autoregolazione strategica e cognitiva, soprattutto con le

Relazione tra Strategie di apprendimento e Senso della vita

La scala del *Senso della vita*, come indagata dal PILS, correla con la maggior parte delle dimensioni del QSA, sia positivamente che negativamente (Tabella 6)¹³⁴.

In particolare correla positivamente con le strategie dell'area cognitiva che implicano attenzione al compito che la persona deve svolgere, elaborazione delle informazioni, organizzazione delle conoscenze e coscienza del processo di apprendimento nel suo aspetto metacognitivo ed in quello dell'autoregolazione.

Mentre è stata rilevata una correlazione positiva con le scale motivazionali¹³⁵ del Questionario sulle Strategie di Apprendimento. Con tali correlazioni la presente ricerca conferma che un alto senso della vita è associato con le strategie dell'area cognitiva che implicano autoregolazione, percezione di competenza e di autorealizzazione; mentre un basso senso della vita è associato con un deficit nelle strategie di orientamento e di organizzazione, di autodeterminazione nei processi di apprendimento dei giovani adolescenti, così come ampiamente confermato dalla letteratura (D'Alessio - Laghi, 2007; Del Core, 1990).

scale *Strategie elaborative* e *Autoregolazione*. Come pure con le scale riferite ai processi e alle strategie affettive e motivazionali, specialmente con *Volizione*, *Attribuzione a cause controllabili*, mentre correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con *Mancanza di perseveranza*. La scala *Passato Negativo* correla positivamente con le dimensioni relative alla difficoltà di autopercezione del proprio comportamento strategico. In particolare correla con *Disorientamento* e *Difficoltà di concentrazione*. Come pure correla positivamente con alcune scale relative alle difficoltà nelle strategie affettive e motivazionali, soprattutto con *Ansietà di base*, *Mancanza di perseveranza* e *Interferenza emotiva*. Mentre correla negativamente con *Percezione di competenza*. Ma sono soprattutto le dimensioni temporali del *Presente Edonista* e del *Presente Fatalista* che riportano il più alto numero di correlazioni significative. Più specificamente, la scala del *Presente Edonista* correla con la maggior parte delle competenze strategiche intese come capacità o incapacità di autoregolazione, in particolare nell'organizzazione del proprio stile di apprendimento, confermando i risultati ottenuti in studi precedenti (BAY – GRZADZIEL – PELLERREY, 2010, pp. 67ss). In particolare correla positivamente con *Disorientamento* e *Disponibilità a collaborare*, come pure con alcuni aspetti dis-regolativi di natura emozionale e motivazionale, specialmente con *Mancanza di perseveranza* e con *Inferenze emotive*. Anche la scala *Presente Fatalista* correla sia con i processi e le strategie cognitive che con i processi affettivi. Più specificamente, dalle correlazioni ottenute si evince che coloro che risultano con alti punteggi in *Presente Fatalista* tendono ad avere punteggi alti anche in *Disorientamento* e *Difficoltà di concentrazione*, e punteggi bassi in *Strategie elaborative*, *Autoregolazione* e *Autointerrogazione*. Così pure per quel che riguarda i processi affettivi, *Presente Fatalista* correla positivamente con *Ansietà di base*, *Attribuzione a cause incontrollabili*, *Mancanza di perseveranza*, e negativamente con *Volizione*, *Attribuzione a cause controllabili* e *Percezione di competenza*. Infine, la scala *Futuro*, intesa come progettualità orientativa verso mete stabili, correla positivamente con la scala *Disorientamento*, *Ansietà di base*, *Attribuzione a cause incontrollabili* e *Mancanza di perseveranza*. Mentre correla negativamente con *Strategie elaborative*, *Autoregolazione*, *Volizione* e *Percezione di competenze*.

¹³⁴ Più specificamente correla positivamente con le seguenti scale relative ai processi cognitivi di autoregolazione: *Strategie elaborative*, *Autoregolazione*, *Uso di organizzatori semantici* e *Autointerrogazione*. Negativamente con *Disorientamento* e *Difficoltà di concentrazione*.

¹³⁵ In particolare con le seguenti scale motivazionali: *Volizione*, *Attribuzione a cause controllabili*, *Percezione di competenza*, ed una correlazione negativa con *Ansietà di base*, *Attribuzione a cause incontrollabili*, *Mancanza di perseveranza*.

6. Correlazione tra i fattori del QSA

Confermando l'ipotesi per cui l'apprendimento è: «Il processo attraverso il quale gli studenti attivano e mantengono cognizioni, condotte e affetti, che sono sistematicamente orientati al conseguimento delle proprie mete, si intende un carattere eminentemente costruttivo e orientato agli obiettivi» (Cozzolino, 2014, p. 42), l'analisi fattoriale di secondo ordine del Questionario sulle Strategie di Apprendimento fa emergere tre fattori (riportati nella Tabella 7).

Tali fattori permettono di individuare tre indici riassuntivi globali o macro-fattori, con delle caratteristiche definibili sulla base di studi già effettuati (Pellerey - Orio, 1995).

Il primo fattore si riferisce alle scale che sottolineano la capacità dei soggetti i sentirsi adeguati nel saper elaborare i dati a disposizione sapendo gestire in modo opportuno ed accurato l'apprendimento¹³⁶. Chiamiamo questo macro-fattore *Autoregolazione e autodeterminazione orientativa*.

Nel secondo fattore ci sono le scale che riguardano condizioni di difficoltà ad organizzarsi e a concentrarsi in modo valido e proficuo, indicando che, relativamente ai soggetti del nostro campione, la volizione e la capacità di attribuire a cause controllabili il proprio impegno sono percepite in modo negativo¹³⁷. Chiamiamo questo macro-fattore *Disorientamento eterodeterminato*.

Nel terzo fattore ritroviamo le scale che indicano il disagio nel gestire alti livelli di ansia nonché l'incapacità a saper collaborare con gli altri¹³⁸. Questo macro-fattore, che chiamiamo *Dis-regolazione emozionale*, sembra indicare gli aspetti disfunzionali e dis-regolativi che intervengono nel modo di gestire il compito dell'apprendimento.

In sintesi, mentre il primo fattore si riferisce alle strategie organizzative e motivazionali, gli altri due riguardano gli aspetti emozionali e motivazionali con cui le persone si attivano strategicamente nell'apprendimento, ma restano negativamente influenzati dall'eccessivo coinvolgimento ansioso.

Tale configurazione delle diverse scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento lascia intravedere l'importanza di integrare la percezione delle proprie competenze strategico-tattiche con gli aspetti più eminentemente emotivi e motivazionali, così come è emerso da precedenti studi effettuati su questo strumento (Pellerey, 2008; Pellerey et al., 2013).

¹³⁶ Afferiscono in questo macro-fattore le scale di *Strategie elaborative*, *Autoregolazione*, *Uso di organizzatori semantici*, *Autointerrogazione* e *Percezione di competenza*. Questo fattore indica inoltre la tendenza a verificare l'apprendimento raggiunto con delle adeguate strategie di controllo.

¹³⁷ Questa tendenza a delegare il proprio successo o insuccesso ad elementi fuori dal proprio controllo lascia la persona in balia delle condizioni esterne e incapace di perseverare nel proprio apprendimento. Le scale che afferiscono a questo indice sono quelle di *Disorientamento*, *Difficoltà di concentrazione*, *Volizione*, *Attribuzione a cause controllabili*, *Attribuzione a cause incontrollabili* e *Mancanza di perseveranza*.

¹³⁸ Afferiscono in questo macro-fattore le scale *Ansietà di base*, *Interferenza emotiva* e *Disponibilità a collaborare*.

7. Qualità delle strategie di apprendimento e del senso della vita sulla prospettiva futura

A questo punto è stato importante evidenziare l'impatto dei macro-fattori emersi dal Questionario sulle Strategie di Apprendimento e del Senso della vita, sulle variabili relative alle categorie temporali della Scala di Prospettiva Temporale. Per fare questo, cioè per esaminare il contributo predittivo di un apprendimento auto-regolato e motivato da una visione di senso dell'esistenza, sulle variabili della Prospettiva Temporale, è stata condotta una regressione multipla con metodo gerarchico.

In Tabella 8 sono presentati i risultati del modello di equazione di regressione con predittori i tre fattori individuati dalle 14 scale del QSA (intesi come indicatori delle strategie strategico-tattiche e degli aspetti motivazionali) assieme alla dimensione del *Senso della vita*, e come misura-criterio le cinque dimensioni della Prospettiva Temporale (*Passato Positivo*, *Passato Negativo*, *Presente Edonista*, *Presente Fatalista*, *Futuro*) prese una alla volta.

Le variabili genere e età sono state inserite al primo *step*, al secondo le variabili delle competenze strategiche, al terzo la variabile del *Senso della vita*.

Dai risultati ottenuti¹³⁹ sembrerebbe che la capacità auto-regolativa degli adolescenti predica una visione positiva della storia passata. In altri termini, quanti hanno capacità di organizzare strategicamente le proprie competenze di apprendimento, come pure coloro che fanno difficoltà a controllare le proprie emozioni, tendono ad avere una sensazione positiva del passato sia come senso di continuità nel tempo ma anche come probabile rifugio nei momenti passati della propria vita per trovare tranquillità allo stato di ansietà che vivono.

Mentre gli indicatori del disagio emotivo ed organizzativo nelle strategie motivazionali dell'apprendimento sono predittivi della difficoltà ad immaginare le conseguenze future e le strategie alternative delle possibili azioni e decisioni¹⁴⁰.

Al confronto con la variabile del senso della vita emerge che tutte le dimensioni della Prospettiva Temporale – ad eccezione della dimensione *Futuro* – predicono

¹³⁹ Al primo *step* la variabile età risulta predittore, con un peso significativo negativo ($\beta = -.14$, $p < .01$), solo per la dimensione *Passato Positivo*. Quando vengono inseriti al secondo *step* le variabili relative al Questionario sulle Strategie di Apprendimento, notiamo una variazione significativa dell' R^2 , con un 9% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda il *Passato Positivo*, il 7% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda il *Passato Negativo*, il 5% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda il *Presente Edonista* e il 13% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda il *Futuro*. Più specificamente emerge che alti livelli di *Autoregolazione e autodeterminazione orientativa* ($\beta = .10$, $p < .01$) e soprattutto di *Dis-regolazione emozionale* ($\beta = .23$, $p < .001$) predicono alti livelli di *Passato Positivo*, inteso come dimensione del tempo passato percepito positivamente.

¹⁴⁰ Infatti, alti livelli di *Dis-regolazione emozionale* che predicono alti livelli di *Presente Edonista* ($\beta = .22$, $p < .01$) e di *Futuro* ($\beta = .24$, $p < .01$). Così come alti livelli di *Disorientamento eterodeterminato* ($\beta = .29$, $p < .001$) e bassi livelli di *Autoregolazione e autodeterminazione orientativa* ($\beta = -.22$, $p < .001$) sono predittivi di alti livelli di *Presente Fatalista*. Mentre bassi livelli *Autoregolazione e autodeterminazione orientativa* sono predittivi, con un peso significativo negativo ($\beta = -.18$, $p < .01$), di *Futuro* inteso come capacità di progettualità, rinuncia a gratificazione immediata in vista di obiettivi futuri più solidi.

significativamente il *Senso della vita* dei giovani adolescenti che hanno partecipato alla presente indagine¹⁴¹.

Sembrerebbe quindi che i giovani che hanno un più elevato grado di consapevolezza di significato e di scopo nella vita strutturano il tempo centrandosi sull'aspetto positivo del passato, con senso di continuità personale nella prospettiva temporale, mentre subiscono meno l'influenza di ricordi negativi lontani. Infatti si sentono più portati a godere di ciò che hanno a disposizione nel presente e più capaci di controllo sulla prospettiva progettuale della loro vita.

8. “Diagnosticare” la prospettiva futura per potenziare le competenze strategico-motivazionali degli adolescenti

Fattori di rischio e di crescita nel processo di auto-orientamento degli adolescenti

Il presente contributo ha permesso di individuare alcuni fattori di rischio e di protezione nell'acquisizione e nella capacità di controllo delle strategie cognitive, affettive e motivazionali, così importanti nell'età adolescenziale, per poter affrontare in modo stabile ed efficace le esigenze di apprendimento nel contesto in cui i giovani vivono.

Infatti, se si guarda alla variabile genere, si può rilevare che le ragazze si percepiscono più inadeguate nel gestire il proprio mondo emotivo e questo è per loro un fattore di rischio da tenere presente negli strumenti educativi che vengono proposti. Allo stesso tempo sono più capaci di autogestione nei processi di apprendimento, a differenza dei ragazzi che si sentono più competenti e responsabili nel portare a termine gli obiettivi che si propongono.

Tali indicazioni sono in linea con quanto già rilevato a proposito del modo con cui le femmine si differenziano rispetto ai maschi nella strutturazione delle strategie cognitive ed affettive nel processo di apprendimento, ma anche con le ricerche che più in generale rilevano come le ragazze sono maggiormente inclini a sperimentare difficoltà di controllo rispetto al gruppo di coetanei, nello spettro dell'umore e dell'ansia (Barrett et al., 1998).

Per la variabile età si rileva che sono i più giovani quelli che non hanno ancora maturato adeguate capacità di rielaborazione e quindi di personalizzazione delle strategie di apprendimento, mentre i tardoadolescenti tendono a risentire delle reazioni emotive intense e dell'ansietà diffusa.

Ma è soprattutto la prospettiva temporale che offre spunti educativi circa gli

¹⁴¹ Infatti all'inserimento al terzo *step* della variabile relativa al *Senso della vita* riscontriamo una variazione significativa relativa dell' R^2 a quasi tutte le dimensioni della Prospettiva Temporale, con il 3% di varianza aggiunta spiegata per *Passato Positivo* e per *Presente Edonista*, l'8% per *Passato Negativo*, il 7% per *Presente Fatalista*. Nello specifico, i predittori che assumono un peso significativo positivo nella scala del *Senso della vita* sono: il fattore *Passato Positivo* ($\beta=.19$, $p<.01$) e *Presente Edonista* ($\beta=.20$, $p<.01$), mentre il *Passato Negativo* ($\beta=-.32$, $p<.001$) e il *Presente Fatalista* ($\beta=-.27$, $p<.001$) hanno un peso significativo negativo.

aspetti negativi da prevenire e quelli propositivi da valorizzare. Poiché emerge con evidenza che la visione temporale del tempo incide nel sistema motivazionale dei ragazzi. Infatti i risultati fanno emergere che gli adolescenti maschi (soprattutto tra i più giovani) tendono a privilegiare una visione del passato che riflette un atteggiamento positivo ed emotivamente rilevante verso gli eventi accaduti; allo stesso tempo riconosciamo un fattore di rischio quando privilegiano un orientamento verso un presente caratterizzato da un atteggiamento verso il piacere delle cose attuali accompagnato da una scarsa considerazione delle conseguenze future delle loro azioni.

Le ragazze, invece, si caratterizzano per una visione del passato più favorevole e beneficiano dei ricordi dei tempi trascorsi in modo più adeguato. Per di più, la significatività statistica nella dimensione *Passato Negativo*, associata ad una debolezza nella propria capacità a mantenere il controllo delle condizioni organizzative esterne, lascia supporre la necessità di interventi preventivi sia sul piano educativo e, nel caso sia necessario, anche sul piano clinico specifico.

A partire da tali risultati, il presente progetto di ricerca permette di individuare due aree di intervento:

- A livello diagnostico, lascia intravedere la possibilità di impiego di uno strumento specifico (la Scala di Prospettiva Temporale), utile per identificare le condizioni di carenza e di squilibrio nelle prospettive temporali dei giovani in formazione, ma anche per valutare le categorie che meglio possono facilitare il potenziamento delle competenze strategiche.
- A livello educativo, permette di valorizzare l'aspetto motivazionale del tempo in quanto dimensione integrata nelle strategie di apprendimento.

Queste due aree possono contribuire al potenziamento delle competenze strategiche nella direzione motivazionale, in quei contesti (scolastico o lavorativo) dove è necessario facilitare la crescita autodeterminata dei soggetti in formazione, facendo in modo che gli aspetti motivazionali ed orientativi qualifichino la capacità decisionale della persona.

Diagnosi dei fattori di rischio nella prospettiva temporale dei giovani

Il presente studio ha confermato la necessità che gli interventi psico-educativi tengano conto di una sana valutazione diagnostica della concezione del tempo negli adolescenti. Pur vivendo forti cambiamenti nella percezione della prospettiva temporale individuale, spesso i ragazzi (soprattutto in questa epoca caratterizzata da uno stravolgimento della funzionalità del tempo, sotto l'influenza dei *social network* e dei nuovi mezzi di comunicazione sociale) avvertono la fatica ad orientarsi verso un futuro a breve e medio-lungo termine che comporti anche aspetti progettuali dei traguardi futuri che intendono conseguire. Occorrerebbe pertanto che gli sforzi educativi delle diverse agenzie formative siano finalizzati a rilevare le caratteristiche dell'orientamento temporale dei giovani, mettendo a fuoco l'aspetto motivazionale presente nella concretezza della loro storia evolutiva.

Diversamente c'è il rischio che le giovani generazioni restino bloccate nella

loro capacità decisionale, limitate da una visione del tempo presente idealizzato, dove si illudono di poter ottenere a basso costo e quasi magicamente “tutto e subito”. A questa visione “fatalista” contribuiscono i diversi agenti formativi, quando addossano sui soggetti in formazione le troppe aspettative di “successo” del mondo scolastico e lavorativo, in cui si tende ad enfatizzare criteri di “meritocrazia” – a volte troppo selettiva e discriminante – che lasciano poco spazio alla crescita creativa ed auto-regolativa del singolo.

I risultati di questo studio confermano che effettivamente i giovani vivono il rischio di un abbassamento del livello di progettualità che si manifesta in atteggiamenti di rassegnazione ed apatia rispetto al futuro, specialmente quando si traduce nella difficoltà ad affrontare i compiti dell'apprendimento e nell'equilibrare il proprio mondo emotivo. Ma è soprattutto la previsione di un presente passivo e deresponsabilizzante che sembra sancire il rischio del loro disagio psicosociale, in particolare se si percepiscono inadeguati a controllare le troppe aspettative di autorealizzazione che emergono dalla società attuale. In questo caso possono percepirsi sprovvisti delle competenze necessarie per tollerare le condizioni di frustrazione o di disagio, di fronte ad un contesto sociale che sembra imporre modelli di successo da raggiungere ad ogni costo ed in ogni ambito, da quello scolastico-lavorativo a quello della gestione del proprio mondo emotivo.

Valutazione diagnostica dei fattori protettivi e di prevenzione

Dal presente studio emerge con chiarezza che non mancano i fattori protettivi e di prevenzione che dovrebbero essere oggetto di grande attenzione per quanti si occupano di programmazione educativa: nell'impostazione dei progetti dovrebbero affinare un metodo di osservazione dei dati di realtà collegabili con la storia evolutiva del soggetto, senza limitarsi unicamente all'urgenza di obiettivi funzionali al successo scolastico o alla carriera lavorativa.

Infatti, dalla nostra indagine risulta che alcune strategie autoregolative ed una concezione evolutiva del senso della vita (inteso come capacità di dare un significato alle attività quotidiane e allo sforzo di raggiungere i propri obiettivi) sono buoni predittori del senso di identità e di continuità personale, nonché del sentimento di stabilità nel tempo, elementi essenziali nel periodo della crescita adolescenziale. Pertanto se questa concezione educativa del senso della vita rappresenta negli adolescenti “la più forte motivazione del loro agire” (Pavoncello - Spagnolo - Laghi, 2014, p. 97), essa deve pur diventare un fattore protettivo e preventivo.

D'altra parte l'adolescenza è anche il tempo in cui i giovani si preoccupano di trovare una definizione unitaria di sé che si riveli nella capacità di porsi obiettivi motivazionali oltre che tattici, di cui essi stessi vorrebbero essere protagonisti, con una capacità di adattamento più sicuro ed efficace man mano che crescono ed affrontano le difficoltà della vita. Ciò è confermato dai dati a disposizione nel nostro studio, dove emerge che i ragazzi che hanno sviluppato motivazioni più solide dentro di sé sono capaci di essere a contatto con l'esperienza presente percepita come piacevole

nella sua immediatezza edonistica, probabilmente perché più abituati ad ottenere ciò di cui possono trarre beneficio senza fatica e senza rifletterci molto sopra. Se da un lato tale aspetto sembra riduttivo rispetto alle opportunità di aprirsi alla “fatica del futuro”, dall’altra può diventare una risorsa se integrata con le esigenze di senso percepite come motivazioni interiori dagli stessi adolescenti.

Tale valenza motivazionale ricostruttiva è più chiara quando è associata con la visione temporale: i giovani adolescenti che hanno obiettivi di senso mostrano un buon livello di ricordi positivi, ottenendo quindi punteggi maggiori in una prospettiva temporale che armonizza nel presente anche i ricordi di un passato percepito positivamente.

Tutto ciò ha delle implicazioni pedagogiche rispetto alle strategie di adattamento dei giovani, troppo spesso sollecitati (dalla famiglia, dalla scuola, dal mondo del lavoro, dalla società, dalla chiesa...) ad un “successo” immediato ed ottimale che loro percepiscono con ansia ed inadeguatezza, disorientati da motivazioni interne che sono ben lontane dalle aspettative del mondo esterno.

Sbilanciarsi sui dati di realtà diagnosticabili in termini di una progettualità da monitorare con criteri metodologici che lascino ampio spazio agli aspetti motivazionali e intenzionali dell’individuo vuol dire impostare un processo educativo che parta anzitutto dalla sua esperienza viva, per puntare poi su obiettivi di senso che tengano conto del valore prospettico della persona.

Gli stessi strumenti valutativi devono servire a monitorare tali aspetti motivazionali che caratterizzano il modo di guardare alla vita presente e agli obiettivi futuri degli adolescenti, a partire da una considerazione positiva del proprio passato.

Lavorare con strumenti quantitativi che aiutino a valutare l’orientamento temporale permette non solo di dare priorità alla prevenzione dei fattori di rischio, ma anche di rafforzare la prospettiva di autodeterminazione degli adolescenti, dando un senso ai loro sforzi di orientamento alla vita senza restare bloccati da una visione temporale a senso unico (Guarino et al., 2006).

La Scala della Prospettiva Temporale – adoperata nel presente studio – può aiutare ad esplorare quelle variabili che motivano il processo di crescita dei giovani, variabili che permettono di: «[...] intrecciare con loro un dialogo educativo fondato su una loro autovalutazione», e allo stesso tempo di: «[...] prendere in considerazione aspetti dei processi di studio spesso trascurati» (Pellerey et al., 2013).

Inoltre può facilitare l’impostazione di programmi formativi che favoriscano il “bilanciamento” tra le diverse percezioni che i ragazzi hanno del tempo, equilibrando le categorie temporali che emergono come prioritarie e gli aspetti motivazionali con cui essi vivono le strategie di apprendimento a livello cognitivo, emozionale ed intenzionale (Boniwell – Zimbardo, 2003; Boniwell et al., 2010; Fizzotti, 2007).

Un corretto bilanciamento tra gli orientamenti temporali e le condizioni motivazionali potrebbe favorire livelli di progettualità e strategie di autodeterminazione coerenti non solo con il raggiungimento di risultati funzionali ma anche con una percezione del tempo più rispondente ai loro bisogni reali, così necessari per il processo di crescita evolutiva (Boniwell et al., 2010).

I soggetti orientati al *Passato Positivo* tendono a rivivere le esperienze passate come generalmente positive e godono dei ricordi dei tempi trascorsi (Zimbardo - Boyd, 1999; Peetsma, 2000; D'Alessio et al., 2003). I dati a disposizione nel presente lavoro confermano tale orientamento, per cui una buona capacità strategica ed autoregolativa degli adolescenti di questa ricerca tende ad associarsi positivamente con un forte senso di continuità personale e un sentimento stabile del sé nel tempo. Mentre al contrario, quanti hanno un orientamento verso il *Passato Negativo*, sembrano più vincolati a vecchi insuccessi che influenzano negativamente il modo con cui si adattano all'ambiente e al modo con cui risentono dei loro vissuti emotivi. Tale visione motivazionale della prospettiva temporale è ancor più confermata quando gli adolescenti si trovano ad affrontare condizioni esterne avverse che possono mettere a rischio la loro stabilità emotiva e la loro capacità di performance: è allora che si riscoprono capaci di collaborare e di partecipare con gli altri nelle loro attività di apprendimento.

Diversamente, la percezione del tempo come possibilità immediata di realizzare ciò che si vuole e come tendenza ad essere piacevolmente indulgenti verso se stessi, limita la capacità di autoregolazione nel perseguire dei compiti di apprendimento ma anche nel modo di equilibrare le proprie emozioni in vista degli obiettivi da raggiungere. Ciò conferma quanto emerso da ricerche precedenti, dove si rileva che quanti si concentrano su una prospettiva temporale immediata sono incapaci di avere una visione più ampia del loro coinvolgimento perché troppo focalizzati su *self-centered actions*, per cui si ripiegano su una concezione fatalista del presente piuttosto che verso un futuro progettuale e prospettico (Laghi et al., 2013).

In effetti, il lavoro di ricerca sembra chiarire quanto sia importante saper “diagnosticare” la prospettiva temporale in quanto fattore motivazionale, poiché una limitata capacità di progettazione e di controllo può diventare un elemento di rischio per una crescita orientativa che proietti l'adolescente verso orizzonti di senso realizzabili già nelle scelte concrete del tempo presente. Infatti, il disorientamento progettuale e la poca tolleranza verso le condizioni di frustrazione emotiva, in un'età in cui i ragazzi sono molto sensibili a queste dimensioni di crescita, può bloccare lo sviluppo ma può anche limitare la loro capacità propositiva di adattamento e di apprendimento attuali, nell'ambiente e nelle esperienze di vita che conducono.

Mentre, invece, gli adolescenti che prediligono una prospettiva temporale orientata al futuro tendono a basarsi sulla capacità di anticipare le conseguenze prossime delle proprie scelte. Non è tanto il desiderio di un futuro irrealizzabile che li motiva a fare delle scelte ma, piuttosto, un'adeguata capacità di collegare le conoscenze pregresse con le novità dell'ambiente. «Le persone orientate al futuro non vanno alla ricerca di novità future» dice Zimbardo nel suo libro sul tempo (Zimbardo - Boyd, 2008).

Tale prospettiva ridà valore sia agli sforzi di adattamento auto-determinato della persona, e sia alla prospettiva di senso che essa matura lungo il corso della sua esistenza, a partire dalla concretezza della sua storia evolutiva, lì dove è possibile identificare gli aspetti costruttivi che l'hanno aiutata ad essere quel che è.

Bibliografia

- BARRETT L.F. et al. (1998), *Are Women The "More Emotional Sex? Evidence from Emotional Experiences in Social Context*, in "Cognition and Emotion", 12, pp. 555-578.
- BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERÉY M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma.
- BONIWEILL I. - ZIMBARDO P.G. (2003), *Time to Find the Right Balance*, in "Psychologist", 16(3), pp. 129-131.
- BONIWEILL I. et al. (2010), *A question of balance. Time perspective and well-being in British and Russian samples*, in "The Journal of Positive Psychology", 5, pp. 24-40.
- COZZOLINO M. (2014) (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- D'ALESSIO M. - LAGHI F. (2007) (a cura di), *Preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*, Piccin-Nuova Libreria, Padova.
- D'ALESSIO M. et al. (2003), *Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) - Short Form, An Italian study*, in "Time & Society", 12(2/3), pp. 333-347.
- D'ALESSIO M. et al. (2006), *Voglio un lavoro. Percorsi per una scelta*, Carocci, Roma.
- DEL CORE P. (1990), *Giovani, identità e senso della vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di V. Frankl*, Edi Ofes, Palermo.
- FIZZOTTI E. (2007) (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, LAS, Roma.
- FRAISSE P. (1957), *Psychologie du temps*, Press Universitaires de France, Paris.
- GUARINO A. et al. (2006), *Il tempo del rischio nello sviluppo: la Prospettiva Temporale come fattore di rischio e di protezione negli stili di vita e nei comportamenti a rischio dei preadolescenti*, in: M. D'ALESSIO - F. LAGHI (a cura di), *La preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*, Piccin, Padova, pp. 151-170.
- LAGHI F. et al. (2013), *Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective*, in "Children and Youth Services Review", 35, pp. 482-487.
- NUTTIN J. (1992), *Motivazione e prospettiva futura*, LAS, Roma.
- PAVONCELLO D. - SPAGNOLO A. - LAGHI F. (2014), *Prevenire si può*, ISFOL, Roma.
- PEETSMA T.T.D. (2000), *Future Time Perspective as a Predictor of School Investment*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", 44(2), pp. 177-192.
- PELLERÉY M. et al. (2013), *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOS-FAP, Roma.
- PELLERÉY M. - ORIO F. (1995), *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico*, in "Orientamenti Pedagogici", 42(4), pp. 683-726.
- PELLERÉY M. (1996), *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, LAS, Roma.
- PELLERÉY M. (2008), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- PELLERÉY M. (2013), *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in "Orientamenti pedagogici", 60(1), pp. 147-168.
- RIGHETTI G. - RONCO A. (1982), *Il "Purpose in Life" Test*, Università Pontificia Salesiana, Roma.
- ROBBINS M. - FRANCIS L.J. (2000), *Religion, Personality and Well-Being: The Relationship Between Church Attendance and Purpose in Life*, in "Journal of Research on Christian Education", 9(2), pp. 223-238.
- RODRIGUEZ TOMÉ H. - BARIAUD F. (1987), *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Press Universitaires de France, Paris.
- ZIMBARDO P. - BOYD J. (2009), *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, Mondadori, Milano.
- ZIMMERMAN B.J. (2013), *From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path*, in "Educational Psychologist", 48(3), pp. 135-147.

APPENDICE

Tab. 1 - Statistiche descrittive del Questionario sulle Strategie dell'Apprendimento (QSA, N=333)

Dimensioni QSA	Media	D.S.	Asim.	Curtosi	Alfa
Strategie elaborative (C1)	24.94	5.48	.10	-.07	.87
Autoregolazione (C2)	29.52	5.84	-.17	-.12	.80
Disorientamento (C3)	16.40	4.01	.54	-.16	.72
Disponibilità alla collaborazione (C4)	18.35	4.43	.05	-.17	.83
Uso di organizzatori semantici (C5)	16.46	4.41	-.38	-.43	.82
Difficoltà di concentrazione (C6)	12.36	2.48	.02	-.12	.49
Autointerrogazione (C7)	7.46	2.17	-.07	-.46	.62
Ansietà di base (A1)	22.00	6.10	.32	-.23	.86
Volizione (A2)	23.58	5.56	-.04	-.32	.86
Attribuzione a cause controllabili (A3)	20.61	3.71	-.08	-.45	.72
Attribuzione a cause incontrollabili (A4)	16.56	3.56	.23	.21	.64
Mancanza di perseveranza (A5)	9.63	2.65	.52	-.21	.69
Percezione di competenza (A6)	15.59	3.42	.20	-.44	.75
Interferenze emotive (A7)	10.39	2.50	-.19	-.08	.54

Tab. 2 - Statistiche descrittive della scala Prospettiva Temporale (PT, N=333)

Dimensioni SPT	Media	D.S.	Asim.	Curtosi	Alfa
Passato Positivo	18.90	3.87	-.67	.19	.81
Passato Negativo	12.72	3.90	.17	-.43	.64
Presente Edonista	17.10	3.13	-.18	-.01	.47
Presente Fatalista	12.52	3.44	.15	-.18	.58
Futuro	4.41	1.68	.11	-.13	.72

Tab. 3 - Statistiche descrittive e significatività degli effetti.

Variabile dipendente: le 14 scale del QSA, variabile indipendente: genere

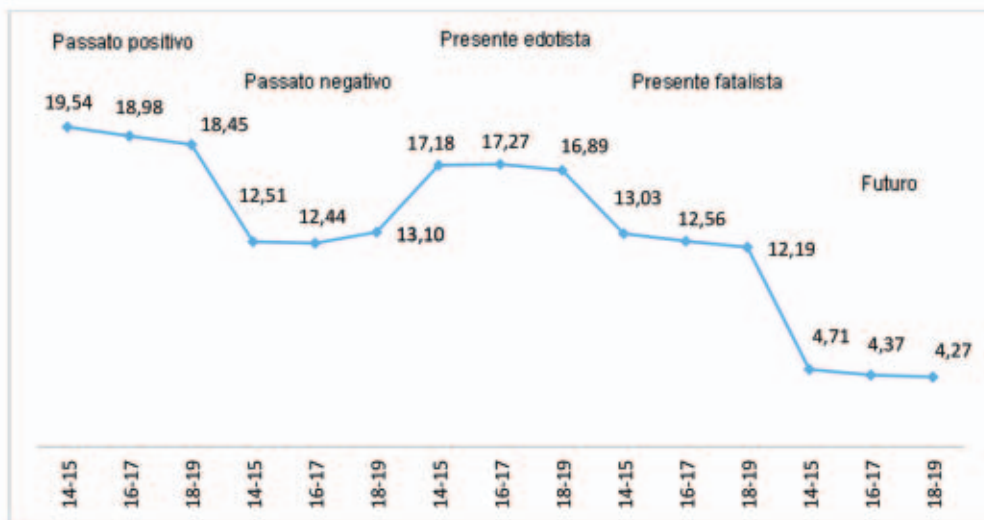
Dimensioni	Genere	Media	DS	F(1,331)	p
Strategie elaborative (C1)	Femmine	25.16	5.45	.65	.42
	Maschi	24.68	5.53		
Autoregolazione (C2)	Femmine	30.21	5.83	5.23	.02
	Maschi	28.75	5.79		
Disorientamento (C3)	Femmine	16.30	3.80	.24	.62
	Maschi	16.52	4.24		
Disponibilità alla collaborazione (C4)	Femmine	18.26	4.42	.17	.68
	Maschi	18.46	4.46		
Uso di organizzatori semantici (C5)	Femmine	16.70	4.51	1.13	.29
	Maschi	16.18	4.30		
Difficoltà di concentrazione (C6)	Femmine	12.26	2.53	.56	.46
	Maschi	12.47	2.43		
Autointerrogazione (C7)	Femmine	7.44	2.18	.04	.85
	Maschi	7.48	2.17		
Ansietà di base (A1)	Femmine	22.72	6.11	5.27	.02
	Maschi	21.19	6.00		
Volizione (A2)	Femmine	24.13	5.33	3.69	.06
	Maschi	22.96	5.75		
Attribuzione a cause controllabili (A3)	Femmine	20.89	3.63	2.08	.15
	Maschi	20.30	3.79		
Attribuzione a cause incontrollabili (A4)	Femmine	16.55	3.32	.00	.96
	Maschi	16.57	3.83		
Manca di perseveranza (A5)	Femmine	9.41	2.52	2.48	.12
	Maschi	9.87	2.78		
Percezione di competenza (A6)	Femmine	15.26	3.43	3.70	.06
	Maschi	15.97	3.37		
Interferenze emotive (A7)	Femmine	10.72	2.49	6.55	.01
	Maschi	10.02	2.47		

Tab. 4 - Statistiche descrittive e significatività degli effetti.

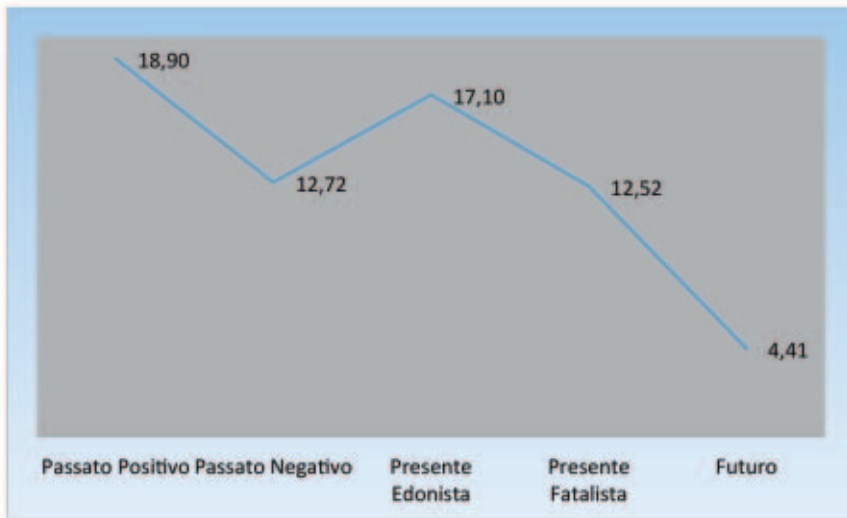
Variabile dipendente: le scale del PT, variabile indipendente: genere

Dimensioni	Genere	Media	DS	F(1,331)	p
Passato Positivo	Femmine	19.35	3.86	5.13	.03
	Maschi	18.39	3.82		
Passato Negativo	Femmine	13.02	4.20	2.30	.13
	Maschi	12.38	3.51		
Presente Fatalista	Femmine	17.21	3.06	.47	.49
	Maschi	16.97	3.21		
Presente Edonista	Femmine	12.55	3.34	.02	.89
	Maschi	12.49	3.56		
Futuro	Femmine	4.53	1.67	2.02	.16
	Maschi	4.27	1.68		

Graf. 1 - Dimensioni temporali: valori medi del campione per classi di età (N=333)



Graf. 2 - Dimensioni temporali: valori medi del campione totale (N=333)



Tab. 5 - Coefficienti di correlazione tra le scale del QSA e le scale del PT

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	PP	PN	PE	PF	F
C1 Strategie elaborative	1																		
C2 Auto-regolazione	.52**	1																	
C3 Disorientamento	-.25**	-.43**	1																
C4 Disponibilità collaborazione	.13*	-.05	.09	1															
C5 Uso organizzatori semantici	.25**	.26**	-.08	.11*	1														
C6 Difficoltà concentrazione	-.06	-.30**	.44**	.04	-.07	1													
C7 Auto-Interrogazione	.48**	.41**	-.05	-.02	.24**	-.04	1												
A1 Ansietà di base	-.13*	-.04	.47**	-.08	.05	.33**	.00	1											
A2 Volizione	.50**	.76**	-.42**	-.03	.16**	-.40**	.35**	-.09	1										
A3 Cause controllabili	.24**	.44**	-.28**	.09	.10	-.13*	.20**	-.09	.39**	1									
A4 Cause Incontrollabili	-.09	-.25**	.57**	-.00	.02	.33**	-.04	.37**	-.33**	-.33**	1								
A5 Mancanza perseveranza	-.26**	-.47**	.62**	.00	-.09	.41**	-.13*	.32**	-.51**	-.34**	.54**	1							
A6 Percezione competenza	.34**	.36**	-.33**	.01	.09	-.17**	.24**	-.38**	.39**	.28**	-.19**	-.29**	1						
A7 Interferenza emotiva	.15**	.21**	.23**	-.05	.14*	.36**	.17**	.57**	.14*	.10	.27**	.17**	-.12*	1					
Pasato Positivo (PP)	.17**	.21**	-.09	.13*	.13*	-.02	.11*	.10	.197**	.16**	-.06	-.15**	.12*	.11*	1				
Pasato Negativo (PN)	.01	-.10	.22**	-.11	-.06	.19**	-.03	.21**	-.05	-.03	.11*	.24**	-.18**	.20**	-.30**	1			
Presente Edonista (PE)	-.01	-.12*	.16**	.20**	.07	.12*	-.11*	.09	-.09	-.02	.11*	.17**	-.01	.17**	.28**	.05	1		
Presente Fatalista (PF)	-.17**	.25**	.36**	-.01	-.1	.17**	-.16**	.20**	-.23**	-.19**	.42**	.38**	-.28**	.08	-.04	.25**	.21**	1	
Futuro (F)	-.17**	-.21**	.20**	.16**	-.08	.08	-.03	.26**	-.17**	-.08	.16*	.28**	-.27**	.04	-.06	.14*	.13*	.21**	1

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

Tab. 6 - Coefficienti di correlazione tra le scale del QSA e le scale del PILS

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	PILS
C1.Strategie elaborative	1														
C2.Auto-regolazione	.52**	1													
C3.Disorientamento	-.25**	-.43**	1												
C4.Disponibilità a collaborare	.13*	-.05	.09	1											
C5.Uso organizzatori semantici	.25**	.26**	-.08	.11*	1										
C6.Difficoltà concentrazione	-.062	-.30**	.44**	.04	-.07	1									
C7.Auto-interrogazio	.48**	.41**	-.05	-.02	.24**	-.04	1								
A1.Ansietà di base	-.13*	-.04	.47**	-.08	.05	.33**	.00	1							
A2.Volizione controllabili	.50**	.76**	-.42**	-.03	.16**	-.40**	.35**	-.09	1						
A3.Cause incontrollabili	.24**	.44**	-.28**	.09	.10	-.13*	.20**	-.09	.39**	1					
A4.Cause incontrollabili	-.09	-.25**	.57**	-.00	.02	.33**	-.03	.39**	-.30**	-.33**	1				
A5.Mancanza perseveranza	-.26**	-.47**	.62**	.00	-.09	.41**	-.13*	.32**	-.51**	-.34**	.54**	1			
A6.Percezione competenza	.34**	.36**	-.33**	.01	.09	-.17**	.24**	-.38**	.39**	.28**	-.19**	-.29**	1		
A7.interferenze emotive	.15**	.21**	.23**	-.05	.14*	.36**	.17**	.57**	.14*	.10	.27**	.17**	-.12*	1	
PILS	.24**	.31**	-.36**	.11	.16**	-.25**	.18**	-.34**	.36**	.29**	-.31**	-.42**	.45**	-.08	1

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

Tab. 7 - Analisi fattoriale di secondo livello con tre fattori rotati (Varimax)

Scala	Descrizione	Fattore 1 Autoregolazione e autodeterminazione orientativa	Fattore 2 Disorientamento eterodeterminato	Fattore 3 Dis-regolazione emozionale
C1	Strategie elaborative	.79	-.15	-.06
C2	Autoregolazione	.62	-.56	.30
C3	Disorientamento	-.10	.80	.18
C4	Disponibilità a collaborare	.33	.28	-.49
C5	Uso di organizzatori semantici	.52	.06	-.03
C6	Difficoltà di concentrazione	.02	.64	.20
C7	Autointerrogazione	.69	-.04	.08
A1	Ansietà di base	-.00	.43	.75
A2	Vollizione	.55	-.61	.23
A3	Attribuzione a cause controllabili	.37	-.43	.12
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	.05	.72	.18
A5	Mancanza di perseveranza	-.18	.78	.07
A6	Percezione di competenza	.46	-.33	-.31
A7	Interferenza emotiva	.33	.27	.74
	Varianza spiegata	30.9%	16.8%	8.8%

Tab. 8 - Variabili demografiche, strategie di apprendimento e senso della vita come predittori delle dimensioni temporali

	Passato Positivo	Passato Negativo	Presente Edonista	Presente Fatalista	Futuro
Genere	-.09	-.07	-.02	-.00	-.06
Età	-.14*	.06	-.04	-.06	-.06
Step 1 ΔR^2	.02	.01	.00	.01	.01
Fattore 1					
Autoregolazione e autodeterminazione orientativa (QSA)	.19*	-.02	-.13	-.22**	-.18*
Fattore 2:					
Disorientamento etero-determinato (QSA)	-.06	.19*	.08	.29**	.02
Fattore 3:					
Dis-regolazione emozionale (QSA)	.23**	-.02	.22*	-.04	.24*
Step 2 ΔR^2	.09**	.07**	.05*	.18**	.13**
Senso della vita (PILS)	.19*	-.32**	.20*	-.27**	-.12
Step 3 ΔR^2	.03*	.08**	.03*	.07**	.01
R ²	.13**	.14**	.07**	.23**	.14**

Legenda:

Note. n = 333. I valori nella tabella sono coefficienti beta standardizzati (β) relativi allo step 3.

* p < .01; ** p < .001

Capitolo secondo

L'influenza della prospettiva temporale sulle strategie di apprendimento permanente

Giuseppe Crea

1. Introduzione: motivazioni educative per uno strumento di valutazione del tempo

Rilevare le competenze che la persona ha a disposizione permette di utilizzarle in modo costruttivo nel contesto operativo in cui studenti e insegnanti si trovano ad interagire.

Per questo occorre che, oltre alla verifica effettuata attraverso le osservazioni sistematiche di ciò che accade nel processo di apprendimento, si possano impostare dei percorsi che includano l'applicazione di strumenti diagnostici che siano anch'essi funzionali per il processo di crescita di quanti affrontano i diversi compiti scolastici.

Questo permetterà di verificare insieme i progressi, ma aiuterà anche ad impostare un percorso di "apprendimento permanente" che faciliti l'orientamento verso mete future.

Ecco perché, l'applicazione di strumenti di autovalutazione anche nell'ambito scolastico non può limitarsi ad aspetti "categoriali", quando per esempio è necessario identificare "la risorsa scolastica giusta al momento giusto". Oppure per trovare la soluzione migliore per curare il disagio a scuola, come l'abbandono scolastico, la disattenzione in classe, le problematiche psico-affettive di alunni difficili.

Questo perché l'apprendimento inteso come parte della storia evolutiva del singolo non dipende unicamente da sporadici bisogni strumentali o da carenze di natura cognitiva o affettiva, che intralciano il normale svolgimento dei programmi. Ma richiede una pianificazione degli interventi collegata sia con gli aspetti preventivi che con la funzione trasformativa del processo di crescita del singolo. Ciò significa che le differenze dei singoli (il carattere, l'età, la prospettiva temporale, i processi attentivi, i deficit di apprendimento, ...) che richiedono l'utilizzo di strumenti diagnostici adeguati non sono avulsi da un processo formativo, ma si inseriscono lungo un cammino di crescita che caratterizza l'intera esistenza della persona.

Con tale impostazione, l'uso di uno strumento di valutazione diventa un'occasione preziosa per elaborare processi integrativi delle diverse componenti che concorrono alla valorizzazione del singolo e delle sue competenze. Nel caso di uno strumento che esplori gli orientamenti temporali dei ragazzi, si tratterà di verificare come delineare ciò che Nuttin (1992) aveva definito l'*integrazione temporale*, intesa come: «[...] coscienza di un futuro in continuità attiva con il presente ed il passato e una disposizione all'attribuzione interna che riconosce il ruolo dell'azione personale nei risultati ottenuti» (Maggiolaro, 2005, p. 6).

Inoltre questo processo di integrazione non potrà essere occasionale o frammentario, ma necessita una progettualità da monitorare lungo l'intero sviluppo del processo di apprendimento, con criteri metodologici che lascino ampio spazio a quegli aspetti motivazionali ed emozionali che sostengono l'individuo nel suo lavoro di adattamento nell'ambito scolastico, e lo predispongono verso un futuro migliorabile nel corso della vita stessa.

2. La dimensione temporale nel processo di adattamento e di crescita

Il tempo è una dimensione fondamentale dello sviluppo della persona. Lo stesso comportamento umano ne è condizionato (Zimbardo - Sward - Sward, 2012). Dal punto di vista educativo esso è parte del processo di sviluppo dell'individuo. Anzi, è una dimensione che evolve con la crescita e il progresso individuale (Stolarcki - Fieulaine - van Beek, 2015; Zimbardo - Boyd, 2009). È una dimensione che riguarda gli aspetti cognitivi e quindi i meccanismi di controllo della mente, così come le funzioni esecutive di attenzione e di prevedibilità degli eventi (Zajenkowski - Carelli - Ledzińska, 2015, p. 246). Inoltre, è una dimensione che influenza i processi motivazionali in quanto condiziona le scelte, gli sforzi e la perseveranza verso mete da raggiungere (Husman - Lens, 1999; Nuttin, 1964).

Dal punto di vista cognitivo il tempo può essere considerato come un processo con cui la persona dà un senso logico alle proprie competenze adattive e le proprie capacità di apprendimento, ordinando gli eventi in modo che siano coerenti tra loro e abbiano un significato funzionale e di *coping* per la persona (Bolotova - Hachaturova, 2013).

L'elaborazione della dimensione temporale, intesa come un processo che evolve lungo la crescita, motiva il singolo a categorizzare e strutturare cognitivamente gli eventi sperimentati quotidianamente secondo una propria prospettiva temporale, al fine di ordinarli e dar loro coerenza e significato (Laghi, 2009).

Molti studi hanno esplorato tale prospettiva individuale del tempo in correlazione con il modo di elaborare il comportamento del soggetto nella realtà attuale che vive, dove sperimenta nel concreto le sue competenze adattive. Del resto è proprio l'impatto con la realtà che può essere fonte di nuove e migliori prospettive e sviluppi per l'azione educativa (Pellerey, 2014). Lo stesso funzionamento della mente è continuamente coinvolto in attività di conoscenza, di controllo e di esplorazione caratterizzanti l'adattamento umano nella realtà dove opera e con gli obiettivi futuri che si propone di raggiungere (Kahneman, 1973).

Oltre agli aspetti cognitivi c'è da considerare anche l'apporto motivazionale della concezione temporale, che facilita l'orientamento verso mete ed obiettivi futuri. Infatti, il modo con cui le persone percepiscono il tempo, influenza la loro capacità di rivolgersi verso delle mete future. Questo perché le prospettive temporali sono apprese e pertanto modificabili, ammesso che le persone: «[...] siano sufficientemente motivate e che qualcuno insegni o mostri loro come farlo» (Zimbardo - Boyd, 2009, p. 293).

La tensione verso una prospettiva futura è essenzialmente collegata alla costruzione motivazionale e progettuale delle persone: infatti si tratta di un dinamismo che non si riduce soltanto a dei comportamenti o a delle azioni da realizzare nel tempo presente, ma apre alle tante opportunità in cui poter investire le proprie energie, consapevoli che ciò: «[...] influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni» (Pellerey et al., 2013, p. 44).

Tale capacità di apertura e di auto-determinazione verso obiettivi da realizzare in avvenire influenza il modo con cui l'individuo riesce ad armonizzare il passato, il presente e il futuro, attingendo in modo congruente dagli stimoli ambientali esterni e dagli stati emotivi interni.

La valenza educativa di questo “bilanciamento temporale” si riflette sulla tensione-motivazione che spinge il soggetto ad agire costruttivamente per il proprio processo di crescita. «Il ruolo essenziale della prospettiva futura consiste nel fatto che essa è lo “spazio” in cui si può sviluppare la motivazione nella sua forma cognitiva, cioè sotto forma di costruzione di oggetti-méta e di progetti» (Nuttin, 1992, p. 24).

C'è quindi una reciproca influenza tra gli eventi futuri, passati e presenti, e le diverse competenze operative nei diversi ambiti di vita, dove l'individuo affronta le necessità, le intenzioni e i progetti che danno senso alle sue azioni, orientandolo in modo motivato e continuativo verso qualcosa di soddisfacente in avvenire. Tale identità progettuale è alimentata da tutte quelle risorse 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» (Pellerey et al., 2013, p. 51).

Le diverse dimensioni temporali sono parte di tale unicità caratterizzante lo sviluppo della persona, e come tali contribuiscono al suo processo di crescita, rafforzando la sua: «[...] capacità di decidere e perseverare nelle situazioni esistenziali con impegno e senso di responsabilità» (*Ibidem*).

Riuscire ad equilibrare le diverse dimensioni temporali, senza focalizzarsi unicamente sull'una o sull'altra ma attingendo dal proprio passato, presente e futuro in modo equilibrato, assicura una crescita aperta ad una progettualità che tenga conto delle proprie differenze individuali e del proprio modo di vivere il tempo.

Infine, assieme a questi aspetti soggettivi, l'attenzione alla concezione del tempo comprende anche variabili socio-cognitive che influenzano la percezione, l'atteggiamento e la condotta reale delle persone (La Rocca - Margottini - Capobianco, 2014). Nei comportamenti quotidiani la persona impara a gestire tali variabili per realizzare i suoi progetti, le sue aspirazioni, i suoi obiettivi, contribuendo a dare significato, ordine e coerenza agli eventi e alle esperienze personali e sociali. Ecco perché: «Il tempo costituisce una dimensione fondamentale che ci permette di comprendere le nostre esperienze comprendendo l'elaborazione e la definizione dei nostri pensieri, delle nostre decisioni e dei nostri comportamenti» (Laghi et al., 2013, p. 483).

L'influenza dell'ambiente socio-culturale, del contesto familiare ed educativo, così come dei fattori psico-affettivi e relazionali concorre alla formazione delle

prospettive temporali del singolo, poiché si tratta di: «[...] forme apprese attraverso le quali entriamo in relazione con l'ambiente fisico, biologico, sociale e culturale» (Zimbardo - Boyd, 2009, p. 115).

3. L'apporto educativo del tempo per raggiungere mete future

La prospettiva temporale si inserisce molto appropriatamente come fattore psico-educativo che interviene lungo il processo formativo della persona. Essa influisce sul modo di realizzare gli obiettivi da raggiungere nella vita di ogni giorno, poiché «gioca un ruolo di regolatore dell'azione umana: il suo impatto sull'attività umana, sulla motivazione e sulle attitudini è ampiamente riconosciuta» (Zalseski - Przepiórka, 2015, p. 327). La consapevolezza del proprio modo di concepire il tempo nelle diverse dimensioni influenza e migliora le modalità di adattamento nell'ambiente.

«La variabile del tempo occupa nello studio dei processi educativi un posto centrale» (Pellerey, 2008, p. 1190), soprattutto in quei contesti di vita in cui gli aspetti cognitivi, motivazionali ed emozionali che caratterizzano il singolo sono particolarmente sensibili alle differenze individuali e ai processi di crescita.

«Alcune persone sono capaci di prevedere bene le implicazioni future del loro comportamento, mentre altre vivono “al presente” e non anticipano le conseguenze future delle loro attuali attività. Queste differenze individuali possono aiutare a capire le dinamiche dell'apprendimento, della motivazione, dello sviluppo, del benessere e della cultura, che possono essere applicate alla pratica e agli interventi educativi e clinici» (Shirai, 2012, p. 225).

L'apporto specifico della prospettiva temporale alla crescita può essere ben rappresentata dalla metafora della “bolla del tempo” di Husman. Secondo questo autore, lo spazio temporale può essere paragonato ad una bolla, dentro la quale la persona si muove stabilendo il proprio modo – unico e personale – di interpretare il tempo. Stando in questa bolla l'individuo guarda in avanti verso prospettive ed obiettivi da raggiungere, pur consapevole che alle sue spalle c'è il passato da cui proviene, mentre a destra e a sinistra ci sono gli eventi del presente che egli vive e nel quale si coinvolge.

«L'ampiezza di questa bolla temporale varia da individuo a individuo, così come varia la sua forma; mentre la sfera può essere centrata sul presente, o posizionata in modo tale che la parte più importante poggi sul passato, oppure sia più fondata sul futuro» (Husman et al., 2015, p. 132).

Quindi l'ampiezza e la profondità delle scelte che la persona effettua dipendono da come integra i diversi fattori temporali in un “tutto integrato”, per pervenire a delle decisioni che la motivino in modo continuativo a realizzare scelte utili alla propria crescita. Contemporaneamente, la funzione costruttiva e quindi evolutiva di questo “spazio temporale” influenza la capacità di perseverare nelle prospettive motivazionali dello sviluppo.

Tale impressione di continuità, che abbiamo già definito *integrazione temporale*, comprende da una parte: «[...] la coscienza di un futuro in continuità attiva con il presente ed il passato», e dall'altra la: «[...] disposizione all'attribuzione interna che riconosce il ruolo dell'azione personale nei risultati ottenuti» (Maggiolaro, 2005, p. 6). “Integrazione delle dimensioni temporali” e “comportamento orientato alle mete da raggiungere” sono le due componenti che modellano – e quindi educano – la capacità di adattamento dell'individuo, facilitando l'utilizzo di quelle competenze che servono a raggiungere degli scopi di senso.

«In teoria, una prospettiva temporale bilanciata è caratterizzata da una flessibile attivazione dei diversi orientamenti temporali della persona, tra passato, presente e futuro, a seconda delle richieste ambientali, delle risorse personali, o della valutazione personale e sociale» (Stolarski - Witberg - Osin, 2015, p. 67).

4. L'influenza del tempo nei processi di apprendimento

L'apprendimento non può essere inteso unicamente come un evento relativo a dei contenuti da imparare o a dei problemi da risolvere. L'apprendimento coinvolge la totalità dell'essere individuale e pertanto è un aspetto concreto con cui la persona si coinvolge per raggiungere determinati scopi.

C'è quindi una specificità esperienziale che caratterizza l'apprendimento come parte del proprio processo di crescita. «All'interno dei processi vitali personali, la specificità del processo di apprendimento consiste nell'acquisizione di nuove abilità o conoscenze mediante l'esperienza» (Ronco, 2008, p. 90).

Se riferito all'ambiente scolastico, l'apprendimento è un comportamento multidimensionale, che implica vari aspetti a livello cognitivo, motivazionale ed emozionale. Si tratta di un processo che evolve con la crescita stessa della persona e col modo con cui essa affronta le prospettive di successo che ha dinanzi a sé.

Le ricadute educative di tale approccio sono considerevoli, poiché l'apprendimento non riguarda unicamente i contenuti da ritenere o i successi da realizzare, ma si presenta sempre più come uno stile di adattamento complesso “a più voci”, che abilita la persona a mettere a frutto le sue conoscenze in vista di una progettualità che concerne l'intera esistenza, divenendo così una base che: «[...] durante tutta la vita, permette di affrontare con successo i vari compiti che essa presenta» (Ronco, 2008, p. 94).

Il fattore temporale partecipa a tale prospettiva educativa, poiché l'apprendimento si sviluppa con l'evolvere della concezione temporale della persona. «Ogniquale volta immaginiamo qualcuno che apprende, stiamo intrinsecamente pensando al futuro» (Husman et al., 2015, p. 131); questo perché l'esperienza di apprendimento è influenzata da una visione del tempo più ampia, che comprende la realizzazione di compiti che abbiano prospettive di realizzazione a lungo termine.

Inoltre, l'impatto della prospettiva temporale sull'esperienza di apprendimento

varia a seconda della modificabilità dei diversi fattori temporali coinvolti nei compiti di apprendimento. Anche questo aspetto ha una valenza profondamente educativa, poiché si rifà ad una visione temporale che non è statica ed immutabile, ma che si modifica con l'evoluzione e la crescita dell'individuo.

«Le prospettive temporali sono apprese e pertanto modificabili» (Zimbardo - Boyd, 2009, p. 293). Tale modificabilità è legata all'integrazione di diversi fattori, come quello cognitivo, gli aspetti motivazionali, le condizioni emozionali, tutti elementi che intervengono già nelle strategie di apprendimento e nel processo di adattamento scolastico.

Se si tien conto dell'influenza che la concezione evolutiva del tempo ha sulle scelte operative dell'impegno a scuola, è ipotizzabile: «[...] che ci sia una relazione tra la prospettiva temporale di una persona e il disegno progettuale che sta alla base di ogni sua scelta scolastico-professionale» (Soresi, 2000, p. 110).

Ogniquale volta abbiamo davanti qualcuno che apprende, noi pensiamo al suo futuro, nel senso che i miglioramenti delle sue modalità di apprendimento, di memoria, di abilità per risolvere problemi non possono essere avulsi dalla ricostruzione integrativa del suo spazio temporale, che si riflette negli effetti futuri di tali sforzi (Nuttin, 1992; Husman - Lens, 2012; King, 2016).

Ciò ha delle implicazioni importanti nei processi educativi, perché l'apprendimento potrà migliorare nella misura in cui riesce a: «[...] guardare al futuro dei giovani, guidarli nel loro presente, e a costruire basandosi sul passato» (Husman et al., 2015, p. 138).

Tale centralità del tempo non è solo rilevante per migliorare la performance nello studio, ma influisce anche sul modo con cui l'individuo sviluppa le competenze cognitive, motivazionali ed affettive che facilitano il suo orientamento al compito e, più in generale, alla vita (Kashio, 2012). Più specificamente, sono proprio le diverse dimensioni temporali – così come si differenziano nel processo di crescita di ognuno – che possono diventare fattori predittivi delle diverse strategie di apprendimento con cui gli studenti organizzano le loro competenze e portano a termine gli obiettivi relativi ai compiti scolastici (Laghi et al., 2009).

Le ricerche sul rendimento scolastico hanno dimostrato che la rappresentazione del tempo incide in modo significativo sulle variazioni delle performance scolastiche degli studenti (Thiébaud, 1998, p. 105), soprattutto quando tali performance variano a seconda delle preferenze temporali del singolo (Husman - Lens, 2012, p. 123).

Inoltre, la reciproca influenza tra la dimensione temporale e gli aspetti autoregolativi in vista degli obiettivi scolastici caratterizza il processo di apprendimento già nei primi tempi dell'età evolutiva. Come Gjesme (1979) ha rilevato, tale relazione tra gli aspetti motivazionali che spinge gli studenti a raggiungere degli obiettivi e la loro prospettiva temporale, è già rilevante nella scuola elementare. Gli studenti che sono più motivati tendono ad avere un orientamento al futuro, a differenza di quanti invece riportano bassa motivazione e scarso coinvolgimento all'azione. Ciò conferma che gli aspetti motivazionali ed autoregolativi nelle strategie di apprendimento sono già presenti agli inizi dei processi di sviluppo dell'individuo.

Lo stesso si può dire per il successo scolastico inteso come meta futura. Gli obiettivi futuri di molti studenti di scuola secondaria modulano le risorse motivazionali a loro disposizione. Anzi, si è visto che: «Gli studenti con una prospettiva futura più aperta, valorizzata ed integrata sono quelli più motivati in compiti da realizzare nel momento presente» (Lens et al., 2012, p. 329). In definitiva, una visione equilibrata del tempo ha un impatto educativo che favorisce la realizzazione di scopi importanti per la vita.

«Un corretto bilanciamento tra gli orientamenti temporali e le condizioni motivazionali potrebbe favorire livelli di progettualità e strategie di autodeterminazione coerenti non solo con il raggiungimento di risultati efficienti ma anche con una percezione del tempo con cui i ragazzi si sentono più a loro agio perché più rispondente al loro bisogno di crescita evolutiva» (Crea - Emad, 2016, p. 378). Pertanto, lavorare sull'equilibrio tra i diversi modi di percepire il tempo e la consapevolezza delle competenze per il raggiungimento di un compito, rafforza la capacità dell'individuo di guardare in prospettiva.

Anzi, si è visto che ampliando il bilanciamento delle diverse dimensioni temporali, pure le mete educative si estendono. «L'apprendimento e la realizzazione non sono solo motivati dai compiti da svolgere nell'immediato o da obiettivi personali ma anche dall'orientamento temporale futuro» (Simons - Dewitte - Lens, 2012, p. 345). Infatti, man mano che le persone vivono con equilibrio il tempo nei diversi aspetti passati, presenti e futuri, e sviluppano le loro capacità strategiche, allargano: «[...] progressivamente la propria esperienza, arricchendo le proprie risorse interne, esercitandosi con impegno» (Pellerey, 2010, p. 392).

In conclusione, le strategie attuali vissute con entusiasmo e padronanza sono motivanti ed influenzano il raggiungimento di obiettivi futuri, ma anche migliorano la motivazione a raggiungerli, così come migliorano la perseveranza e le prestazioni dei soggetti (De Volder - Lens, 1982; Miller et al., 1996).

5. Prospettiva temporale e processi di orientamento in adolescenza

Diversi studi hanno messo in evidenza come, man mano che la persona cresce dalla prima adolescenza alla fase dell'adulto emergente¹⁴², si manifesta con più chiarezza la distinzione tra mete reali e mete ideali relative al proprio futuro (Arnett, 2000; Apostolidis - Fieulaine, 2004; Vasquez - Rapetti, 2006; D'Alessio - Laghi, 2007).

Lungo il processo di crescita il soggetto si trova a dover effettuare delle scelte che lo portano a precisare progetti che riguardano il proprio futuro e a considerare,

¹⁴² Il tempo dell'adulto emergente è il periodo di sviluppo che va dalla fine dell'età adolescenziale fino ai 25 anni (Arnett, 2000; 2014). Nelle pagine che seguono ci riferiremo alla fascia di età che va dai 19 ai 25 anni, per indicare in modo interscambiabile gli "adulti emergenti" o i "tardoadolescenti".

quindi, non solo le proprie aspirazioni ma soprattutto il grado di probabilità legato alla realizzazione di tali mete.

È nella fase adolescenziale e post-adolescenziale che la prospettiva temporale appare particolarmente correlata al raggiungimento di determinati obiettivi, per cui se l'individuo riesce ad anticipare le conseguenze dei suoi sforzi e rafforza la sua motivazione ad orientare il suo agire, si sentirà più adeguato a perseverare nel perseguire gli obiettivi che si è prefissato. In altri termini, è in questo periodo dell'età evolutiva: «[...] che la consapevolezza e la concezione soggettiva del passato, del presente e del futuro può avere ripercussioni su numerosi esiti psicosociali relativi a identità, motivazione, adattamento, comportamenti rischiosi e interazioni interpersonali» (Laghi et al., 2013, p. 483).

Usando una terminologia più inerente al processo di crescita, potremmo dire che è proprio nell'adolescenza e nell'età dell'adulto emergente – intesa come età di transizione – che: «[...] si attivano le dinamiche passato-futuro, motivazioni-scopi-aspirazioni, aspettative-realizzazione di sé» (Maggiolaro, 2005, p. 70).

In tale visione si possono intravedere i germi di un processo motivazionale che dà senso agli sforzi intellettivi, affettivi ed emozionali del giovane, e si collega con il significato stesso della sua esistenza.

Infatti, in questa fase dell'età evolutiva la prospettiva temporale è particolarmente correlata al processo di elaborazione delle intenzioni, dei compiti e dei progetti verso cui tende il singolo individuo, dando fisionomia agli aspetti motivazionali che puntano al raggiungimento di un fine che includa la possibilità di attuare delle scelte significative per la propria esistenza.

Lì dove manca tale elaborazione orientativa del tempo ci possono essere problematiche limitanti per i processi cognitivi, affettivi, motivazionali e volitivi, problematiche che si riflettono nella carenza di prospettive non solo nell'ambito scolastico ma anche più in generale nella vita, poiché compromettono la capacità dell'individuo di auto-direzionarsi e ad auto-regolarsi.

Le attuali prospettive di ricerca sui fattori che contribuiscono alla crescita degli adolescenti e dei tardoadolescenti in termini di capacità di auto-direzione e di auto-regolazione enfatizzano l'importanza del bilanciamento delle diverse prospettive temporali come fattore influenzante la capacità di adattamento attuale nell'ambito scolastico, ma anche la capacità di aprirsi a prospettive nuove in avvenire (D'Alessio - Laghi, 2007).

Bilanciare le diverse dimensioni temporali, del passato, del presente e del futuro, permetterà di equilibrare gli aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali delle loro strategie di apprendimento, migliorando le capacità di adattamento nel presente, ma anche di crescita evolutiva verso un futuro migliore.

Inoltre, permetterà di organizzare i loro obiettivi di apprendimento con delle strategie più rispondenti alle loro differenze individuali, e quindi più equilibrate e coerenti con il processo di sviluppo della persona (Guarino et al., 2006; Zimbardo - Boyd, 2009; Pavoncello - Spagnolo - Laghi, 2014).

6. Valutare la prospettiva temporale in vista di profili di integrazione temporale

La valutazione della prospettiva temporale è stata da tempo oggetto di studio. Spesso, però, i lavori di ricerca sul tempo si sono soffermati soprattutto su una singola dimensione, come il presente o il futuro. Esempi di questi tentativi sono la *Future Anxiety Scale* (Zaleski, 1996), la *Consideration of Future Consequences Scale* (Strathman et al., 1994), la *Sensation Seeking Scale* (Zucherman, 1994) che enfatizza il comportamento orientato al presente. Si tratta di scale unidimensionali che non tengono conto delle interrelazioni tra stili diversi di prospettiva temporale.

La scala elaborata da Zimbardo, la *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) (Zimbardo - Boyd, 1999) ha permesso di colmare i limiti di impostazione teorica delle precedenti scale, soprattutto grazie ad una solida elaborazione teorica: «[...] che integra i processi sociali, cognitivi, emotivi e motivazionali che contribuiscono all'operazionalizzazione del costrutto» (Laghi - D'Alessio - Baiocco, 2007, p. 177).

Con i suoi 56 item questa scala riporta 5 dimensioni principali: Presente Fatalista; Presente Edonista; Futuro; Passato Positivo; Passato Negativo.

Attingendo alla letteratura a disposizione (Maggiolaro, 2005; - Worrell, 2006 - Laghi - D'Alessio - Baiocco, 2007; Husman et al., 2015; Mello), il profilo che se ne ricava, con particolare riferimento al mondo degli adolescenti e dei tardoadolescenti impegnati nell'ambito scolastico, può essere così sintetizzato.

L'impegno scolastico degli adolescenti e tardoadolescenti "Fatalisti"

I soggetti che riportano alti punteggi nella dimensione del *Presente Fatalista* tendono a vivere un presente sensoriale molto accentuato e ignorano la capacità riflessiva astratta quando devono prendere decisioni; di solito si focalizzano sul *qui ed ora* e hanno una modalità di pensiero molto concreto. Preferiscono e accettano di dare qualsiasi risposta, piuttosto che trovarsi in una condizione di confusione e di ambiguità, per cui qualsiasi soluzione può risultare accettabile, poiché così si affidano al caso piuttosto che prendere loro delle decisioni in prima persona.

Sono persone che generalmente credono che gli eventi si risolvano in modo automatico e già prestabilito. Per alcuni di essi questo senso di fatalismo è ancorato ad una rappresentazione inadeguata di sé, si sentono incapaci di cambiare gli eventi.

Gli adolescenti che sono impegnati nell'ambito scolastico, e che hanno alti punteggi su tale dimensione, tendono a credere che il proprio successo o insuccesso sia determinato dagli altri e dagli eventi esterni. Pertanto si percepiscono in modo inadeguato, come incapaci di ottenere delle buone prestazioni, nonostante il loro grande impegno nello studio. Hanno un senso di autoefficacia piuttosto limitato e pensano che il caso e la fortuna possano modificare le circostanze, per poter raggiungere gli obiettivi che si prefiggono.

L'impegno scolastico degli adolescenti e tardoadolescenti "Edonisti"

I ragazzi che riportano punteggi elevati nella dimensione di *Presente Edonista*

trovano soddisfazione nelle cose che inducono un piacere immediato, ed evitano compiti che richiedono impegno e sforzo.

Se hanno punteggi elevati, sono poco concentrati in compiti immediati, dedicano poco tempo al lavoro e allo studio, mentre invece si coinvolgono in eventi che sono particolarmente eccitanti e stimolanti. Infatti mostrano particolare interesse per esperire emozioni forti, come anche per sfide e attività pericolose.

Non sopportano la routine e le abitudini, per cui nell'ambito scolastico rifuggono la monotonia dell'applicazione sistematica allo studio metodico e abitudinario, mentre preferiscono attività in cui hanno massima eccitazione e alti livelli di investimento energetico. Sono soggetti suscettibili e possono presentare comportamenti scolastici emotivamente rilevanti. Generalmente tendono a presentarsi come anti-conformisti e, quando i loro comportamenti sono estremizzati, possono avere delle reazioni disadattive e antisociali.

L'impegno scolastico degli adolescenti e tardoadolescenti che privilegiano il "Futuro"

I soggetti che invece sono orientati al *Futuro* tendono ad enfatizzare il senso di responsabilità e di ottimizzazione delle proprie decisioni. Riescono ad accettare che le gratificazioni siano dilazionate in vista di migliori risultati in futuro, per cui la loro attenzione agli esiti finali li porta ad investire molta energia nelle attività che svolgono.

Hanno una grande considerazione per il conseguimento degli obiettivi scolastici, ed evitano tutto ciò che li distoglie da tale meta. La centralità dell'organizzazione nella loro vita deriva da una necessità di utilizzare il tempo in modo ponderato per adempiere ai molti compiti in cui sono impegnati e per raggiungere standard elevati.

Coloro che hanno alti punteggi, a scuola tendono ad essere tenaci e perseveranti, meticolosi e attenti, mentre si sottraggono a strategie di apprendimento imprudenti e rischiose. Sono persone che fanno scelte impegnative, con alti livelli di coscienza e di perseveranza nel modo di portare avanti gli impegni di studio.

L'impegno scolastico degli adolescenti e tardoadolescenti che privilegiano il "Passato Positivo"

Anche il passato contribuisce al processo di crescita dei ragazzi. Anzi, si potrebbe dire che questa è una dimensione molto importante per loro, poiché spesso provengono da esperienze pregresse (affettive e relazionali) che possono aver inciso e quindi condizionato – positivamente o negativamente – i loro vissuti attuali come anche le loro mete future.

Aiutarli a rileggere criticamente la memoria del loro passato, può facilitare il recupero di tutto ciò che può confermarli nel percorso di ricostruzione della loro identità in evoluzione (Laghi, 2009). Detto altrimenti, è possibile facilitare il discernimento di: «[...] quegli eventi o processi che evidenziano l'esistenza, da una parte, di una continuità di ricerca e di maturazione personale e, dall'altra, di una relativa autonomia di giudizio e di scelta» (Maggiolaro, 2005, p. 3).

Quanti privilegiano la dimensione del *Passato Positivo* godono dei ricordi di bei

tempi trascorsi e mantengono delle buone relazioni sociali che li aiutano ad affrontare i problemi quotidiani, per cui godono di un senso di fiducia.

Nell'impegno scolastico, coloro che sono dominanti in questa dimensione hanno un forte senso di continuità personale e un sentimento stabile di sé nel tempo, il che potrebbe facilitare l'apertura verso il futuro con progetti e mete definite sulla base di esperienze pregresse riconosciute come buone.

L'aspetto negativo, soprattutto se riportano punteggi molto alti in questa dimensione, è che possono essere persone poco aperte alle novità che comportano incertezze e rischi, con sentimenti di nostalgia e con dei pregiudizi interiori che potrebbero tramutarsi in paura verso ciò che sia troppo nuovo e diverso. Perciò non rischiano molto e sono poco propensi ad aprirsi a delle innovazioni, forse perché influenzati da situazioni di incertezza vissute nel passato.

L'impegno scolastico degli adolescenti e tardoadolescenti che privilegiano il "Passato Negativo"

Gli adolescenti che sono orientati al *Passato Negativo* sono invece ancorati ad esperienze negative subite nel passato, che ancora influenzano il loro presente. Le persone che riportano alti punteggi su questa dimensione hanno bassa autostima, sentimenti di inadeguatezza e di umore depresso, non si impegnano in un compito da portare avanti e possono presentare disturbi di tipo psicologico.

Quando devono affrontare un problema, per esempio portare a termine i compiti scolastici, i soggetti orientati al *Passato Negativo* si ritirano, rifiutando di riconoscere le implicazioni di tale atteggiamento, anziché ricercare informazioni utili per la risoluzione. I livelli di ansia che emergono di fronte a situazioni difficili tendono a bloccarli, forse per timore di un ulteriore fallimento, oppure a causa di esperienze negative del passato non completamente risolte. Questi vissuti negativi del passato si riflettono sulla capacità di aprirsi a mete e progetti futuri, per cui a volte appaiono ripiegati su se stessi e sulle esperienze immediate.

«La visione negativa del proprio passato fa sì che risulti difficile anche strutturare un progetto di vita e ricercare il proprio senso della vita, poiché dall'analisi del proprio vissuto personale diventa difficile ottenere conferme rispetto alla percezione delle proprie capacità» Maggiolaro, 2005, p. 16).

7. Elaborazione di un nuovo strumento di misurazione del tempo per gli adolescenti e per gli adulti emergenti

Si avverte da più parti il bisogno di articolare degli interventi che favoriscano nuove metodologie di apprendimento permanente, che facilitino la consapevolezza di risorse utili per dare continuità al processo di crescita dell'individuo.

Ciò è possibile nella misura in cui vengono ampliate le opportunità a disposizione, attingendo dal patrimonio umano che ogni individuo si riconosce di avere.

L'elaborazione e la validazione di uno strumento di autovalutazione e di valutazione esterna dello sviluppo temporale va in questa direzione, perché aiuta ad esplorare le risorse disponibili per effettuare delle scelte adeguate nell'ambito scolastico e nel contesto educativo.

Con il presente lavoro si vuole contribuire a tale obiettivo, in particolare attraverso l'adattamento del questionario di Philip Zimbardo sulla prospettiva temporale intesa come una delle nozioni fondamentali inerenti al tempo psicologico che riassume tutte le dimensioni e le caratteristiche dell'esperienza di un individuo. La prospettiva temporale può essere considerata come: «[...] un processo inconscio secondo cui il flusso continuo di esperienze personali e sociali viene assegnato a categorie o strutture temporali, che aiutano a dare ordine, coerenza e significato agli eventi» (Zimbardo - Boyd, 1999, p. 1271)

La letteratura mette a disposizione diverse versioni di tale strumento diagnostico (Zimbardo - Boyd, 1999; D'Alessio et al., 2003; Laghi et al., 2013), rispondenti ad esigenze metodologiche (di affidabilità e validazione statistica) e a funzioni applicative diversificate (a seconda dell'età, del genere, dell'ambiente culturale...). Inoltre, l'elaborazione di uno strumento di valutazione del tempo deve rispondere ad una duplice esigenza: da una parte deve essere uno strumento che soddisfi i requisiti di affidabilità e validità richiesti per un test, e dall'altra deve facilitare la consapevolezza delle risorse utili all'apprendimento, permettendo: «[...] sia ai formatori, sia agli allievi di rendersi conto dell'importanza di tali competenze e del livello che questi ultimi tendono ad attribuirsi»¹⁴³.

La versione adoperata in questo progetto di ricerca si adatta in modo particolare ad una fascia di età che è particolarmente sensibile ai processi evolutivi, in particolare l'età che include sia il periodo dell'adolescenza che dell'adulto emergente (15-25 anni).

L'attenzione a questa fase di età evolutiva è molto attinente a progetti ed interventi educativi orientati ad un futuro progettuale così necessario per le giovani generazioni, perché è in questa fase che i giovani pongono le basi per essere consapevoli delle loro competenze cognitive, affettive, motivazionali e volitive, e le integrano con la capacità di auto-direzionarsi verso un futuro migliore (Pellerey et al., 2013).

L'utilizzo del test sulla Prospettiva temporale, già validato su un campione di soggetti adolescenti (D'Alessio et al., 2003), viene incontro a tale bisogno sia dei formatori-insegnanti che degli allievi, e risponde all'esigenza di approfondire le caratteristiche dello strumento di Zimbardo non solo per valutare globalmente la maturità temporale raggiunta, ma anche per esplorare il processo di sviluppo in una popolazione specifica, qual è appunto quella adolescenziale e post-adolescenziale (Goossens, 2001).

L'uso di un linguaggio più adatto a questa età, il numero ridotto degli item, il

¹⁴³ Da: "Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente (annualità 2016)", n. 1.

contenuto delle diverse scale in vista di un profilo adattato alle tematiche che sono più centrali per l'età adolescenziale e post-adolescenziale, sono indicatori che vanno a vantaggio dell'utilizzo di un questionario che incide sulla prospettiva psicoeducativa dei giovani (D'Alessio et al., 2003).

Schematizzando, potremmo sintetizzare l'utilità di un tale strumento con una duplice finalità operativa:

- sia per ottimizzare la qualità formativa in vista di successivi interventi atti a migliorare il lavoro di apprendimento permanente, considerando come la prospettiva temporale è parte di un processo psicoeducativo, dove: «[...] il flusso di esperienze personali e sociali viene assegnato in categorie o strutture temporali, che aiutano a dare ordine, coerenza e significato agli eventi» (Laghi, 2009, p. 65);
- sia per implementare ulteriormente la gamma «di risorse disponibili mediante l'elaborazione e la validazione di uno strumento di autovalutazione e valutazione» che sia adeguato non solo: «[...] ai fini delle scelte fondamentali nelle transizioni sia formative, sia lavorative»¹⁴⁴, ma soprattutto che rispondono alle esigenze di una maggiore flessibilità e attenzione a questa particolare fascia di età.

Tutto ciò consentirà agli operatori dei vari settori educativi, che avranno accesso al materiale di supporto presente nella piattaforma www.competenzestrategiche.it, di avere a disposizione strumenti più idonei all'età dei propri formandi, ricavandone informazioni più rispondenti al progetto formativo in cui sono impegnati.

Infine, dai lavori di ricerca già effettuati (Crea - Emad, 2016) e dai dati a disposizione (Crea, 2017), si può dedurre che anche questo strumento può offrire delle utili indicazioni operative in linea con la versione originaria di Zimbardo, attualmente già in uso nell'ambito del progetto “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente”, già valorizzato nella piattaforma www.competenzestrategiche.it.

8. Obiettivi per una ricerca in un gruppo di adolescenti e di adulti emergenti

L'obiettivo principale di questa ricerca è quello di indagare la relazione esistente tra le dimensioni temporali e le strategie di apprendimento in adolescenza e in tardoadolescenza.

Pertanto, ci proponiamo di:

1. analizzare le correlazioni tra la scala di Prospettiva Temporale (PT) e i fattori sulle Strategie di Apprendimento (Questionario QSA);
2. verificare l'esistenza di differenze di genere e di età significative ai punteggi medi ottenuti nelle dimensioni della scala di Prospettiva Temporale;

¹⁴⁴ Da: “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente (annualità 2016)”, n. 2.

3. accertare se le dimensioni di Passato Positivo, Passato Negativo, Presente Edo-nista, Presente Fatalista e Futuro sono predittori significativi delle Strategie di Apprendimento.

9. Metodologia

Campione

Il gruppo utilizzato per la ricerca è composto da 700 adolescenti e tardoadolescenti tra i 15 e i 25 anni, con un'età media di 20.08 anni (D.S. = 2.96), provenienti da diverse scuole secondarie della zona di Roma.

In questo campione, i giovani tra i 15 e i 18 anni sono il 36%, con 252 soggetti, mentre i tardoadolescenti, con un'età compresa tra i 19 e i 25 anni, sono il 64%, con 448 soggetti (Figura 1).

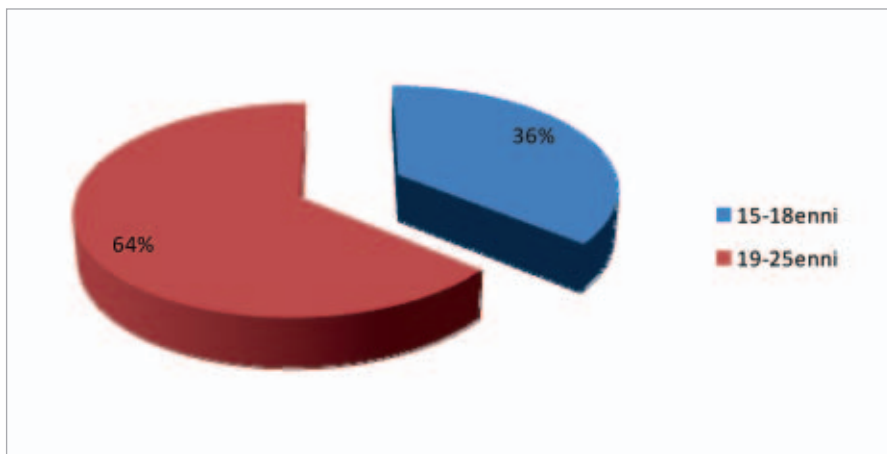


Fig. 1 - Distribuzione del campione per la variabile «Età» (N=700)

Rispetto alla variabile di genere, il campione è equamente distribuito tra le ragazze e i ragazzi (350 ragazze e 350 ragazzi, ciascuno con il 50% del totale) (Figura 2).

I questionari sono stati somministrati durante l'orario scolastico con il permesso dei dirigenti scolastici e con il consenso informato da parte dei soggetti o dei genitori nel caso di minorenni. Si è fornita una descrizione generale dell'indagine condotta e dei suoi obiettivi. Per la compilazione dei questionari sono stati impiegati mediamente 40 minuti.

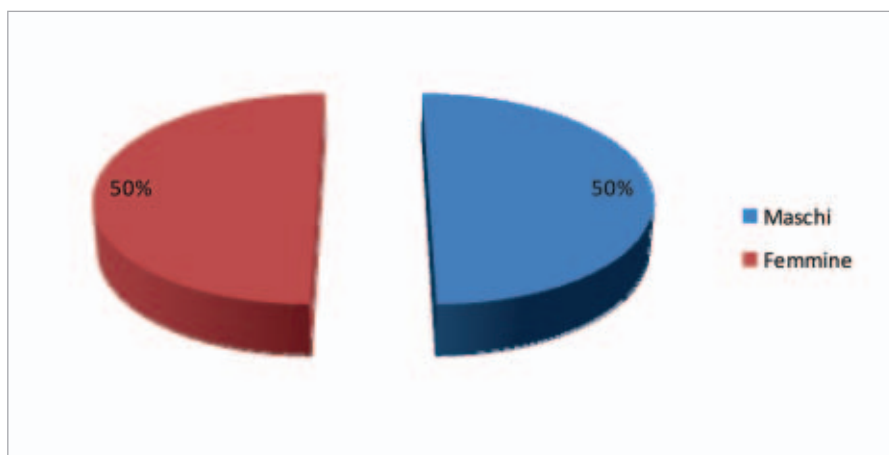


Fig. 2 - Distribuzione del campione per la variabile «Genere» (N=700)

Strumenti adoperati

La scala PT per la valutazione della Prospettiva Temporale

La scala Prospettiva Temporale (PT, adattamento italiano dello Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) per adolescenti, Laghi et. al., 2013) è una scala multidimensionale, composta da 25 item cui i soggetti devono rispondere su una scala *Likert* a cinque punti (da 1 = Completamente falso a 5 = Completamente vero), che misurano le seguenti 5 sottoscale:

- **Passato Positivo (PP).** Questa sottoscala indaga elementi quali: senso di continuità de sé nel tempo, piacere nel ripercorrere momenti passati della propria vita, etc. Un esempio di item: “Mi piace pensare alle cose belle che facevo da piccolo”; questo fattore ha raggiunto nella presente ricerca un alpha di .82;
- **Passato Negativo (PN).** Questa sottoscala indaga elementi quali: presenza di ricordi traumatici passati che influenzano in maniera negativa il presente, difficoltà a pensare con obiettività e in maniera costruttiva a eventi passati dolorosi, etc. Un esempio di item: “Ho ricordi tristi di quando ero piccolo”; nella presente ricerca alpha = .63.
- **Presente Edonista (PR).** Questa sottoscala indaga elementi quali: ricerca di piacere immediato, indulgenza verso se stessi, etc. Un esempio di item: “È importante per me vivere ogni momento con entusiasmo”; nella presente ricerca alpha = .46.
- **Presente Fatalista (PF).** Questa sottoscala indaga elementi quali: ricerca di piacere immediato, indulgenza verso se stessi, etc. Un esempio di item: “Gran parte della mia vita è determinata dal destino”; nella presente ricerca alpha = .59.

Futuro (F). Questa sottoscala indaga elementi quali: capacità di progettualità, rinuncia alle ricompense immediate per il raggiungimento di obiettivi futuri più solidi, etc. Un esempio di item: “Rispettare le scadenze di domani e concludere tutto ciò che è necessario viene prima del divertimento”; nella presente ricerca alpha = .71.

La scala, già utilizzata in precedenti ricerche (D'Alessio et al., 2006; Laghi et al. 2009), dimostra discreta affidabilità ed omogeneità.

Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey, 1996)

Con il Questionario sulle Strategie di Apprendimento è possibile esplorare la capacità di gestione di strategie cognitive, affettive e motivazionali della persona.

Il questionario evidenzia la presenza di quattordici fattori comuni. Sette sono di natura cognitiva e sette di natura affettiva e motivazionale. Si risponde ai 100 item del test, con una scala *Likert* a quattro punti con l'equivalente "mai o quasi mai" ... "sempre o quasi sempre". Questo strumento misura le seguenti sottoscale.

Per i fattori di natura cognitiva:

- Strategie elaborative (C1): riguarda i processi e le strategie elaborative per comprendere e ricordare; Autoregolazione (C2): riguarda la capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento; Disorientamento (C3): riguarda il senso di disorientamento e le difficoltà ad organizzarsi nello studio; Disponibilità alla collaborazione (C4): concerne la preferenza nello studiare con altri oppure da solo; Uso di organizzatori semantici (C5): esplora l'uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare; Difficoltà di concentrazione (C6): riguarda la difficoltà nel concentrarsi nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro; Autointerrogazione (C7): esplora la capacità di porsi domande, o di porle all'insegnante o ai compagni, per poter capire e ricordare meglio.

Per i fattori di natura affettiva e motivazionale:

- Ansietà di base (A1): esplora la difficoltà a controllare le reazioni emotive; Volizione (A2): esplora la capacità di perseveranza nell'impegno; Attribuzione a cause controllabili (A3): riguarda l'attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili; Attribuzione a cause incontrollabili (A4): esplora l'attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili; Mancanza di perseveranza (A5): riguarda la mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati; Percezione di competenza (A6): esplora la percezione della propria competenza e senso di responsabilità; Interferenze emotive (A7): esplora la capacità o incapacità di controllare le occasionali interferenze emotive.

Lo strumento, ampiamente utilizzato anche nel contesto degli adolescenti e dei giovani, mostra elevata attendibilità e validità (Pellerey - Orio, 1995; Pellerey, 1996).

Gli studi effettuati sulla struttura fattoriale di questo strumento hanno permesso di identificare tre macro-fattori di secondo ordine, che individuano tre differenti tipologie o dimensioni riferibili a dei raggruppamenti con caratteristiche ben delineate (Pellerey - Orio, 1995; Crea - Emad, 2016). I dati che emergono dal campione della presente ricerca evidenziano essenzialmente la stessa triade strutturale del questionario, come si può notare dalla Tabella 1:

Scala	Descrizione	Fattore 1 Strategie di Autoregolazione	Fattore 2 Strategie di Ridotta Motivazione	Fattore 3 Strategie Emozionali
C1	Strategie elaborative	.752		
C2	Autoregolazione	.760		
C3	Disorientamento		.793	
C4	Disponibilità a collaborare			-.645
C5	Uso di organizzatori semantici	.504		
C6	Difficoltà di concentrazione		.693	
C7	Autointerrogazione	.674		
A1	Ansietà di base			.482
A2	Volizione	.697		
A3	Attribuzione a cause controllabili	.568		
A4	Attribuzione a cause incontrollabili		.702	
A5	Mancanza di perseveranza		.740	
A6	Percezione di competenza	.494		
A7	Interferenza emotiva			.512
	Varianza spiegata	16.7%	30.9%	8.4%

Tab. 1 - Analisi fattoriale di secondo livello con tre fattori rotati (Varimax)

Il primo raggruppamento, riferito agli aspetti strategico-operativi, riguarda la capacità di elaborazione ed autoregolazione, che permette ai soggetti di gestire le proprie strategie cognitive ed affettive nell'apprendimento. In questo fattore convergono le sottoscale di Strategie elaborative, Autoregolazione, Uso di organizzatori semantici, Autointerrogazione, Volizione, Attribuzione a cause controllabili e Percezione di competenza. Chiamiamo questo 1° fattore: *Strategie di Autoregolazione* negli aspetti pratici dell'apprendimento.

Il secondo raggruppamento, riferito agli aspetti più eminentemente motivazionali, riguarda la capacità – a volte problematica – di auto-direzionalità, attenzione e di volizione, nonché di controllo e di perseveranza. In questo fattore convergono le sottoscale di Disorientamento, Difficoltà di concentrazione, come pure le sottoscale di Volizione, Attribuzione a cause incontrollabili e Mancanza di perseveranza. Chiamiamo questo 2° fattore: *Strategie di Ridotta Motivazione*.

Il terzo raggruppamento, riferito agli aspetti emotivi, riguarda il disagio dell'ansia che compromette l'impegno nello studio, per cui i soggetti non riescono a concentrarsi e ad organizzarsi in modo adeguato. In questo fattore convergono le sottoscale di Ansietà di base e di Interferenze emotive, ma anche la scala di Disponibi-

lità a collaborare (con segno negativo) relativa al disagio interpersonale. Chiamiamo questo 3° fattore: *Strategie Emozionali*.

Metodologia statistica impiegata

Le elaborazioni statistiche effettuate sono state eseguite con il pacchetto statistico SPSS 20.0 per Windows.

Per verificare la presenza di differenze di genere e di età nelle diverse dimensioni della scala di Prospettiva Temporale sono stati effettuati disegni dell'Analisi della Varianza *one-way*, considerando il genere e l'età come variabili indipendenti e le cinque dimensioni della scala PT come variabili dipendenti.

Le relazioni tra le dimensioni del test di Prospettiva Temporale e i fattori del Questionario sulle Strategie di Apprendimento sono state indagate grazie al coefficiente di correlazione di Pearson.

Inoltre, per analizzare la relazione tra le dimensioni della Prospettiva Temporale e i tre fattori del QSA sono stati effettuati disegni di analisi della regressione multipla *step-wise*, considerando le dimensioni della scala PT come predittori e i tre fattori del QSA come misure-criterio, prese singolarmente.

10. Risultati

Come primo passo si vuole analizzare se le medie dei punteggi ottenuti dai maschi e dalle femmine presentano una differenza statisticamente significativa.

Per verificare la presenza di differenze significative sulle diverse scale che compongono il Questionario sulle Prospettive Temporal, in riferimento al campione preso in esame ($N = 700$), si è deciso di effettuare il metodo dell'Analisi della Varianza Univariata.

L'ANOVA ha riscontrato delle differenze di genere statisticamente significative ai punteggi medi ottenuti alla dimensione Passato Positivo ($F_{(1,697)} = 11.94$; $p < .01$) dove le ragazze riportano punteggi medi più alti rispetto ai ragazzi (media = 19.35 vs. = 18.34) (Figura 3).

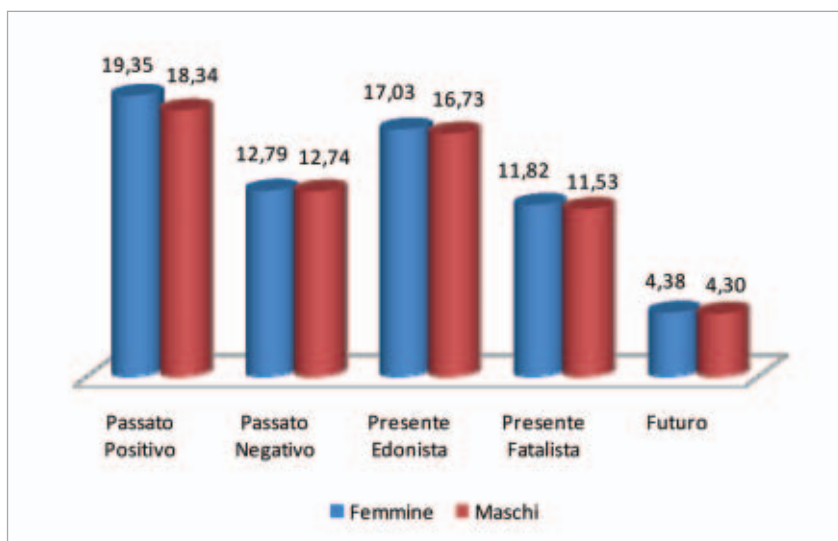


Fig. 3 - Prospettiva Temporale: differenze di genere

In accordo con la letteratura, in cui emerge che la variazione dell'età dell'adolescenza è molto legata a come i ragazzi vivono le diverse tappe evolutive (Mello - Worrell, 2006), si è voluto fare un'analisi statistica per verificare se anche nel nostro campione le differenze di età fossero significative.

L'analisi statistica delle differenze tra medie, considerando come variabili dipendenti le dimensioni della scala Prospettiva Temporale, ha evidenziato solo alcune differenze di età come statisticamente significative.

Infatti, le uniche differenze significative tra i gruppi considerati si ottengono alla dimensione Presente Fatalista ($F_{(1,698)} = 34.2$; $p < .01$).

Dall'analisi dei *post-hoc* emerge una differenza statisticamente significativa tra i più giovani (gli adolescenti, con meno di 18 anni) e i tardoadolescenti (tra i 19 e i 21 anni), dove i primi ottengono punteggi medi superiori (Presente Fatalista, media = 12.63 vs. 11.34). Come pure emerge una differenza statisticamente significativa sempre tra gli adolescenti, con meno di 18 anni, e gli adulto-emergenti, dai 22 ai 25 anni (Presente Fatalista, media = 12.63 vs. 10.96) (Figura 4).

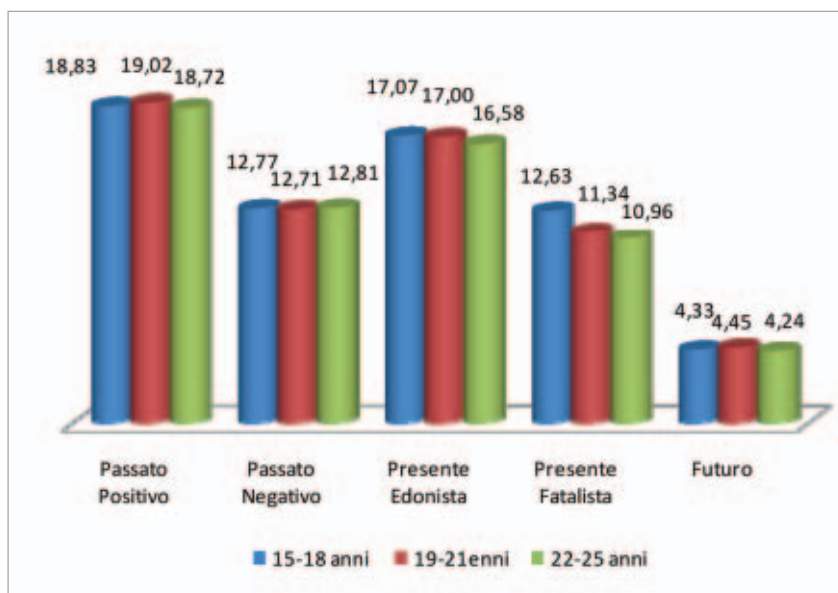


Fig. 4 - Prospettiva Temporale: differenze di età

Si potrebbe quindi affermare che al crescere dell'età diminuisce la considerazione fatalista del tempo, probabilmente perché i giovani più adulti sono più capaci di incidere nella realtà, rispetto agli adolescenti.

Relazione tra Prospettiva Temporale e Questionario sulle Strategie di Apprendimento

È stata calcolata la matrice di correlazione tra le variabili misurate. Come si può notare dalla Tabella 2, la maggior parte delle cinque dimensioni della scala di Prospettiva Temporale correlano con i tre raggruppamenti dei fattori originari del Questionario sulle Strategie di Apprendimento.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Passato Positivo	1	-.27**	.29**	-.01	-.06	.20**	.07	.08*
2 Passato Negativo		1	.02	.25**	.12**	-.06	.27**	.28**
3 Presente Edonista			1	.21**	.14**	.00	.13**	.14**
4 Presente Fatalista				1	.18**	-.29**	.29**	.21**
5 Futuro					1	-.18**	.13**	.25**
6 QSA1-Strategie di Autoregolazione						1	.13**	-.11**
7 QSA2-Strategie di Ridotta Motivazione							1	.56**
8 QSA3 - Strategie Emozionali								1

Tab. 2 - Coefficienti di correlazione tra i fattori di secondo livello del QSA e le sottoscale della Prospettiva Temporale, tra gli adolescenti e gli adulti emergenti del nostro campione (N = 700)

In particolare, la dimensione temporale del Passato Positivo stabilisce una correlazione positiva, statisticamente significativa, con il fattore relativo agli aspetti pratici dell'apprendimento, le Strategie di Autoregolazione, nonché con il fattore del disagio affettivo, le Strategie Emozionali.

Mentre le dimensioni temporali di Passato Negativo, Passato Edonista, Passato Fatalista e Futuro stabiliscono una correlazione positiva e statisticamente significativa con i fattori di Ridotta Motivazione e con le Strategie Emozionali.

Infine, le dimensioni di Passato Fatalista e Futuro correlano negativamente con il fattore relativo alle Strategie di Autoregolazione, e questa correlazione è molto significativa.

Questi dati sembrano confermare che il fattore temporale è collegato con le capacità autoregolative e di organizzazione strategica degli studenti. Per cui alti punteggi nella dimensione di Autoregolazione tendono ad associarsi positivamente con una visione positiva del passato, e negativamente con una visione del presente centrato su uno scarso controllo e su poco interesse per le conseguenze future delle proprie azioni, ma anche su una scarsa capacità di progettualità futura.

Anche le Strategie di Ridotta Motivazione nel portare avanti i compiti scolastici sono collegate con gli aspetti temporali, in particolare troviamo una correlazione positiva con Passato Negativo, Presente Edonista, Presente Fatalista e Futuro.

Ciò indica la difficoltà di questi soggetti nel sentirsi incapaci di direzionarsi e di essere perseveranti, una difficoltà collegabile ad una concezione limitante e riduttiva del tempo. Infatti il Disorientamento, la Difficoltà di concentrazione, come pure l'Attribuzione a cause incontrollabili e la Mancanza di perseveranza correlano con un passato non integrato, nonché con un Presente Fatalista dove predomina poco coinvolgimento personale per cambiare gli effetti futuri delle proprie azioni.

Infine, pure le Strategie Emozionali correlano positivamente con le diverse dimensioni temporali di Passato Positivo, Passato Negativo, Presente Fatalista, Presente Edonista e Futuro; in altri termini, la difficoltà a gestire i propri stati emotivi nell'assolvere i compiti scolastici è collegata con una visione negativa degli eventi passati, con una visione fatalista impressionistica del presente, nonché con prospettiva futura centrata su progettualità e obiettivi più solidi.

Fattori predittori per le strategie di apprendimento tra gli adolescenti e i tardoadolescenti

Per verificare quanto le dimensioni di Prospettiva Temporale pesino sulle strategie di apprendimento dei giovani adolescenti di questa ricerca, è stato effettuato un disegno di analisi della regressione gerarchica, usando come variabili dipendenti (una alla volta) i punteggi dei fattori di secondo livello del Questionario sulle Strategie di Apprendimento e come predittori:

- a un primo livello di analisi, il genere e l'età;
- a un secondo livello di analisi, le dimensioni misurate dalla scala PT.

Predittori	QSA1	QSA2	QSA3
	Strategie Autoregulative B standardizzati	Strategie di Ridotta Motivazione B standardizzati	Strategie Emozionali B standardizzati
Genere	-.03	.04	-.04
Età	.15**	.02	-.04
Step1 ΔR^2	.04**	.00	.01
Passato Positivo	.21**	.14**	.14**
Passato Negativo	.08	.25**	.26**
Presente Edonista	.03	.03	.03
Presente Fatalista	-.25**	.22*	.10
Futuro	-.13**	.07	.20**
Step2 ΔR^2	.12**	.15**	.15**
R ²	.15**	.14**	.16**

p < .05; **p < .01

Sono stati inseriti i valori dei coefficienti Beta standardizzati relativi allo step 2.

Tab. 3 - Variabili demografiche e dimensioni temporali come predittori del disagio nelle competenze strategiche tra gli adolescenti e gli adulti emergenti del nostro campione (N = 700)

La variabile età (cioè i ragazzi più grandi) risulta un predittore significativo solo per il fattore di Strategie Autoregulative negli aspetti pratici dell'apprendimento.

Quando vengono inseriti al secondo *step* le variabili relative alla Prospettiva Temporale notiamo una variazione significativa dell'R² con un 12% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda le Strategie Autoregulative, il 15% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda le Strategie di Ridotta Motivazione e il 15% di varianza aggiunta spiegata per quanto riguarda le Strategie Emozionali.

Alti livelli di Passato Positivo predicono alti livelli di Strategie Autoregulative ($\beta = .21$; $p < .01$). Mentre alti livelli di Passato Negativo predicono alti livelli di Strategie di Ridotta Motivazione ($\beta = .25$; $p < .01$) e di Strategie Emozionali ($\beta = .26$; $p < .01$). Inoltre, alti livelli di Presente Fatalista predicono bassi livelli di Strategie Autoregulative ($\beta = -.25$; $p < .01$) e alti livelli di Strategie di Ridotta Motivazione ($\beta = .22$; $p < .01$). Infine, alti livelli di Prospettiva Temporale Futura predicono alti livelli di Strategie Emozionali ($\beta = .20$; $p < .01$) e bassi livelli di Strategie Autoregulative ($\beta = -.13$; $p < .01$).

Questi risultati concordano con quanto rilevato da studi precedenti: la prevalenza di alcune dimensioni di Prospettiva Temporale possono influenzare le strategie di apprendimento degli studenti, e ciò varia man mano che crescono con l'età (Crea - Emad, 2016; Mello - Worrell, 2006).

Tali influenze del tempo possono facilitare il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, se adeguatamente equilibrate nel processo di sviluppo dei ragazzi. Dai dati a disposizione emerge che quanti riescono ad integrare positivamente la loro storia passata e sono più coinvolti a incidere nel presente con le loro capacità decisionali, ma

avvertono anche una certa mancanza di controllo sul loro futuro, tendono a regolare le capacità di apprendimento in termini di autopercezione delle proprie competenze cognitive ed affettive, non solo per gli impegni scolastici ma anche per il modo con cui elaborano, si interrogano e portano a termine lo studio e i compiti di apprendimento.

Inoltre gli adolescenti e i tardoadolescenti che vivono la percezione negativa del passato, sono meno autodirezionati, meno capaci di concentrazione e hanno meno continuità e perseveranza.

Infine, i ragazzi che, pur avendo nostalgia del passato, vivono con difficoltà il tempo e si rifugiano più su obiettivi futuri, hanno maggiore disagio di tipo emotivo nella gestione dei compiti di apprendimento, con alti livelli di ansietà e di interferenze di base.

11. Discussione e conclusione

Il presente contributo permette di rilevare l'importanza del tempo nell'ambito educativo, come una dimensione che alimenta e facilita la crescita, perché motiva a concentrarsi su compiti e funzioni che possono evolvere nella misura in cui la persona cresce, prospettandosi scelte ed obiettivi coerenti con: «[...] l'esplorazione della percezione di senso e di prospettiva esistenziale e di autonomia nelle proprie scelte» (Pellerey et al., 2013, p. 45).

I risultati delle analisi condotte invitano a rivalutare le differenze personali degli adolescenti e degli adulti emergenti, nel modo di concepire il tempo nel loro processo di crescita evolutiva (Laghi et al. 2009; Husman - Lens, 2012).

Infatti le dimensioni temporali sono collegate con le strategie di apprendimento, in particolare con i processi cognitivi di autoregolazione, come pure con le strategie motivazionali ed emozionali, con cui i ragazzi ottimizzano le loro competenze strategiche nello studio.

Tali risultati confermano quanto emerso nella letteratura, a proposito dell'influenza degli aspetti cognitivi e motivazionali del tempo, rispetto alla capacità di adattamento e di intenzionalità per i compiti di apprendimento (Kashio, 2012; Husman - Lens, 2012; Simons - Dewitte - Lens, 2012; King, 2016).

Inoltre, in accordo con studi precedenti (Pavoncello - Spagnolo - Laghi, 2014), anche nel presente lavoro di ricerca emergono differenze tra maschi e femmine rispetto alla Prospettiva Temporale: sono infatti le ragazze ad ottenere punteggi significativamente più alti nella dimensione di Passato Negativo. Così come emergono differenze della variabile età: l'atteggiamento temporale dei giovani presenta variazioni significative che fanno supporre che l'età sia un fattore che contribuisce al loro modo di concepire e di integrare il loro passato nel processo di crescita (Crocetti - Palmonari, 2008).

Quando però la visione negativa del passato è legata a vissuti ed esperienze fallimentari, e ad un futuro insicuro ed incerto, può emergere un disagio emozionale

che può influenzare negativamente l'apprendimento degli adolescenti e dei tardoadolescenti. Ciò conferma quanto affermato da Stolarski, che: «[...] il Passato Negativo è il più forte predittore degli stati emozionali, forse per la sua forte carica affettiva» (Stolarski et al., 2014, p. 823).

Particolare attenzione educativa dovrebbe essere riservata al modo di concepire il futuro da parte delle giovani generazioni. Relativamente al nostro campione emerge che a volte può trattarsi di un orientamento al futuro poco stabile, più disorientato ed emotivamente imprevedibile, ma che corrisponde ugualmente ai vissuti esperienziali dei ragazzi presi in considerazione, soprattutto quando si trovano a gestire compiti di apprendimento che mettono alla prova le loro competenze strategiche. Questo modo di orientarsi al futuro, pur se incerto ed ansiogeno, può rappresentare comunque uno stimolo motivante, soprattutto quando i ragazzi devono raggiungere obiettivi percepiti come difficili da realizzare (Carelli - Wiberg - Åström, 2015).

Ciò vuol dire che la prospettiva temporale, intesa come parte del processo di crescita, ha una valenza ed una forza motivazionale primaria, anche se la sua influenza sulle strategie di apprendimento non sempre permette un'integrazione lineare dei diversi fattori di adattamento.

Probabilmente si tratta di una domanda educativa che i giovani esprimono, perché possano emergere le loro difficoltà di adattamento, lì dove ci sono educatori attenti a rilevarle nel contesto operativo specifico dove i ragazzi le vivono, come nel caso dell'apprendimento scolastico. Soltanto a partire da questa consapevolezza comune è possibile impostare degli interventi educativi che facciano progressivamente emergere: «[...] un equilibrio armonico tra tutti gli orizzonti temporali [...], senza la predominanza di un orientamento specifico» (Pavoncello - Spagnolo - Laghi, 2014, p. 94).

Solo così sarà possibile realizzare quella "speranza" progettuale e orientativa di cui parla Magiolaro: «[...] la speranza di riuscire non solo a compiere delle scelte superando i dubbi che emergono in questa fase di vita, ma anche, e soprattutto, di attuare delle scelte significative per la propria esistenza» (2005, p. 6).

Bibliografia

- APOSTOLIDIS T. - FIEULAIN N. (2004), *Validation française de l'échelle de temporalité. The Zimbardo Time Perspective Inventory*, in "European Review of Applied Psychology", 54, pp. 207-217.
- ARNETT J.J. (2000), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, in "American Psychologist", 55, pp. 469-480.
- ARNETT J.J. (2014), *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*, Oxford University Press, New York.
- BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERREY M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, CNOS-FAP, Roma.
- BOLOTOVA A.K. - HACHATUROVA M.R. (2013), *The role of time perspective in coping behavior*, in "Psychology in Russia: State of the Art", 6(3), pp. 120-131.

- CREA G. (2017), *Il valore del tempo e le strategie di apprendimento tra gli adolescenti. Una ricerca esplorativa*, in "Orientamenti Pedagogici", in press.
- CREA G. - EMAD S.A.M. (2016), *Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti*, in "Orientamenti Pedagogici", 63(2), pp. 345-381.
- CROCETTI E. - PALMONARI A. (2008), *Adolescence and emerging adulthood: The relevance of Lewin's thought*, in "Gestalt Theory", 30 (4), pp. 503- 508.
- D'ALESSIO M. - GUARINO A. - DE PASCALIS V. - ZIMBARDO P. (2003), *Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) - Short Form, An Italian study*, in "Time & Society", 12(2/3), pp. 333-347.
- D'ALESSIO M. - LAGHI F. (2007) (a cura di), *Preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*, Piccin-Nuova Libreria, Padova.
- DE VOLDER M.L. - LENS W. (1982), *Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 42, pp. 566-571.
- GJESME T. (1979), *Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex*, in "Journal of Psychology", 101, pp. 173-188.
- GOOSSENS L. (2001), *Global versus domain-specific statuses in identity research: A comparison of two self-report measures*, in "Journal of Adolescence", 24, pp. 681-699.
- GUARINO A. - SERANTONI G. - VITIELLO A. - LOPEZ E. (2006), *Il tempo del rischio nello sviluppo: la Prospettiva Temporale come fattore di rischio e di protezione negli stili di vita e nei comportamenti a rischio dei preadolescenti*, in: D'ALESSIO M. - LAGHI F. (a cura di), *La preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*, Piccin, Padova, pp. 151-170.
- HUSMAN J. - BREM S.K. - BANEGAS S. - DUCHROW D.W. - HAQUE S. (2015), *Learning and future time perspective: The promise of the future – Rewarding in the present*, in: STOLARCKI M. - FIEULAIN N. - VAN BEEK W. (2015) (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*, Springer, Heidelberg, pp. 131-141.
- HUSMAN J. - LENS W. (1999), *The role of the future in student motivation*, in "Educational Psychologist", 34(2), pp. 113-125.
- HUSMAN J. - LENS W. (2012), *The role of the Future time perspective in student motivation*, in "Educational Psychologist", 54(3), pp. 297-309.
- KAHNEMAN D. (1973), *Attention and effort*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- KING R.B. (2016), *Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement*, in "Educational Psychology", 36(7), pp. 1261-1281.
- LA ROCCA C. - MARGOTTINI M. - CAPOBIANCO R. (2014), *Collaborative Learning in Higher Education*, in "Open Journal of Social Sciences", 2, pp. 61-66.
- LAGHI F. - BAIOTTO R. - LIGA F. - GUARINO A. - BAUMGARTNER E. (2013), *Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective*, in "Children and Youth Services Review", 35, pp. 482-487.
- LAGHI F. - D'ALESSIO M. - BAIOTTO R. (2007), *Ricerca di senso e prospettiva temporale in adolescenza*, in: FIZZOTTI E. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, LAS, Roma, pp. 173-196.
- LAGHI F. - LONIGRO A. - BAIOTTO R. - D'ALESSIO M. (2009), *Prospettiva temporale e strategie di apprendimento in adolescenza*, in "Ricerche di Psicologia", 32(2), pp. 95-115.
- LAGHI F. (2009), *Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza*, in "Giornale di Psicologia", 3(1), pp. 63-71.
- LENS W. - PAIXÃO M.P. - HERRERA D. - GROBLER A. (2012), *Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation*, in "Japanese Psychological Research", 54(3), pp. 297-309.

- MAGGIOLARO E. (2005), *La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico-metodologico*, in "Psychofenia. Ricerca e analisi psicologica", 2(3), pp. 51-75.
- MELLO Z.R. - WORRELL F.C. (2006), *The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents*, in "Journal for the Education of the Gifted", 29, pp. 271-289.
- MILLER R. - GREENE B. - MONTALVO G. - RAVINDRAN B. - NICHOLLS J. (1996), *Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability*, in "Contemporary Educational Psychology", 21, pp. 388-422.
- NUTTIN J. (1964), *The future time perspective in human motivation and learning*, in "Acta Psychologica", 23, pp. 60-82.
- NUTTIN J. (1992), *Motivazione e prospettiva futura*, LAS, Roma.
- PAVONCELLO D. - SPAGNOLO A. - LAGHI F. (2014), *Prevenire si può*, ISFOL, Roma.
- PELLEREY M. et al. (2013), *Imparare a dirigere se stessi*, CNOS-FAP, Roma.
- PELLEREY M. (2008), voce "*Tempo*", in: J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LDC, Leumann (Torino) 2008, pp. 1190-1191.
- PELLEREY M. (2010), *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione. Seconda parte: l'approccio per competenze nei processi educativi e formativi*, in "Orientamenti pedagogici", 57(3), pp. 379-400.
- PELLEREY M. (2014), *La forza della realtà nell'agire educativo*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 9, pp. 63-81.
- RONCO A. (2008), voce "*Apprendimento*", in: J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LDC, Leumann (Torino) 2008, pp. 90-94.
- SHIRAI T. (2012), *Editorial: Time perspective in learning, developmental, and interpersonal contexts*, in "Japanese Psychological Research", 54(3), pp. 225-228.
- SIMONS J. - DEWITTE S. - LENS W. (2012), *The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!*, in "British Journal of Educational Psychology (2004)", 74, pp. 343-360.
- SORESI S. (2000) (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze.
- STOLARCKI M. - FIEULAIN N. - VAN BEEK W. (2015) (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*, Springer, Heidelberg.
- STOLARCKI M. - FIEULAIN N. - VAN BEEK W. (2015), *Time Perspective Theory: The introduction*, in: Idem, *Time perspective theory, review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*, Springer, Heidelberg, pp. 1-13.
- STOLARSKI M. - MATTHEWS G. - POSTEK S. - ZIMBARDO P.G. - BITNER J. (2014), *How we feel is a matter of time: Relationships between time perspectives and mood*, in "Journal of Happiness Studies", 15(4), pp. 809-827.
- STOLARSKI M. - WITBERG B. - OSIN E. (2015), *Assessing temporal harmony: The issue of a balanced time perspective*, in: STOLARCKI M. - FIEULAIN N. - VAN BEEK W. (2015) (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*, Springer, Heidelberg, pp. 57-71.
- STRATHMAN A. - GLEICHER F. - BENINGER D. - EDWARDS C. (1994), *The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 66, pp. 742-752.
- THIÉBAUT E. (1998), *La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle*, in "L'Année Psychologique", 98, pp. 101-125.
- VASQUEZ S.M. - RAPETTI M.V. (2006), *Future time perspective and motivational categories in Argentinean adolescents*, in "Adolescence", 41(163), pp. 511-532.
- ZAJENKOWSKI M. - CARELLI M.G. - LEDZIŃSKA M. (2015), *Cognitive processes in time per-*

- spective, in: STOLARCKI M. - FIEULAIN N. - VAN BEEK W. (2015) (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*, Springer, Heidelberg, pp. 243-255.
- ZALESKI Z., (1996), *Psychology of future orientation*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- ZALSESKI Z. - PRZEPIÓRKA A. (2015), Goals need time perspective to be achieved, in: STOLARCKI M. - FIEULAIN N. - VAN BEEK W. (2015) (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application*, Springer, Heidelberg, pp. 323-335.
- ZIMBARDO P. - BOYD J. (1999), *Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric*, in "Journal of Personality & Social Psychology", 77(6), pp. 1271-1288.
- ZIMBARDO P. - BOYD J. (2009), *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, Mondadori, Milano.
- ZIMBARDO P.G - SWARD R. - SWARD R.K.M. (2012), *The time cure: Overcoming PTSD with the new psychology of Time Perspective therapy*, Jossey-Bass, San Francisco.
- ZUCHERMAN M. (1994), *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*, Cambridge University Press, New York.

Capitolo terzo

La prospettiva temporale come costruito trasversale fra scuola e famiglia: l'importanza della motivazione e della ricerca di senso nella percezione e costruzione del proprio futuro

Samir Anis Matta Emad

1. Introduzione

Al fine di comprendere le ragioni dei comportamenti umani, di prevederne i possibili sviluppi e cambiamenti, è essenziale tenere in considerazione il fattore temporale. Negli studi riguardanti l'atteggiamento umano è cresciuta l'importanza del tempo come fattore chiave, cioè come un elemento che coinvolge tutto l'individuo. In campo psicologico, tuttavia, gli studi sull'argomento non hanno mai costituito una branca sostanziale della disciplina, in quanto la tematica della dimensione temporale è sempre stata affrontata in maniera parziale, collegandosi principalmente ai concetti di memoria, adattamento, apprendimento e tempi di reazione agli stimoli (Thiébaud, 1998).

Nel 1939 Frank ha dato il via agli studi sulla *prospettiva temporale*, concetto che verrà ripreso e approfondito più volte da altri autori; in particolare si rileva come la dimensione temporale non interviene solo in quanto elemento essenziale per l'attribuzione degli *habitus* culturali nei processi di socializzazione, ma rappresenta anche una dialettica continua tra passato e futuro, che permette di influenzare le azioni nel presente.

Lewin (1951) ha svolto in merito alla prospettiva due importanti ricerche, entrambe strettamente legate alla comprensione dei fenomeni comportamentali, che hanno avuto lo scopo di mettere in luce il ruolo dell'ambiente sociale nell'influenzare presente e futuro.

Non sono mancati contributi in anni più recenti, come quello di Zimbardo (2004), Maggiolaro (2005) e Laghi (2009), che riflettono sulle categorie di passato, presente e futuro e sul loro ruolo di variabili socio-cognitive in grado di influenzare la percezione, l'atteggiamento e la condotta delle persone. È necessario, inoltre, evidenziare che queste variabili si riferiscono soprattutto a ciò che concerne l'ambiente culturale dei contesti familiari ed educativi (Fizzotti, 2007; Laghi et al., 2013; La Rocca, Margottini, Capobianco, 2014).

La dimensione temporale diviene particolarmente importante soprattutto a partire dall'adolescenza, periodo in cui l'individuo acquisisce una vera e propria "padronanza del tempo", come sostiene Fraisse nel 1957: in questa fase il tempo assume connotati meno astratti e viene vissuto con maggiore individualità (Rodriguez-Tomé,

Bariaud, 1987), cioè legandosi ai bisogni più prossimi, evolvendosi gradualmente in funzione dei mutamenti cognitivi, intellettivi e psicosociali che caratterizzano questa delicata fase di vita (Maggiolaro, 2005). Un'altra ricerca particolarmente rilevante è quella condotta da Stefania Vergati nei primi anni del 2000. Nel suo volume *La costruzione intergenerazionale delle aspettative* vengono riportati i risultati di un'analisi su 530 studenti dell'Università La Sapienza di Roma e sui loro genitori, con lo scopo di approfondire gli atteggiamenti e le motivazioni improntate al successo, per obiettivi a medio e lungo termine. La conclusione che emerge evidenzia come le aspirazioni e le aspettative dei figli e dei loro genitori si sviluppino in maniera indipendente dalle effettive capacità dei ragazzi. Le variabili fondamentali risultano essere il capitale culturale – più che sociale – della famiglia e soprattutto i sistemi valoriali, gli stili educativi e di comunicazione intergenerazionale (Vergati, 2005).

La prospettiva temporale costituisce, quindi, un fattore in grado di condizionare il processo formativo e le strategie di apprendimento. Inoltre, la motivazione degli studenti può essere vincolata dalla percezione che hanno loro stessi dell'utilità che gli apprendimenti hanno e che utilizzeranno in maniera concreta nel futuro. Nel 1998 Thiébaud arriva quindi alla conclusione che la rappresentazione delle prospettive future incide in maniera rilevante sulle variazioni delle *performance* scolastiche (Thiébaud, 1998, p. 105). Prospettiva temporale, processi motivazionali e di apprendimento costituiscono, perciò, una rete di legami strettamente connessi, che meritano ulteriori approfondimenti.

Nella prima parte del nostro contributo verrà approfondito l'apparato teorico, mettendo in particolare evidenza l'apporto di Nuttin ed i suoi studi sulla motivazione, senza tralasciare importanti contributi di altri autori, mentre nella seconda parte verranno riportati i risultati di ricerche più recenti sull'argomento.

2. La prospettiva temporale fra motivazione e ricerca di senso: alcuni contributi teorici per l'analisi del costruito

Come già affermato in precedenza, il concetto di prospettiva temporale viene introdotto da Frank, che lo definisce in termini di: «[...] dimensione temporale vissuta, nella quale un individuo inserisce il suo comportamento, l'estensione della sua rappresentazione degli avvenimenti passati e futuri della sua esistenza» (Frank, 1939, pp. 293-312)

Lewin nel 1946 approfondì il concetto in relazione allo sviluppo infantile, notando come le azioni dei bambini abbiano una prospettiva futura estremamente corta: il bambino, infatti, concentra le proprie azioni nel presente, con scarsa attenzione alle conseguenze delle stesse, andando in contro alla frustrazione nel caso in cui le sue aspettative non vengano soddisfatte. È solamente crescendo che i bambini imparano a definire e pianificare in maniera più precisa le sequenze di azioni, prestando pertanto più attenzione anche alle conseguenze dei propri comportamenti.

Lo sviluppo della personalità porta quindi ad una crescita costante della concezione della dimensione temporale, intesa come elemento essenziale dell'esistenza: essa infatti fa sì che gli scopi che animano i comportamenti vengano proiettati in un futuro lontano. L'individuo può quindi imparare a distinguere tra le proprie aspettative quali siano quelle maggiormente realizzabili, evitando di concentrarsi su mete irraggiungibili. La rappresentazione del tempo è un elemento che permette di direzionare le azioni rispetto ad uno scopo. L'intensità della motivazione è strettamente collegata agli obiettivi futuri, ma lo è anche con il ricordo di successi ottenuti in momenti passati della vita della persona e con il tipo di educazione ricevuto¹⁴⁵.

Il passato non è un semplice accumulo di ricordi, ma piuttosto una concatenazione di eventi che si attuano lungo una linea continua. La rievocazione del passato è un'operazione che la mente umana compie in modo selettivo poiché la memoria privilegia solo alcuni eventi, mentre altri, soprattutto se legati ad eventi traumatici rilevanti, tendono a sbiadire o ad essere rimossi.

L'atteggiamento, positivo o negativo, verso il futuro è invece strettamente legato agli obiettivi a lungo termine e alla loro possibilità di realizzarsi, ma non è immune dalla percezione degli eventi passati. Secondo Nuttin (1964), le nozioni di passato, presente e futuro sono strettamente collegate a ciò che viene definito *integrazione temporale*: l'atteggiamento positivo verso l'avvenire va di pari passo con un'ampia estensione della prospettiva temporale futura. La relazione tra presente e futuro può essere interpretata sulla base del fatto che l'esperienza positiva del presente è dominata spesso da previsioni felici per l'avvenire. Quanto alla relazione passato-futuro, come evidenziato da Maggiolaro (2005), un atteggiamento pessimista verso il passato tende a coesistere con l'attesa ottimistica di un avvenire positivo: un passato molto negativo fa sperare, infatti, in un cambiamento in meglio per l'avvenire.

La prima formulazione della *Teoria relazionale della personalità* da parte di Nuttin, fondata sulle interazioni Io-Mondo, risale al 1949 ma viene perfezionata solo nel 1980, data in cui viene pubblicato il testo *Théorie de la motivation humaine*.

Per l'Autore il comportamento umano ha un carattere principalmente relazionale, ma è strettamente collegato all'apprendimento e all'esperienza (*Drive-Response Association*). In tutto l'arco dello sviluppo, l'individuo si circonda di *oggetti motivazionali*, ossia delle proiezioni mentali su alcuni elementi concreti della realtà che vengono accompagnati da convinzioni e progetti. Per il raggiungimento di uno scopo ogni persona mette in atto diverse strategie di condotta, che porteranno al raggiungimento di questi *oggetti-meta*. Da questa breve teoria, Nuttin arriva a definire la motivazione come un processo intenzionale, una mobilitazione di energia finalizzata ed orientata verso uno scopo (Nuttin, 1996, p. 83).

Le motivazioni rappresentano, quindi, l'espressione funzionale dei bisogni dell'individuo, che a loro volta costituiscono gli elementi fondamentali dell'inserimen-

¹⁴⁵ Per ulteriori approfondimenti vedere: G. ATTILI (2007), *Attaccamento e costruzione evolutiva della mente. Normalità, patologia, terapia*, Milano, Cortina Raffaello.

to della persona nel mondo. Infatti, una caratteristica del comportamento umano è il creare una sequenza di scopi: il che significa che ogni condotta assume il suo significato all'interno di un contesto progettuale più esteso, complesso ed articolato. È qui che si inserisce il concetto di *prospettiva temporale attiva*¹⁴⁶: essendo gli *oggetti-meta* localizzati in momenti precisi del futuro, porteranno l'individuo ad innescare una serie di azioni da svolgere per il loro raggiungimento. A ciò viene affiancato il concetto di *atteggiamento temporale*, in cui viene posta l'attenzione sul contesto esterno all'individuo: esso, infatti, fa riferimento a tutti quei fattori che hanno ripercussioni sulle motivazioni interne (condizioni socio-economiche, periodi di crisi personale e disadattamento sociale) e che contribuiscono a creare una visione del futuro più o meno ottimista.¹⁴⁷

Contemporaneamente Nuttin, in collaborazione con Willy Lens, si concentrò sulla *Prospettiva Temporale o Futura* i cui risultati offrono importanti informazioni sul metodo MIM¹⁴⁸: particolarmente interessante è il dato relativo ai giovani disadattati che, rispetto ai loro coetanei, mostrano un blocco nello sviluppo della prospettiva futura e un basso grado di realismo¹⁴⁹. Secondo gli Autori la spiegazione va rintracciata in una sorta di meccanismo di protezione, per cui i ragazzi delinquenti, che hanno subito in passato numerose delusioni, eviterebbero di crearsi aspettative per il futuro in quanto non verrebbero soddisfatte. Altro dato rilevante riguarda

¹⁴⁶ Da distinguersi dalla *prospettiva temporale cognitiva* che riguarda gli *oggetti del pensiero* (ricordi, conoscenze, credenze) che si collocano nel passato e non hanno a che vedere con la dimensione attiva del comportamento.

¹⁴⁷ Le tesi di Nuttin verranno utilizzate per numerose ricerche, che verranno approfondite nel secondo paragrafo.

¹⁴⁸ L'estensione della prospettiva temporale e la densità degli oggetti motivazionali presenti sono misurabili grazie al *Metodo di Induzione Motivazionale* (MIM), elaborato da Nuttin. Il MIM crea le condizioni per cui il soggetto, completando una serie di frasi-stimolo, esprime liberamente gli oggetti motivazionali presenti ed attivi nel suo mondo cognitivo. Il soggetto viene indotto a comunicare le proprie motivazioni senza riferirsi ad un particolare periodo di vita. Infatti la codifica temporale (collocazione delle motivazioni nei diversi periodi di vita e distanza temporale vigente tra esse) viene effettuata dal ricercatore mediante un codice temporale apposito. Nello specifico, viene operata una distinzione fra *tempo del soggetto* e *tempo dell'oggetto*: il primo riguarda l'età del soggetto al momento del test e il secondo concerne l'età in cui il soggetto localizza la sua motivazione. In questo consiste l'aspetto quantitativo del test. Ma il MIM consente di cogliere anche gli aspetti qualitativi delle motivazioni in quanto le risposte vengono organizzate in:

- categorie motivazionali (aspirazioni/desideri, iniziative/decisioni, azione/sforzo);
- tipologie di atteggiamenti (ciò che è indesiderato, ciò che dispiace, ciò che si evita);
- tipologie di oggetti di relazione (il Sé, gli altri, gli oggetti naturali/artificiali/trasendenti);
- modalità di relazione soggetto-oggetto (comunicare, interagire proattivo/aggressivo, conoscere, esplorare).

Le risposte vengono poi standardizzate attraverso un codice di contenuto, al fine di avere a disposizione risultati comparabili. In questo modo aspetti cognitivi divengono direttamente misurabili scientificamente. Si tratta di un metodo diretto al contenuto mentale, ma ne esistono altri proiettivi che partono dalle libere creazioni del soggetto, per esempio racconti, in cui il ricercatore presta particolare attenzione ai tempi verbali utilizzati dal soggetto.

¹⁴⁹ Per ulteriori approfondimenti vedere: J. NUTTIN (1992), *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS.

l'età: ovviamente con l'avanzare della stessa diminuiscono le prospettive future di realizzazione.

Riguardo al tema delle eventuali difficoltà che possono emergere durante la fase adolescenziale in riferimento alla prospettiva temporale, una questione specifica riguarda la ricerca di senso delle proprie azioni. Lo studioso Viktor Frankl (2005, pp. 101-102) approfondì la tematica, sostenendo che l'uomo, più che dai bisogni primari, venga mosso soprattutto dal desiderio di attribuire significato alle proprie azioni: il senso di una "vita significativa" è quello di prefiggersi degli obiettivi da raggiungere, nella convinzione di poter superare varie difficoltà e utilizzando di conseguenza varie strategie (Russo, 2008, 10). Queste affermazioni, rivoluzionarie per l'epoca, fecero entrare in conflitto Frankl con Maslow, autore della teoria piramidale dei bisogni. «La distinzione di Maslow tra bisogni più alti e bisogni più bassi non ci dà la spiegazione del fatto che, quando quelli più bassi non vengano soddisfatti, un bisogno più alto, quale la volontà di significato, può diventare il più urgente di tutti (...) Poiché, dunque, sia il soddisfacimento come la frustrazione dei bisogni più bassi può provocare nell'uomo la ricerca di un significato, ne consegue che il bisogno di significato è indipendente dagli altri. Da ciò si deduce che esso non può essere ridotto a essi né ricavato da essi» (Frankl, 1990, p. 4). L'Autore, inoltre, distingue tra l'*orientamento all'esistenza*, cioè l'individuazione di un progetto di vita, un *appagamento esistenziale*, cioè la ricerca di un benessere interiore, e il *sentirsi artefice delle proprie scelte*, ossia il grado di autonomia e libertà di un individuo nel prendere decisioni. Queste tre componenti evidenziano quindi che la volontà umana non agisce solo in relazione al soddisfacimento dei bisogni primari, ma cerca anche la realizzazione di progetti e significati. Solo dopo che si è individuato un obiettivo nella mente scatta un meccanismo auto-regolativo finalizzato al suo raggiungimento, ossia l'attuazione di tutti quei comportamenti di "sacrificio" che limitano la condotta della persona.

Nell'ambito della formazione sono significativi il concetto di competenza e di motivazione intesa come coinvolgimento di valore del proprio sé. La prima nozione è strettamente correlata alla capacità di far propri principi essenziali tanto nello studio, quanto in una sua eventuale applicazione lavorativa (Pellerey, 2006). Deci e Ryan nel 1985 specificarono nella loro teoria dell'autodeterminazione che il bisogno di competenza, ossia di mettere in pratica modifiche all'ambiente circostante in maniera efficace, costituisce una motivazione innata, insieme al bisogno di autonomia e di relazionalità (Brophy, 2003, p. 35), che non nasce da uno stimolo fisiologico o esterno all'individuo. In altre parole, il bisogno di verificare le proprie competenze rappresenta una sfida continua, essenziale per la costruzione di una condotta autodeterminata: infatti, quando le persone, dopo uno sforzo consistente, pervengono ai risultati desiderati, si percepiscono competenti ed auto-realizzate (Bay, Grzadziel, Pellerey, 2010, p. 34). Nel 1959 White ha definito la motivazione in relazione alla produzione di effetti (*effectance*), ottenuti a seguito di una buona padronanza delle conoscenze necessarie: da questo momento gli studi sulla motivazione hanno

avuto una portata maggiore, per cui sono state necessarie nuove ricerche che potessero confermare o smentire nuove tesi.

Nell'ambito delle competenze risulta essere particolarmente innovativa la tesi di Zimmerman (1989, pp. 329-339), che definisce come persona autoregolata quella che è in grado di stabilire obiettivi realistici e di attuare diverse strategie per il raggiungimento di uno scopo. La definizione ha caratteristiche in comune con la nozione di *apprendimento autoregolato*, concetto che è stato recentemente rielaborato da Cozzolino (2014, p. 42) che lo definisce come: «[...] il processo attraverso il quale gli studenti attivano e mantengono cognizioni, condotte e affetti, che sono sistematicamente orientati al conseguimento delle proprie mete, si intende un carattere eminentemente costruttivo e orientato agli obiettivi». Le convinzioni motivazionali incoraggiano ad apprendere nuove strategie cognitive, che a loro volta favoriscono l'apprendimento. Secondo la teoria dell'azione controllata (Heckhausen e Kuhl, 1985, 86), l'attività diretta al raggiungimento di obiettivi può essere divisa in una fase pre-decisionale e una fase post-decisionale. La prima rappresenta il momento in cui si individuano obiettivi e si fanno valutazioni per il loro raggiungimento; la seconda, invece, rappresenta la fase dell'implementazione vera e propria.

In questo primo paragrafo si è dato ampio spazio al costrutto di prospettiva temporale, mettendone in rilievo i contributi che più hanno permesso la sua definizione e il suo collegamento con variabili quali l'importanza della motivazione nell'espressione funzionale dei bisogni dell'individuo e la ricerca e l'attribuzione di senso rispetto agli stessi; il ruolo dell'ambiente sociale nell'influenzare presente e futuro; il ruolo delle variabili socio-cognitive in grado di influenzare la percezione, l'atteggiamento e la condotta. Risulta chiaro, pertanto, come il concetto di prospettiva temporale influenzi ed è influenzato da una molteplicità di costrutti difficilmente scindibili l'uno dall'altro, i quali permettono una definizione dinamica e poliedrica dello stesso.

3. Gli adolescenti e la prospettiva temporale: il contributo della ricerca

La fase dell'adolescenza rappresenta un periodo particolarmente sensibile rispetto alla percezione del peso del tempo e al verificare le motivazioni relative ai traguardi futuri (Pellerey et al., 2013; Laghi, 2009). Non è un caso, quindi, che la maggior parte delle ricerche sulla prospettiva futura abbia avuto come principale oggetto di studio gli adolescenti.

In questa seconda parte esamineremo alcuni importanti contributi empirici. Il primo caso vede la ricerca di Crea e Emad (2016), che ha come obiettivo quello di rilevare i fattori sensibili ai cambiamenti temporali e di conseguenza quali di essi incidono sulle motivazioni e sulle percezioni relative al futuro. Il campione ha coinvolto 333 giovani tra i 14 e i 19 anni a cui è stato sottoposto un questionario sulle strategie di apprendimento (QSA), sulla prospettiva temporale (PT) e sul senso del-

la vita (PILS), che sono stati in seguito rielaborati con un'analisi multivariata. Particolarmente interessanti sono alcuni dati emersi.

Dalla ricerca emerge una sostanziale parità di dati tra maschi e femmine (dato tra l'altro confermato già dalla ricerca effettuata nel 1982 da Righetti e Ronco sulle differenze di attribuzione sul senso della vita), che subiscono dei leggeri scarti per i singoli fattori. Per le ragazze, risulta che abbiano valori superiori a quelli dei ragazzi per quanto riguarda l'ansietà di base, le strategie elaborative e l'autoregolazione; per i ragazzi, si evidenzia, invece una maggiore propensione alla percezione di competenza e alla disponibilità alla collaborazione, ma allo stesso tempo alla mancanza di perseveranza e alla difficoltà di concentrazione. Altro dato interessante, confermato anche da ulteriori ricerche, è la concezione più o meno ristretta del tempo. Come già confermato dalla prospettiva temporale, i ragazzi più giovani sembrano avere una visione temporale di minore portata, che li porterebbe a mettere in secondo piano scelte relative ad obiettivi futuri, cosa che invece i ragazzi con età maggiore sentono essere più urgente. Gli individui con età minore, inoltre, sembrano privilegiare il passato rispetto al futuro, dato che è stato letto dagli Autori come una maggiore esigenza di trovare un senso alla vita e alla propria identità.

I risultati confermano, relativamente al campione preso in esame, un effettivo abbassamento del livello di progettualità che si manifesta in atteggiamenti di rassegnazione ed apatia rispetto al futuro, che spesso si concretizza in difficoltà scolastiche e nell'apprendimento. L'impossibilità di autodeterminazione percepita può portare gli individui ad avvertirsi sprovvisti delle competenze necessarie per tollerare le condizioni di frustrazione o di disagio, soprattutto di fronte ad un contesto sociale che sembra imporre modelli di successo da raggiungere ad ogni costo ed in ogni ambito. Come ci ricorda lo studio di Pavoncello, Spagnolo e Laghi: «[...] è una generazione che appare stanca e sfiduciata, alla quale viene chiesto troppo e si trova ad affrontare cambiamenti repentini e destabilizzanti (riduzione delle prospettive, precarietà, smarrimento di identità e ruolo). A questa generazione, che rispetto alle precedenti ha avuto tutto, non è stato concesso il senso e la legittimità del fallimento e del dolore» (2014, p. 115).

Altra ricerca interessante risulta essere quella condotta dalla Dottoressa Elena Maggiolaro, per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna nel 1999 (Maggiolaro, 2005). Lo studio prevedeva due gruppi, uno formato da 70 studenti di liceo di circa 17 anni, mentre l'altro era costituito da 90 studenti della facoltà di psicologia di circa 22 anni. I soggetti sono stati sottoposti alla compilazione di 4 scale: la Scala sul Bisogno di Chiusura Cognitiva (NFCS) di Webster e Kruglansky (1994), la Scala di Ricerca di Sensazioni (SSS) di Zuckerman (1979), la Scala di Coping degli Autori francesi Esparbès, Sordes Ader e Tap (1993) e il Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (1999). Lo ZTPI è costituito da 60 item che indagano i cinque fattori considerati come i principali componenti della Prospettiva Temporale: Passato Negativo, Passato Positivo, Presente Edonistico, Presente Fatalistico e Futuro. Dalla ricerca è emerso che chi ha una

visione positiva del presente ha la medesima visione del futuro. Per quanto riguarda la connessione tra passato (traumatico) e futuro, si evince che non necessariamente esperienze negative vissute in precedenza abbiano ripercussioni pessimiste sull'avvenire.

Un altro dato interessante, che andrebbe a confermare le tesi di Lewin, è quello secondo cui ad una maggiore età corrisponderebbe una maggiore preoccupazione per il futuro: infatti, i ragazzi adolescenti tendono ad essere maggiormente proiettati in esperienze del passato, verso il quale mostrano un forte attaccamento. La conclusione di Maggiolaro è che l'adolescente abbia bisogno maggiormente del passato per riconoscere se stesso ed è per questo che spesso si inserisce in attività cercando di fuggire dalle preoccupazioni future, fino a quando non giunge alla costruzione di una propria base, individuale e sociale, più stabile e solida.

Un ulteriore contributo viene fornito dal saggio di Alessandro Pepe riguardo la collaborazione tra scuola e famiglia¹⁵⁰, tramite il confronto della sua ricerca con altre effettuate a livello internazionale. Il campione italiano è composto da un totale di 1063 questionari raccolti in 27 scuole primarie e secondarie di Milano e provincia. I dati riguardanti i Paesi esteri, invece, provengono da ricerche già effettuate in anni recenti da altri studiosi.

La prima parte della ricerca riguarda l'analisi della componente familiare. Ad esempio i dati riguardanti il sistema scolastico degli Stati Uniti mostrano che circa il 70% degli adulti si impegna nell'aiutare i propri figli nei compiti, indipendentemente dallo *status* socio-economico, dal livello educativo raggiunto e dall'appartenenza a minoranze linguistiche. L'idea centrale della ricerca è la tesi che la partecipazione dei genitori fornisca all'alunno una varietà di risorse motivazionali (ragioni intrinseche, senso di controllo sugli esiti dello studio, percezioni favorevoli della cultura e dell'importanza dello studio) che favoriscono il raggiungimento di risultati scolastici positivi. Infatti, come sostengono Hill e Taylor (2004), nel momento in cui i ragazzi vedono i genitori coinvolti nell'esperienza scolastica, questa acquista maggior valore. Con il passare del tempo questo meccanismo viene interiorizzato e fatto proprio. Come mostra l'Autore, il coinvolgimento permette di incrementare le *performance* scolastiche e di ridurre i comportamenti "difficili" da parte degli alunni (Deutscher e Ibe 2003; Sheldon e Epstein, 2002).

La seconda parte della ricerca, invece, verte sul ruolo degli insegnanti e sul sistema scolastico: si fa riferimento in particolare alla presenza o meno dell'insegnante di sostegno che, pur essendo una tematica importante e sempre più attuale, non si ritiene opportuno approfondirne in questo presente scritto i suoi dettagli.

In conclusione, è possibile affermare che l'adolescenza è un periodo particolarmente importante nell'ideazione e nella realizzazione dei progetti futuri. La prospettiva temporale sembra, pertanto, inficiare completamente la sfera delle motivazioni e percezioni relative al futuro degli adolescenti. Dalle numerose ricerche emer-

¹⁵⁰ Visionabile in: https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/8354/10061/phd_unimib_557470.pdf.

ge una significativa connessione fra passato, presente e futuro e su come questi elementi si influenzino vicendevolmente nella costruzione di un'identità individuale e sociale. Infine, un ruolo fondamentale nel modificare la traiettoria di vita degli adolescenti è occupato dal sistema familiare, che può contribuire ad incrementare i risultati scolastici e ridurre i comportamenti devianti, attraverso la partecipazione attiva alle attività scolastiche del figlio.

4. Conclusione

All'interno del presente lavoro abbiamo avuto modo di osservare l'assoluta rilevanza degli studi nell'ambito della prospettiva temporale, i quali consentono di ottenere un quadro piuttosto chiaro dell'atteggiamento nei confronti del sistema scolastico, della predisposizione e della motivazione all'apprendimento degli studenti in età adolescenziale. Abbiamo visto in particolar modo, come in diversi adolescenti si registri un atteggiamento di rassegnazione e apatia nei confronti del proprio futuro, aspetto che comporta, oltre a elevati livelli di insoddisfazione, disagio psicosociale e sfiducia, gravi ripercussioni in ambito scolastico, caratterizzato sempre più da difficoltà e problematiche legate all'apprendimento. Il senso di "vuoto esistenziale" e di disorientamento che ciò comporta sappiamo poter inoltre compromettere la loro percezione di autodeterminazione all'interno dei vari contesti di appartenenza e di conseguenza incidere negativamente anche sui livelli di progettualità futura. Si tratta di un dato piuttosto allarmante se si tiene conto del fatto che i soggetti che al contrario presentano obiettivi futuri piuttosto chiari sono in grado di modulare coerentemente sia la propria motivazione che le proprie prestazioni, confidando in se stessi e nelle proprie capacità e competenze (Crea, Emad, 2016).

Affinché i nostri studenti riescano a maturare un positivo orientamento al futuro, sappiamo essere di primaria importanza l'influenza esercitata dagli adulti più significativi, i quali rappresentano un punto di riferimento importante nella costruzione dell'identità lungo tutto il corso della vita, e lo sono ancor di più nel periodo dell'adolescenza, quando avviene una maggiore definizione della personalità. Ne deriva dunque che l'ambiente in cui lo studente è inserito rappresenta una variante importante (nonché fattore di protezione e prevenzione) nel percorso di costruzione del sé, che ovviamente non è un'entità a se stante nel processo evolutivo.

In generale, si può intervenire su due dei sistemi più importanti che riguardano la vita di ogni individuo: quello scolastico e quello familiare. Gli interventi sul primo sistema fanno riferimento a tutte quelle azioni finalizzate a sollecitare la partecipazione delle famiglie nell'educazione dei figli ed a migliorarne la qualità. I secondi, invece, considerano prioritaria la partecipazione familiare all'educazione dei bambini nell'ambiente domestico. Tuttavia, vanno considerate anche le implicazioni a cui la collaborazione tra casa e scuola dà esito, poiché queste istituzioni non sempre tendono verso lo stesso fine. Pertanto, le situazioni verso le quali si può an-

dare in contro potrebbero essere varie: la famiglia e la scuola promuovono la motivazione; la famiglia promuove la motivazione, mentre la scuola demolisce; la famiglia demolisce e la scuola rafforza la motivazione; né la famiglia né la scuola si pongono come promotori del successo. Dalle ricerche prese in esame nel presente lavoro, risulta evidente come questi due sistemi siano interconnessi perché entrambi possono andare ad influenzare le aspirazioni e le aspettative del soggetto, sostenendo ed incrementando alcune variabili fondamentali come il capitale culturale, i sistemi valoriali, gli stili educativi e di comunicazione. La prospettiva temporale, quindi, costituisce un elemento in grado di suggestionare il processo formativo e le strategie di apprendimento.

La presente trattazione può aprire ad importanti considerazioni riguardo il sostegno che questi due ambienti possono dare. Troppo spesso scuola e famiglia vengono considerati compartimenti stagni nello sviluppo infantile. L'interconnessione tra le due sfere è evidenziata dal modello teorizzato da Epstein nel 1987 dell'*Overlapping Spheres* che enfatizza la cooperazione e la complementarità della scuola e della famiglia, incoraggiando la comunicazione e la collaborazione tra le due istituzioni. Questo tipo di considerazione è strettamente legato alla crescita di importanza del concetto di "meritocrazia", che domina da qualche decennio lo spazio pubblico. Ad esso è infatti associata principalmente la discriminante del risultato (in campo scolastico come in altri), ma non necessariamente quello qualitativo, che porterebbe a considerare il mondo scolastico come un semplice passaggio meccanico finalizzato ad acquisire nozioni.

Sul piano educativo il merito si rivela un intreccio abbastanza complesso; secondo Young (1958) il merito si compone di due elementi: l'impegno e il talento. Il pedagogista Benjamin Bloom (1979) sostiene che esso abbia paradossalmente una funzione livellatrice piuttosto che differenziatrice. L'Autore introduce la strategia del *Mastery learning* ("apprendimento per la padronanza"), che si richiama all'idea che la maggior parte degli studenti possa raggiungere un elevato livello di apprendimento se vengono create le condizioni favorevoli, adeguate alle caratteristiche ed ai bisogni individuali. Le strategie di *Mastery learning* si sono rilevate senza dubbio efficienti in molte situazioni di classe, a tutti i livelli di apprendimento. Però è chiaro che vi sono situazioni in cui esse non hanno buon esito.

Anche secondo una prospettiva sociologica, il concetto di meritocrazia non ha necessariamente implicazioni positive; è bene precisare che in questo contesto non verranno prese in considerazione le implicazioni economiche del concetto. Young nel suo saggio *The rise of the meritocracy*, pubblicato nel 1958, evidenziò il rischio maggiore di una società meritocratica, ossia l'emarginazione delle persone ritenute meno brillanti e, perciò, "non meritevoli", viste quindi come prive di valore. Come sostiene Goldthorpe (2005) le scelte effettuate dagli studenti in fasi cruciali delle loro carriere scolastiche non sono determinate semplicemente dalle loro *performances* scolastiche precedenti, ma continuano ad essere influenzate soprattutto dalla loro provenienza sociale. Ciò perché i ragazzi di origini privilegiate, anche in assenza di

risultati scolastici brillanti, possono contare su molte altre risorse che i ragazzi di origini più umili non posseggono.

Di conseguenza, risulterebbe dannoso riporre eccessiva attenzione al solo mondo scolastico, come ente che attua soluzioni risolutive rispetto ai problemi dell'età evolutiva, soprattutto in considerazione dello stretto legame tra scuola e società. Quest'ultima sta attraversando numerosi cambiamenti radicali e si trova a dover competere con sfide sempre più complesse, che la portano di conseguenza a dover potenziare le sue strategie di supporto e di ri-motivazione. Capire che si può essere agenti attivi del controllo e dello sviluppo della persona è sicuramente uno dei migliori risultati di una buona educazione infantile, che comporta maggiori predisposizioni all'apprendimento; allo stesso tempo bisogna trasmettere il messaggio che il successo, così come il fallimento, non costituiscono passaggi definitivi della propria esistenza e che quindi possono essere rimodulati a seconda dei propri bisogni presenti e futuri, inserendo l'accaduto in una dimensione di senso e di significato più ampia e profonda.

In definitiva, un buon compromesso tra la motivazione e la prospettiva temporale può favorire livelli di progettualità e strategie di autodeterminazione coerenti non solo con il raggiungimento di risultati positivi, ma anche con una percezione del tempo con cui i ragazzi si sentono più a loro agio, in quanto più adeguata ai loro bisogni di crescita evolutiva (Boniwell et al., 2010). Allo stesso tempo è importante coniugare le varie strategie di apprendimento, facendo sì che non costituiscano soltanto un momento passivo della vita, ma piuttosto che diventino strumenti utili per favorire lo sviluppo progettuale del futuro. Questo percorso ovviamente richiede una partecipazione attiva e propositiva da parte del soggetto e degli adulti significativi, che hanno il compito di accompagnarlo e di aiutarlo nella formazione di aspettative realistiche e di progetti personali concreti. Come ricorda Stefania Vergati: «[...] parlare di aspettative è infatti un modo per trattare il futuro, visto in termini sia di riproduzione sociale che di innovazione, e l'incertezza. Occuparsi del futuro implica, tra l'altro, anche considerare la produzione delle visioni sull'avvenire e le modalità con cui esse diventano oggetto di consenso e condivisione» (Vergati, 2005, p. 111).

Va osservato, tuttavia, che un tempo come quello attuale, in cui la pluralità di modelli, culture, significati e valori si fa sempre più vasta, presenta il vantaggio di lasciare alle generazioni grandi possibilità di sperimentazione. Questa libertà, però, può essere tanto positiva quanto negativa, quando ingabbia il soggetto in una ricerca continua senza una progettazione concreta. Per questo motivo è auspicabile che gli agenti educativi permettano al ragazzo di sperimentarsi, restando sempre vigili rispetto alle sue azioni, per non far sì che rimanga imprigionato in un presente sterile che non guarda ad un futuro desiderabile.

Bibliografia

- ATTILI G. (2007), *Attaccamento e costruzione evolucionistica della mente. Normalità, patologia, terapia*, Milano, Cortina Raffaello.
- BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERREY M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di Ricerca*, Roma, CNOS-FAP.
- BLOOM B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando.
- BONIWEILL I. - OSIN E. - LINLEY P.A. - IVANCHENKO G.V. (2010), *A question of balance. Time perspective and well-being in British and Russian samples*, in «The Journal Of Positive Psychology», vol. 5, pp. 24-40.
- BROPHY J. (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, LAS.
- COZZOLINO M. (2014), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Roma, Franco Angeli.
- CREA G. - EMAD S.A.M. (2016), *Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 63, n. 2, pp. 345-381.
- DECI E.L. - RYAN R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press.
- DEUTSCHER R. - IBE M. (2003), *The Role of the Goldstone Apple Valley Radio Telescope Project in Promoting Scientific Efficacy among Middle High School Students*, Apple Valley (California), Educational Resources Information Center (Eric).
- EPSTEIN J.L. (1987), *Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement*, in K. HURRELMANN, F. KAUFMAN AND F. LOEL (Eds.), *Social intervention: Potential and social constraints*, New York, Walter de Gruyter.
- ESPARBÈS S. - SORDES ADER F. - TAP P. (1993), *Les strategies de coping*, in «Journées Du Labo», pp. 89-107.
- FIZZOTTI E. (2007), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, Roma, LAS.
- FRAISSE P. (1957), *Psychologie du temps*, Paris, PUF.
- FRANK P. (1939), *Time perspective*, in «Journal of Social Philosophy», vol. 4, pp. 292-312.
- FRANKL V.E. (1990), *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Roma, Città Nuova.
- FRANKL V.E. (2005), *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Trento, Centro Studi Erikson.
- GOLDTHORPE J. (2005), *Education-Based Meritocracy: the barriers to its realization*, Oxford, Nuffield College.
- HECKHAUSEN H. - KUHLMANN J. (1985), *From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action*, in M. FRESE - J. SABINI (Eds.), *Goal directed behavior*, Hillsdale, Erlbaum.
- HILL N.E. - TAYLOR L.C. (2004), *Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. Pragmatics and Issues*, in «Current Directions in Psychological Science», vol. 13, n. 4, pp. 161-164.
- LA ROCCA C. - MARGOTTINI M. - CAPOBIANCO R. (2014), *Collaborative Learning in Higher Education*, in «Open Journal of Social Sciences», vol. 2, pp. 61-66.
- LAGHI F. (2009), *Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza*, in «Giornale Di Psicologia», vol. 3, n. 1, pp. 63-71.
- LAGHI F. - BAIOTTO R. - LIGA F. - GUARINO A. - BAUMGARTNER E. (2013), *Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective*, in «Children and Youth Services Review», vol. 35, n. 3, p. 482-487.
- LEWIN K. (1946), *Time perspective and morale*, in G. WATSON (Eds.), *Civilian morale*, Bo-

- ston, Houghton Mifflin, ripubblicato in K. LEWIN (1948), *Resolving social conflicts*, New York, Harper & Row.
- LEWIN K. (1951), *Field theory in social science*, New York, Harper & Row.
- MAGGIOLARO E. (2005), *La prospettiva temporale in adolescenza studio teorico-metodologico*, in «Psychofenia. Ricerca e analisi psicologiche», vol. 2, n. 2, pp. 51-75.
- NUTTIN J. (1964), *The future-time perspective in human motivation and learning*, in «Acta Psychologica», vol. 23, pp. 60-82.
- NUTTIN J. (1980), *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, PUF; trad. it. (1996), *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Roma, Armando.
- NUTTIN J. (1992), *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS.
- PAVONCELLO D. - SPAGNOLO A. - LAGHI F. (2014), *Prevenire si può: analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*, Roma, ISFOL.
- PELLERER M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- PELLERER M. - GRZADZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E. (2013), *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP.
- RIGHETTI G. - RONCO A. (1982), *Il «Purpose in Life» Test*, Roma, Università Pontificia Salesiana.
- RODRIGUEZ-TOMÉ H. - BARIAUD F. (1987), *Les perspectives temporelles à l'adolescence (Time perspectives at adolescence)*, Paris, PUF.
- RUSSO M.T. (2008), *Etica del corpo tra medicina ed estetica*, Catanzaro, Rubbettino.
- SHELDON S.B. - EPSTEIN J.L. (2002), *Improving Student Behavior and Discipline with Family and Community Involvement*, in «Education and Urban Society», vol. 35, n. 1, pp. 4-26.
- THIÉBAUT E. (1998), *La perspective temporelle, un concept a recherche d'une définition opérationnelle*, in «L'Année psychologique», vol. 98, n. 1, pp. 101-125.
- VERGATI S. (2005), *La costruzione intergenerazionale delle aspettative. Giovani, famiglie, università*, Acireale-Roma, Bonanno Editore.
- WEBSTER D.M. - KRUGLANSKI A.W. (1994), *Individual differences in need for closure*, in «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 5, pp. 267-289.
- WHITE R. (1959), *Motivation reconsidered: The concept of Competence*, in «Psychological Review», vol. 66, pp. 297-333.
- YOUNG M. (1958), *The Rise of the Meritocracy*, London, Thames and Hudson.
- ZIMBARDO P.G. (2004), *A new perspective on psychological time: Theory, research, and assessment of individual difference in temporal perspective*, in «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 33, n. 4, pp. 451-470.
- ZIMBARDO P.G. - BOYD J.N. (1999), *Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric*, in «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 77, n. 6, pp. 1271-1288.
- ZIMMERMAN B.J. (1998), *A social cognitive view of self-regulated academic learning*, in «Journal of Educational Psychology», vol. 81, n. 3, pp. 329-339.
- ZUCKERMAN M. (1979), *Sensation seeking and risk taking*, in C. E. Izard (Eds.), *Emotion in personality and psychopathology*, New York, Plenum Press.

Sitografia

https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/8354/10061/phd_unimib_557470.pdf.

Capitolo quarto

La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario

Massimo Margottini

1. L'implementazione dello ZTPI sulla piattaforma *competenzestrategiche.it*

Tra gli strumenti individuati per l'arricchimento della piattaforma *competenzestrategiche.it*, al fine di promuovere processi riflessivi e di orientamento in studenti e giovani adulti, è stato individuato lo ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory). Si tratta di uno strumento di autovalutazione degli atteggiamenti, delle credenze, dei pensieri e dei valori corrispondenti alla prospettiva temporale verso cui le persone si orientano.

Inizialmente, il Questionario è stato validato su una popolazione di studenti universitari nordamericani ed in seguito applicato e validato in molti altri Paesi (tra i quali anche l'Italia).

Oggi, lo ZTPI nella sua versione definitiva è costituito da 56 item relativi a cinque fattori: Passato-Negativo, Passato-Positivo, Presente-Fatalista e Presente-Edonista, Futuro, considerati componenti principali delle Prospettiva Temporale. Gli item sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.

La versione italiana del Questionario è stata pubblicata sul volume Zimbardo P., Boyd J., *Il paradosso del tempo* (Milano, Oscar Mondadori, 2009). Inoltre, gli autori hanno sviluppato, come accompagnamento al volume, un sito www.thetimeparadox.com/ all'interno del quale è possibile, tra l'altro, compilare il questionario nella versione in lingua inglese e confrontare gli esiti, restituiti in termini di punteggio numerico, con i punteggi individuati dagli autori come costituenti una prospettiva temporale, ideale; che si caratterizza per una visione prevalentemente positiva del passato, una buona apertura verso il futuro, e un vissuto del presente che vede prevalere una componente moderatamente edonistica e per nulla fatalistica.

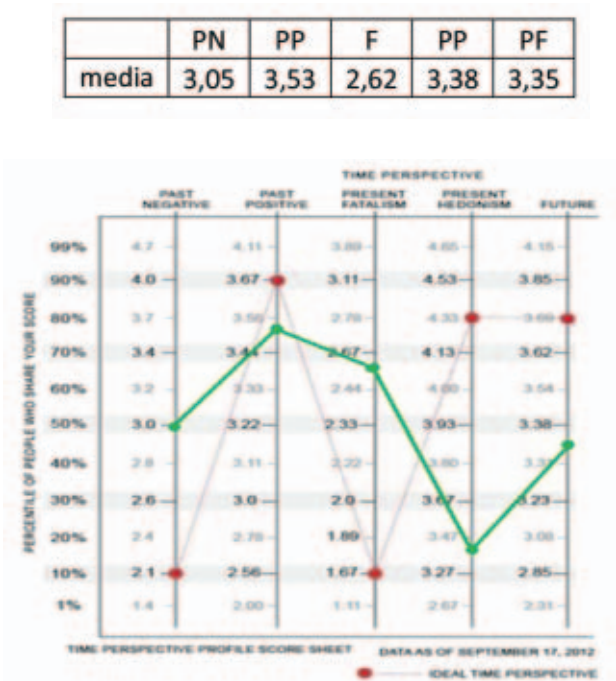
Allo scopo di validare il questionario e verificare l'affidabilità delle scale su studenti universitari è stata eseguita una prima somministrazione a studenti frequentanti il corso di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre nell'anno accademico 2015/16. Il questionario è stato implementato su piattaforma Limesurvey e somministrato on line nell'ambito delle attività laboratoriali del corso. Il profilo, in un primo momento è stato restituito in termini di punteggi relativi a ciascuna delle cinque dimensioni temporali. Agli studenti è stato

poi chiesto di confrontare i propri punteggi con la prospettiva temporale ideale suggerita da Zimbardo e rappresentata nel grafico che segue. Le analisi condotte sono quindi confluite in una relazione conclusiva.

1.1 La somministrazione pilota dello ZTPI

Su un campione di 281 studenti è stata calcolata la media dei punteggi che è stata confrontata con la prospettiva temporale ideale suggerita da Zimbardo. Nel grafico i punti in rosso rappresentano la prospettiva ideale di Zimbardo e in verde le medie dei punteggi degli studenti.

Come si vede è emerso un orientamento mediamente basso nelle dimensioni “futuro” e “presente-edonista”, a favore di una prospettiva “fatalista” mediamente alta, quadro che sottolinea una significativa distanza da un orientamento temporale equilibrato.



Sono state quindi analizzate le scale elaborando 411 questionari, sempre di studenti universitari. L’elaborazione è stata condotta attraverso il pacchetto statistico SPSS. Nella tabella che segue una sintesi degli indici ottenuti. Come si vede l’indice di affidabilità alfa di Cronbach è mediamente alto per le scale Passato-Negativo, Passato-Positivo, Presente-Edonista e Presente-Fatalista, leggermente inferiore per la scala Futuro. Il dettaglio delle elaborazioni è riportato in Appendice 1.

Scale	PN	PE	F	PP	PF
Media scala tot.	30,15	50,93	43,72	31,81	23,47
dev.st.	6,51	6,81	5,02	4,51	4,86
alfa Cronbach	,807	,778	,638	,715	,721
n.item	10	15	13	9	9

media punteggi	3,02	3,40	3,36	3,53	2,61
dev.st.	0,65	0,45	0,39	0,50	0,54

1.2 I punti standard e la costruzione dei profili

Nell'anno accademico 2016/17, si è avuto un ulteriore incremento di questionari compilati. Nel mese di dicembre sui 637 questionari compilati dagli studenti sono stati calcolati i dati normativi e provveduto a definire i punti standard su scala *stanine* al fine di implementare lo ZTPI all'interno della piattaforma *competenzestrategiche.it* e renderlo facilmente e liberamente fruibile, insieme agli altri strumenti già disponibili.

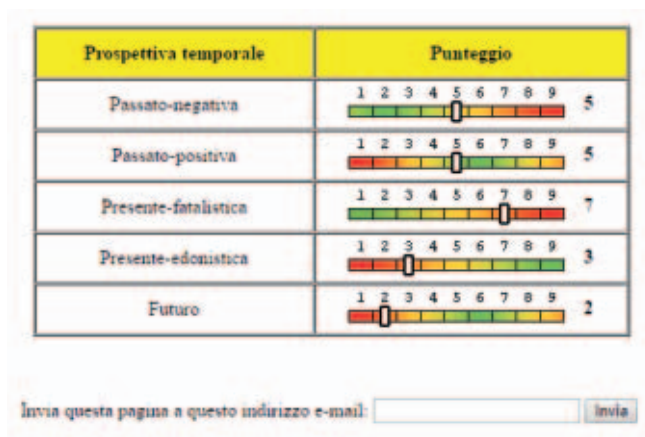
Quella che segue in tabella è la sintesi delle elaborazioni con la definizione dei punti standard su scala *stanine*.

Scale	PN	PE	F	PP	PF
media punteggi	3.04	3.36	3.38	3.53	2.59
dev.st.	0.65	0.44	0.40	0.50	0.52
Stanine					
1					
	1.89	2.58	2.67	2.64	1.67
2					
	2.22	2.80	2.88	2.89	1.93
3					
	2.55	3.03	3.08	3.15	2.20
4					
	2.88	3.25	3.28	3.40	2.46
5					
	3.21	3.48	3.48	3.66	2.73
6					
	3.54	3.70	3.69	3.91	2.99
7					
	3.87	3.93	3.89	4.16	3.25
8					
	4.20	4.15	4.09	4.42	3.52
9					

L'implementazione dello ZTPI, sulla piattaforma competenzestrategiche.it, oltre ad arricchire il quadro delle risorse già disponibili, si inquadra nella logica di offrire a studenti e docenti questionari di autovalutazione caratterizzati da massima semplicità, restituendo gli esiti, in termini di profilo, facilmente leggibili ed utilizzabili all'interno dei contesti formativi.

Quindi anche per lo ZTPI, così come per il QSA e il QPCS e più recentemente per il QSA nella versione breve, si è optato per la restituzione del profilo in forma grafica con l'integrazione di un commento testuale che esplicita il significato di ciascuna scala e commenta il significato del proprio posizionamento nella media o sopra o sotto di essa.

Quello che segue è un esempio del profilo grafico.



Quindi, anche per lo ZTPI si è scelto di rappresentare il profilo restituendo, come accade per il QSA, QSAr e QPCS, il punteggio come punto standard, ossia un punteggio da 1 a 9, in modo da consentire un immediato confronto con la media, posizione 5 della scala, e al tempo stesso un confronto con la prospettiva temporale ideale suggerita da Zimbardo, che è rappresentata dalla coloritura in verde della casella.

Al fine di agevolare ulteriormente la lettura del profilo è stato predisposto anche un profilo testuale automatizzato che segue il grafico. In relazione al conseguimento di punteggi nella media oppure sopra o sotto di essa la piattaforma restituisce un profilo individuale personalizzato sulla base delle descrizioni che seguono.

1.3 I profili testuali automatizzati

PASSATO-NEGATIVO

Punteggio sotto la media

La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere una visione pessimistica e di rifiuto del proprio vissuto.

Un basso punteggio in questo fattore evidenzia una scarsa incidenza delle esperienze negative eventualmente vissute e rientra nel quadro di una prospettiva temporale ideale in quanto denota un atteggiamento positivo verso il passato, che solitamente si associa ad atteggiamenti favorevoli verso il conseguimento degli obiettivi personali ed uno stile di vita orientato al benessere.

Punteggio nella media

La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere una visione pessimistica e di rifiuto del proprio vissuto.

L'attribuzione di un punteggio medio indica che si è sufficientemente in grado di gestire i ricordi negativi del proprio passato. Bisogna stare attenti a non cadere nella tendenza a limitare le proprie decisioni sulla base delle esperienze passate con il pericolo di non voler assumere rischi, chiudersi in un atteggiamento conservatore, ed essere prevenuti e poco orientati al futuro.

È dunque opportuno: riconoscere che non si può cambiare il passato, ma si può modificare il proprio atteggiamento verso ciò che è accaduto; ricostruire le esperienze negative del passato per neutralizzarle o per scoprire che esse celano anche elementi positivi; conseguire le proprie vittorie creando un presente e un futuro più positivi in modo da contrastare la visione pessimistica-disabilitante.

Punteggio sopra la media

La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere una visione pessimistica e di rifiuto del proprio vissuto.

Un alto punteggio in questo fattore può dipendere da eventi traumatici subiti in passato e non ancora elaborati sul piano psicologico. Può, inoltre, essere associato ad alcune caratteristiche psicologiche e comportamentali quali una minore tendenza alla coscienziosità, all'amichevolezza, alla stabilità emotiva, all'autostima, al controllo degli impulsi, alla considerazione delle conseguenze future, alla ricerca della felicità e maggiore tendenza all'aggressività, alla depressione, all'ansia e all'irascibilità.

È dunque opportuno: riconoscere che non si può cambiare il passato, ma si può modificare il proprio atteggiamento verso ciò che è accaduto; ricostruire le esperienze negative del passato per neutralizzarle o per scoprire che esse celano anche elementi positivi; conseguire le proprie vittorie creando un presente e un futuro più positivi in modo da contrastare la visione pessimistica-disabilitante.

PASSATO-POSITIVO

Punteggio sotto la media

La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, nostalgico e positivo verso il proprio vissuto.

Un basso punteggio in questo fattore denota la prevalenza di emozioni negative come senso di colpa, vergogna, tristezza e paura causati da esperienze vissute che possono ostacolare la capacità di immaginare il proprio futuro e quindi la voglia di cimentarsi in esperienze nuove.

È dunque opportuno: riconoscere che le credenze sul passato influenzano il proprio modo di pensare e agire nel presente e orientano il nostro rapporto con il futuro, pertanto i ricordi passati devono diventare un punto di forza e non un rifugio in cui nascondersi dalla realtà; costruire un atteggiamento positivo verso il passato in modo da essere liberi di perseguire la propria felicità presente e futura; ricordare ciò che di negativo è accaduto in passato al fine di evitare che si ripeta.

Punteggio nella media

La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, nostalgico e positivo verso il proprio vissuto.

L'attribuzione di un punteggio medio indica che si è sufficientemente in grado di richiamare alla mente le esperienze positive avute in passato come nei casi che richiedono incoraggiamento nell'affrontare momenti difficili. Sarebbe utile rafforzare i pensieri positivi al fine di trarre maggiore slancio nella realizzazione di progetti e azioni.

È dunque opportuno: riconoscere che le credenze sul passato influenzano il proprio modo di pensare e agire nel presente e orientano il nostro rapporto con il futuro, pertanto i ricordi passati devono diventare un punto di forza e non un rifugio in cui nascondersi dalla realtà; costruire un atteggiamento positivo verso il passato in modo da essere liberi di perseguire la propria felicità presente e futura; ricordare ciò che di negativo è accaduto in passato al fine di evitare che si ripeta.

Punteggio sopra la media

La dimensione si riferisce alla tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, nostalgico e positivo verso il proprio vissuto.

Un alto punteggio in questo fattore rientra nell'ottica di una prospettiva temporale ideale in quanto associato a profili con maggiore tendenza alla coscienziosità, alla creatività, alla stabilità emotiva, all'amichevolezza, all'autostima, alla propensione per la ricerca della felicità e minore tendenza all'aggressività, all'ansia e alla depressione. Il possesso di una buona prospettiva temporale orientata al passato positivo ha un ruolo fondamentale nel dare continuità e senso al Sé, ma bisogna stare attenti a non cadere nella trappola del voler rivivere continuamente ciò che vi era di buono nel passato per sfuggire ai cambiamenti che inevitabilmente comportano il presente e il futuro.

PRESENTE-FATALISTA

Punteggio sotto la media

La dimensione si riferisce alla tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze esterne, non controllabili, per cui si pensa di non essere completamente padroni del proprio destino.

Un basso punteggio in questo fattore rientra nell'ottica di una prospettiva temporale ideale in quanto denota la capacità di saper vivere e progettare il presente senza lasciarsi condizionare dalle esperienze e dagli insegnamenti passati e senza aver paura di fare scelte e prendere decisioni rivolte al futuro.

Punteggio nella media

La dimensione si riferisce alla tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze esterne, non controllabili, per cui si pensa di non essere completamente padroni del proprio destino.

L'attribuzione di un punteggio medio indica che si è sufficientemente in grado di pensare di riuscire a controllare la propria vita rispetto alla realtà circostante. Ma bisogna stare attenti a non fare lo sbaglio di rinnegare i propri successi attribuendo a sé solamente le cause degli insuccessi, atteggiamento che a lungo andare può causare una perdita di motivazione ad investire nel futuro e che riduce a pensare che il successo sia dovuto puramente alla fortuna.

È dunque opportuno: riconoscere che le prospettive temporali non sono determinate da agenti esterni ma sono forme apprese tramite cui si entra in relazione con l'ambiente e pertanto modificabili dal soggetto; concentrare la propria attenzione sulle fonti di motivazione intrinseca e sul processo di attribuzione delle cause a fattori controllabili.

Punteggio sopra la media

La dimensione si riferisce alla tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze esterne, non controllabili, per cui si ritiene di non essere completamente padroni del proprio destino.

Un alto punteggio in questo fattore può essere condizionato anche dal proprio orientamento religioso (ad esempio, alcune religioni affermano il culto della predestinazione). Un elevato punteggio può essere associato a profili con minore tendenza alla coscienziosità, alla stabilità emotiva, alla propensione a considerare le conseguenze future delle proprie azioni, al perseguimento della felicità, a minore autostima, creatività e maggiore tendenza all'aggressività, alla depressione, alla rassegnazione e al cinismo.

È dunque opportuno: riconoscere che le prospettive temporali non sono determinate da agenti esterni ma sono forme apprese tramite cui si entra in relazione con l'ambiente e pertanto modificabili dal soggetto; concentrare la propria attenzione sulle fonti di motivazione intrinseca e sul processo di attribuzione delle cause a fattori controllabili.

PRESENTE-EDONISTA

Punteggio sotto la media

La dimensione si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente mediante la continua ricerca di attività e relazioni piacevoli, stimolanti e sempre nuove con la voglia di abbandonarsi al piacere del momento.

Un basso punteggio in questo fattore denota la mancanza di interesse a vivere il proprio presente sia che si tratti di riposo, sia di divertimento in quanto si preferisce essere occupati in azioni orientate al futuro o in pensieri rivolti al passato. Se questo atteggiamento persiste, e non è solo confinato ad un periodo in cui è prossimo il raggiungimento di un obiettivo che richiede il massimo dello sforzo, il rischio che si corre è quel-

lo di non riuscire a godere di ogni istante della propria vita e di cadere in frustrazione.

È dunque opportuno: temperare i propri atteggiamenti verso il presente senza aver paura di posticipare la gratificazione dei propri impulsi al fine di godere sia di riposo e sano divertimento, sia di rispetto verso gli impegni presi.

Punteggio nella media

La dimensione si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente mediante la continua ricerca di attività e relazioni piacevoli, stimolanti e sempre nuove con la voglia di abbandonarsi al piacere del momento.

Un punteggio medio in questo fattore rientra nell'ottica di una prospettiva temporale ideale in quanto denota una adeguata capacità di rivolgere l'attenzione sia alle azioni posizionate nel presente, sia agli obiettivi posti nel futuro.

Punteggio sopra la media

La dimensione si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente mediante la continua ricerca di attività e relazioni piacevoli, stimolanti e sempre nuove con la voglia di abbandonarsi al piacere del momento.

Un alto punteggio in questo fattore risulta associato a profili con minore tendenza all'amichevolezza, alla coscienziosità, alla stabilità emotiva, alla propensione a considerare le conseguenze future, minore controllo degli impulsi, minore coerenza e maggiore tendenza all'aggressività, alla depressione, alla ricerca di novità e all'ossessivo perseguimento della felicità. I soggetti maggiormente orientati al presente edonista tendono ad essere concentrati sulla soddisfazione immediata dei propri impulsi, sui benefici a breve termine, sull'auto-stimolazione, preferiscono evitare le persone e le situazioni per loro sgradevoli e noiose e rinunciare alle situazioni che richiedono grande impegno e applicazione costante.

È dunque opportuno: temperare i propri atteggiamenti verso il presente senza aver paura di posticipare la gratificazione dei propri impulsi al fine di godere sia di riposo e sano divertimento, sia di rispetto verso gli impegni presi.

FUTURO

Punteggio sotto la media

La dimensione si riferisce alla tendenza a pianificare le proprie azioni e a rimandare la gratificazione al momento della realizzazione degli scopi che erano stati posti nel futuro.

Un basso punteggio in questo fattore denota la preferenza ad abbandonarsi al presente o a rifugiarsi nei ricordi del passato per restare nelle "certezze" del momento e per non entrare nel mondo delle aspettative e delle probabilità che comportano i pensieri rivolti al futuro.

È dunque opportuno: ricercare una condizione di stabilità economica, familiare e sociale; prediligere i ricordi positivi del passato; alternare i momenti di piacere ai momenti del dovere; costruire una prospettiva equilibrata con cui trarre forza dagli eventi passati, imparare a vivere a pieno il presente e trarre motivazione per progettare il proprio futuro.

Punteggio nella media

Un punteggio medio rientra nell'ottica di una prospettiva temporale ideale in quanto denota una adeguata capacità di saper rivolgere il proprio sguardo verso il futuro senza nulla togliere all'investimento delle proprie energie nella vita presente.

Punteggio sopra la media

Un alto punteggio in questo fattore è solitamente associato a minore aggressività, depressione, minore rischio di cadere in comportamenti devianti (abuso di alcool e droga) e maggiore energia, creatività, coscienziosità, considerazione delle conseguenze future, controllo dell'Io e degli impulsi, ricerca di novità, coerenza, perseveranza e autostima. Ma bisogna stare attenti a non farsi intrappolare dai ritmi frenetici della società contemporanea che, turbando l'organizzazione del tempo personale e sociale, possono generare ansia, frustrazione e dipendenza dalle ricompense per cui il soggetto rischia di sacrificare beni primari come la famiglia, gli amici e l'amore pur di ottenere il successo desiderato.

2. Applicazione in contesto universitario di strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche: ZTPI, QSA e QPCS

Nell'ambito delle attività di Laboratorio della Cattedra di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nel corso degli ultimi anni accademici, è stato proposto agli studenti un percorso di autovalutazione e autoriflessione sulle proprie competenze strategiche mediante la somministrazione del QSA, del QPCS e dall'anno accademico 2015/16 dello ZTPI.

Le attività laboratoriali si svolgono prevalentemente on line, precedute da due incontri in presenza durante i quali è stato presentato agli studenti l'ambiente sul quale sono stati implementati gli strumenti di autovalutazione e le attività da svolgere. Si tratta di una piattaforma e-learning del Dipartimento *formonline.uniroma3.it* all'interno della quale sono contenuti materiali didattici e spazi di interazione tra docente, studenti e tutor. L'ambiente di lavoro è connesso alla piattaforma *www.competenze-strategiche.it* sulla quale sono implementati gli strumenti QSA, QPCS e ZTPI.

Il percorso ha previsto l'auto-somministrazione di strumenti quali il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) e il *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche* (QPCS) che, al termine della compilazione, rilasciano un profilo grafico e testuale tramite cui lo studente può riflettere sulle potenzialità e sulle criticità emerse dalle risposte date in base alla percezione che ha di sé. Successivamente è stata proposta l'auto-somministrazione dello *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) che al termine della compilazione rilascia un profilo in punteggi per ciascuna delle cinque dimensioni indagate. Ogni studente è stato quindi invitato a confrontare il proprio orientamento temporale con lo "schema della prospettiva temporale ideale" elaborato da Zimbardo e Boyd e reso fruibile all'interno della Piattaforma.

Al fine di stimolare anche una riflessione narrativa sulle competenze strategiche e sulle prospettive temporali è stata proposta la stesura di una relazione all'interno ed è stato richiesto ad ogni studente di svolgere un'analisi di I e II livello sui profili ottenuti, ossia riflettere sugli esiti di ogni singolo fattore, e quindi mettere in relazione tra loro i risultati emersi, dapprima secondo alcuni schemi di analisi suggeriti e quindi esprimendo comportamenti proattivi sulla possibilità di modificare quegli atteggiamenti cognitivi e affettivo-motivazionali depotenzianti, eventualmente emersi da ciascun questionario.

Al termine del percorso è stato somministrato un ultimo "Questionario di autovalutazione e auto-riflessione" per indagare l'utilità del percorso effettuato e per stimolare ulteriormente un atteggiamento riflessivo.

Dalla analisi dei questionari emergono interessanti correlazioni, statisticamente significative, tra fattori del QSA, del QPCS e dello ZTPI.

Nella tabella che segue è riportata una sintesi delle correlazioni tra QSA e ZTPI. In rosso sono evidenziate correlazioni negative e in nero quelle positive. La presentazione in dettaglio dei dati è riportata nella Appendice 2, in fondo.

È interessante osservare come un orientamento temporale al *Futuro* corredi positivamente, e in modo piuttosto forte, con *Volizione* e *Autoregolazione*, ma anche con un *Locus of control interno* e una buona *Percezione di competenza* e corredi inoltre positivamente con *Strategie elaborative*, *Autointerrogazione* e simmetricamente corredi negativamente con *Mananza di perseveranza*, *Disorientamento*, *Ansietà di base* e *Difficoltà di concentrazione*. Orientamento al futuro che nella prospettiva ideale già delineata da Zimbardo si fonda su un vissuto positivo del passato e che nell'analisi è evidenziato da correlazioni positive tra *Passato positivo* e *Locus of control interno*, *Volizione* e *Autoregolazione*.

La distanza, invece da un orientamento equilibrato, vede evidenziate le dimensioni del *Passato Negativo* e un orientamento *fatalista nel presente* che presentano entrambe, con valori analoghi, correlazioni positive con *Ansietà di base* e *Interferenze emotive*, *Locus of control esterno*, *Mananza di perseveranza* e *Difficoltà di concentrazione* e simmetricamente correlazioni negative con *Volizione*, *Strategie elaborative* e *Autoregolazione*.

Analisi confermate anche dalle correlazioni tra scale del QPCS e ZTPI. Con l'aggiunta di un ulteriore elemento, quello della *Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza*, che come era lecito attendersi, registra una correlazione positiva con la scala *Futuro* e negativa, invece, con il *Passato negativo* e il *Presente Fatalista*.

2.1 Tavola delle correlazioni tra QSA e ZTPI

	CORRELAZIONE BIVARIATA (Campione di 265 studenti)	FATTORI ZTPI				
		F1 (PN)	F2 (PE)	F3 (F)	F4 (PP)	F5 (PF)
FATTORI QSA	A1 (Ansietà di base)	,30**		,13*		,29**
	A2 (Volizione)	,23**		,52**	,13*	,25**
	A3 (Locus of control interno)			,15**	,12*	
	A4 (Locus of control esterno)	,23**				,25**
	A5 (Mancanza di perseveranza)	,30**		,29**		,34**
	A6 (Percezione di competenza)	,23*	,16**	,15*		
	A7 (Interferenze emotive)	,23**				,18**
	C1 (Strategie elaborative)	,23*		,29**		,19**
	C2 (Autoregolazione)	,23**		,48**	,15*	,23**
	C3 (Disorientamento)	,30**	,14*	,24**		,37**
	C4 (Disponibilità alla collaborazione)					
	C5 (Organizzatori semantici)					
	C6 (Difficoltà di concentrazione)	,31**	,29**	,13*		,35**
	C7 (Autointerrogazione)			,22**		

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

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

2.2 Tavola delle correlazioni tra QPCS e ZTPI

	CORRELAZIONE BIVARIATA (Campione di 255 studenti)	FATTORI ZTPI				
		F1 (PN)	F2 (PE)	F3 (F)	F4 (PP)	F5 (PF)
FATTORI QPCS	F1 (Collaborazione con alrei)		,13*			
	F2 (Gestire ansietà)	,23**		,12*		,22**
	F3 (Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione)	,23**		,45**		,26**
	F4 (Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi)			,27**	,14*	,21**
	F5 (Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa)	,22**		,18**		,14*
	F6 (Competenza strategica in ambito motivazionale; percezione di competenza)	,18*		,22*		

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

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

Allegato 1: Analisi affidabilità delle scale ZTPI

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	411	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	411	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,807	,806	10

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
PN4	3,60	,922	411
PN5	2,87	1,049	411
PN16	3,05	1,110	411
PN22	3,49	1,110	411
PN27	3,14	1,179	411
PN33	3,17	,910	411
PN34	2,23	1,194	411
PN36	3,18	1,050	411
PN50	2,68	1,125	411
PN54	2,74	1,097	411

Matrice di correlazione inter-item

	PN4	PN5	PN16	PN22	PN27	PN33	PN34	PN36
PN4	1,000	,269	,367	,287	,512	,260	,185	,242
PN5	,269	1,000	,213	,215	,135	,138	,123	,234
PN16	,367	,213	1,000	,398	,418	,241	,483	,315
PN22	,287	,215	,398	1,000	,278	,167	,307	,220
PN27	,512	,135	,418	,278	1,000	,253	,232	,175
PN33	,260	,138	,241	,167	,253	1,000	,126	,191
PN34	,185	,123	,483	,307	,232	,126	1,000	,207
PN36	,242	,234	,315	,220	,175	,191	,207	1,000
PN50	,400	,188	,729	,345	,391	,188	,543	,372
PN54	,489	,170	,357	,266	,389	,301	,221	,337

Matrice di correlazione inter-item

	PN50	PN54
PN4	,400	,489
PN5	,188	,170
PN16	,729	,357
PN22	,345	,266
PN27	,391	,389
PN33	,188	,301
PN34	,543	,221
PN36	,372	,337
PN50	1,000	,338
PN54	,338	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,015	2,229	3,603	1,375	1,617	,163
Varianze di item	1,163	,828	1,426	,598	1,722	,040
Covarianze fra item	,343	,132	,911	,779	6,906	,027
Correlazioni fra item	,294	,123	,729	,606	5,909	,016

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
PN4	26,55	35,531	,555	,414	,784
PN5	27,28	37,608	,293	,123	,810
PN16	27,10	32,736	,670	,586	,768
PN22	26,66	35,280	,453	,219	,793
PN27	27,01	34,151	,504	,347	,788
PN33	26,98	37,963	,329	,135	,805
PN34	27,92	34,765	,447	,327	,795
PN36	26,97	36,177	,412	,217	,798
PN50	27,47	32,664	,665	,615	,768
PN54	27,41	34,589	,518	,340	,786

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
30,15	42,480	6,518	10

SCALA: PASSATO POSITIVO

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	411	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	411	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,715	,724	9

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
PP2	4,25	,746	411
PP7	3,39	,983	411
PP11	3,75	,958	411
PP15	3,64	,848	411
PP20	3,95	,775	411
PP25	2,58	1,048	411
PP29	3,52	1,025	411
PP41	2,65	,878	411
PP49	4,07	,872	411

Matrice di correlazione inter-item

	PP2	PP7	PP11	PP15	PP20	PP25	PP29	PP41
PP2	1,000	,320	,252	,345	,399	,144	,351	,159
PP7	,320	1,000	,313	,306	,335	,286	,301	,128
PP11	,252	,313	1,000	,184	,271	,495	,121	,108
PP15	,345	,306	,184	1,000	,353	-,034	,345	,195
PP20	,399	,335	,271	,353	1,000	,096	,307	,062
PP25	,144	,286	,495	-,034	,096	1,000	-,055	,189
PP29	,351	,301	,121	,345	,307	-,055	1,000	,005
PP41	,159	,128	,108	,195	,062	,189	,005	1,000
PP49	,291	,160	,255	,382	,200	,140	,211	,199

Matrice di correlazione inter-item

	PP49
PP2	,291
PP7	,160
PP11	,255
PP15	,382
PP20	,200
PP25	,140
PP29	,211
PP41	,199
PP49	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,534	2,582	4,246	1,664	1,645	,343
Varianze di item	,827	,557	1,098	,541	1,972	,037
Covarianze fra item	,180	-,059	,497	,556	-8,480	,011
Correlazioni fra item	,226	-,055	,495	,550	-9,072	,015

Statistiche riassuntive degli item

	N di item
Medie di item	9
Varianze di item	9
Covarianze fra item	9
Correlazioni fra item	9

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
PP2	27,56	16,759	,504	,290	,674
PP7	28,42	15,658	,484	,274	,670
PP11	28,06	15,985	,456	,335	,677
PP15	28,17	16,568	,450	,327	,679
PP20	27,86	16,957	,444	,267	,682
PP25	29,23	16,904	,278	,332	,714
PP29	28,29	16,605	,328	,240	,703
PP41	29,16	17,976	,221	,101	,719
PP49	27,74	16,780	,399	,218	,688

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
31,81	20,393	4,516	9

SCALA: PRESENTE FATALISTA

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	411	100,0
Esclusi ^a	0	,0
Totale	411	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,721	,723	9

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
PF3	3,26	,966	411
PF14	1,96	,794	411
PF35	2,72	,982	411
PF37	3,17	1,058	411
PF38	2,42	1,008	411
PF39	2,00	,944	411
PF47	2,84	1,058	411
PF52	2,12	,939	411
PF53	2,97	,971	411

Matrice di correlazione inter-item

	PF3	PF14	PF35	PF37	PF38	PF39	PF47	PF52
PF3	1,000	,194	,023	,252	,268	,189	,124	,079
PF14	,194	1,000	,178	,263	,361	,446	,191	,238
PF35	,023	,178	1,000	,223	,232	,159	,145	,185
PF37	,252	,263	,223	1,000	,519	,386	,181	,190
PF38	,268	,361	,232	,519	1,000	,420	,205	,171
PF39	,189	,446	,159	,386	,420	1,000	,154	,217
PF47	,124	,191	,145	,181	,205	,154	1,000	,166
PF52	,079	,238	,185	,190	,171	,217	,166	1,000
PF53	,282	,229	,139	,231	,288	,165	,209	,202

Matrice di correlazione inter-item

	PF53
PF3	,282
PF14	,229
PF35	,139
PF37	,231
PF38	,288
PF39	,165
PF47	,209
PF52	,202
PF53	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,607	1,964	3,258	1,294	1,659	,249
Varianze di item	,944	,630	1,119	,488	1,775	,022
Covarianze fra item	,210	,022	,554	,532	25,450	,009
Correlazioni fra item	,225	,023	,519	,496	22,648	,010

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
PF3	20,21	20,059	,306	,142	,712
PF14	21,50	19,719	,467	,271	,687
PF35	20,75	20,232	,277	,102	,717
PF37	20,29	17,964	,508	,330	,674
PF38	21,04	17,837	,562	,381	,664
PF39	21,46	18,879	,472	,311	,682
PF47	20,63	19,737	,296	,094	,716
PF52	21,35	20,135	,312	,117	,711
PF53	20,50	19,412	,384	,174	,698

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
23,47	23,640	4,862	9

SCALA: PRESENTE EDONISTA

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	411	100,0
Esclusi ^a	0	,0
Totale	411	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,778	,779	15

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
PE1	4,17	,774	411
PE8	3,17	1,013	411
PE12	3,94	,937	411
PE17	3,92	,811	411
PE19	3,95	,980	411
PE23	2,17	,871	411
PE26	4,18	,664	411
PE28	3,02	1,013	411
PE31	2,39	1,038	411
PE32	3,56	,959	411
PE42	2,04	,986	411
PE44	3,82	,932	411
PE46	3,44	,901	411

PE48	3,12	1,014	411
PE55	4,04	,843	411

Matrice di correlazione inter-item

	PE1	PE8	PE12	PE17	PE19	PE23	PE26	PE28
PE1	1,000	,095	,215	,204	,169	-,011	,273	,095
PE8	,095	1,000	,120	,173	,004	,487	,228	,137
PE12	,215	,120	1,000	,139	-,022	,069	,165	,053
PE17	,204	,173	,139	1,000	,191	,088	,139	,061
PE19	,169	,004	-,022	,191	1,000	,048	,149	,082
PE23	-,011	,487	,069	,088	,048	1,000	,119	,209
PE26	,273	,228	,165	,139	,149	,119	1,000	,150
PE28	,095	,137	,053	,061	,082	,209	,150	1,000
PE31	,122	,227	,185	,088	,163	,301	,196	,314
PE32	,238	,241	,239	,357	,235	,126	,240	,216
PE42	,109	,223	,127	,141	,144	,319	,212	,268
PE44	,075	,305	,134	,162	,177	,251	,131	,159
PE46	,241	,329	,168	,124	,216	,267	,410	,230
PE48	,157	,351	,110	,187	,190	,222	,156	,168
PE55	,211	,150	,105	,051	,079	,051	,458	,133

Matrice di correlazione inter-item

	PE31	PE32	PE42	PE44	PE46	PE48	PE55
PE1	,122	,238	,109	,075	,241	,157	,211
PE8	,227	,241	,223	,305	,329	,351	,150
PE12	,185	,239	,127	,134	,168	,110	,105
PE17	,088	,357	,141	,162	,124	,187	,051
PE19	,163	,235	,144	,177	,216	,190	,079
PE23	,301	,126	,319	,251	,267	,222	,051
PE26	,196	,240	,212	,131	,410	,156	,458
PE28	,314	,216	,268	,159	,230	,168	,133
PE31	1,000	,252	,724	,107	,363	,317	,139
PE32	,252	1,000	,221	,166	,334	,303	,106
PE42	,724	,221	1,000	,098	,312	,302	,107
PE44	,107	,166	,098	1,000	,319	,085	,080
PE46	,363	,334	,312	,319	1,000	,198	,331
PE48	,317	,303	,302	,085	,198	1,000	,054
PE55	,139	,106	,107	,080	,331	,054	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,395	2,041	4,180	2,139	2,048	,524
Varianze di item	,849	,441	1,077	,636	2,444	,034
Covarianze fra item	,161	-,020	,740	,760	-37,115	,011
Correlazioni fra item	,190	-,022	,724	,745	-33,318	,012

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
PE1	46,76	42,830	,303	,171	,772
PE8	47,77	39,814	,443	,382	,760
PE12	46,99	42,578	,249	,130	,777
PE17	47,01	42,678	,299	,182	,772
PE19	46,98	42,305	,254	,162	,777
PE23	48,76	41,476	,380	,317	,766
PE26	46,75	42,353	,429	,325	,764
PE28	47,91	41,199	,328	,154	,771
PE31	48,55	38,653	,524	,574	,752
PE32	47,37	39,839	,474	,303	,758
PE42	48,89	39,405	,495	,548	,755
PE44	47,11	41,766	,321	,201	,771
PE46	47,49	39,363	,559	,384	,751
PE48	47,81	40,183	,411	,246	,763
PE55	46,89	42,764	,274	,251	,774

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
50,93	46,498	6,819	15

SCALA: FUTURO

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	411	100,0
Casi Esclusi ³	0	,0
Totale	411	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,638	,664	13

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
F6	3,17	,957	411
F9	3,00	,950	411
F10	4,09	,668	411
F13	3,67	,845	411
F18	4,03	,996	411
F21	3,88	,693	411
F24	2,41	,962	411
F30	3,92	,731	411
F40	3,40	,759	411
F43	3,03	1,154	411
F45	3,07	,954	411
F51	3,99	,760	411
F56	2,07	1,026	411

Matrice di correlazione inter-item

	F6	F9	F10	F13	F18	F21	F24	F30
F6	1,000	,055	,126	,093	,098	,038	,338	,076
F9	,055	1,000	,134	,206	,149	,101	,158	,092
F10	,126	,134	1,000	,229	,139	,239	,164	,150
F13	,093	,206	,229	1,000	,115	,149	,121	,109
F18	,098	,149	,139	,115	1,000	,259	,037	,093
F21	,038	,101	,239	,149	,259	1,000	-,010	,139
F24	,338	,158	,164	,121	,037	-,010	1,000	,090
F30	,076	,092	,150	,109	,093	,139	,090	1,000
F40	,143	,089	,465	,239	,196	,373	,115	,169
F43	,274	-,058	,104	,115	,088	,035	,182	,156
F45	,035	-,006	,189	,244	,088	,131	,005	-,037
F51	,102	,071	,405	,197	,094	,230	,091	,183
F56	,046	,180	,106	,191	,044	,014	,192	-,035

Matrice di correlazione inter-item

	F40	F43	F45	F51	F56
F6	,143	,274	,035	,102	,046
F9	,089	-,058	-,006	,071	,180
F10	,465	,104	,189	,405	,106
F13	,239	,115	,244	,197	,191
F18	,196	,088	,088	,094	,044
F21	,373	,035	,131	,230	,014
F24	,115	,182	,005	,091	,192
F30	,169	,156	-,037	,183	-,035
F40	1,000	,126	,221	,449	,039
F43	,126	1,000	,091	,064	,015
F45	,221	,091	1,000	,142	-,020
F51	,449	,064	,142	1,000	,029
F56	,039	,015	-,020	,029	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,363	2,066	4,088	2,022	1,979	,415
Varianze di item	,797	,446	1,331	,885	2,984	,070
Covarianze fra item	,095	-,064	,311	,374	-4,891	,005
Correlazioni fra item	,132	-,058	,465	,523	-8,022	,011

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
F6	40,55	21,804	,279	,172	,618
F9	40,72	22,432	,208	,114	,631
F10	39,64	21,984	,444	,298	,599
F13	40,05	21,548	,376	,178	,603
F18	39,70	21,910	,248	,105	,625
F21	39,84	22,782	,294	,194	,618
F24	41,31	21,687	,290	,182	,616
F30	39,81	23,206	,209	,093	,629
F40	40,33	21,357	,467	,375	,591

F43	40,69	21,520	,220	,128	,633
F45	40,65	22,627	,184	,118	,635
F51	39,73	22,115	,352	,266	,608
F56	41,66	22,704	,149	,095	,644

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
43,72	25,211	5,021	13

Allegato 2: Correlazioni prospettive temporali (ZTPI) e fattori affettivo-motivazionali (QSA) su un campione di 265 studenti universitari

Correlazioni		F1	A1
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	,301*
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A1: Ansietà di base	Correlazione di Pearson	,301*	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni		F1	A2
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,232**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A2: Volizione	Correlazione di Pearson	-,232**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni		F1	A3
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,072
	Sign. (a due code)		,242
	N	265	265
A3: Attribuzione a cause controllabili	Correlazione di Pearson	-,072	1
	Sign. (a due code)	,242	
	N	265	265

Correlazioni		F1	A4
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	,231**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A4: Attribuzione a cause incontrollabili	Correlazione di Pearson	,231**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

Correlazioni

		F1	A5
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	,304**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A5: Mancanza di perseveranza	Correlazione di Pearson	,304**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F1	A6
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,155*
	Sign. (a due code)		,012
	N	265	265
A6: Percezione di competenza	Correlazione di Pearson	-,155*	1
	Sign. (a due code)	,012	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F1	A7
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	,231*
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A7: Interferenze emotive	Correlazione di Pearson	,231*	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

La scala del **passato-negativo** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con i fattori ansietà di base, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza e interferenze emotive (QSA). Inoltre la dimensione passato-negativa correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con le scale della volizione e della percezione di competenza (QSA).

Correlazioni

		F2	A1
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,049
	Sign. (a due code)		,428
	N	265	265
A1: Ansietà di base	Correlazione di Pearson	,049	1
	Sign. (a due code)	,428	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	A2
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	-,089
	Sign. (a due code)		,147
	N	265	265
A2: Volizione	Correlazione di Pearson	-,089	1
	Sign. (a due code)	,147	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	A3
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,087
	Sign. (a due code)		,158
	N	265	265
A3: Attribuzione a cause controllabili	Correlazione di Pearson	,087	1
	Sign. (a due code)	,158	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	A4
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,086
	Sign. (a due code)		,161
	N	265	265
A4: Attribuzione a cause incontrollabili	Correlazione di Pearson	,086	1
	Sign. (a due code)	,161	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	A5
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,108
	Sign. (a due code)		,080
	N	265	265
A5: Mancanza di perseveranza	Correlazione di Pearson	,108	1
	Sign. (a due code)	,080	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	A6
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,162**
	Sign. (a due code)		,008
	N	265	265
A6: Percezione di competenza	Correlazione di Pearson	,162**	1
	Sign. (a due code)	,008	
	N	265	265

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

Correlazioni		F2	A7
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,086
	Sign. (a due code)		,163
	N	265	265
A7: Interferenze emotive	Correlazione di Pearson	,086	1
	Sign. (a due code)	,163	
	N	265	265

La scala del **presente-edonista** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con il fattore percezione di competenza (QSA).

Correlazioni		F3	A1
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	-,130*
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A1: Ansietà di base	Correlazione di Pearson	-,130*	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni		F3	A2
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,523**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A2: Volizione	Correlazione di Pearson	,523**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni		F3	A3
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,158**
	Sign. (a due code)		,010
	N	265	265
A3: Attribuzione a cause controllabili	Correlazione di Pearson	,158**	1
	Sign. (a due code)	,010	
	N	265	265

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

Correlazioni		F3	A4
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	-,022
	Sign. (a due code)		,719
	N	265	265
A4: Attribuzione a cause incontrollabili	Correlazione di Pearson	-,022	1
	Sign. (a due code)	,719	
	N	265	265

Correlazioni

		F3	A5
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	-,295**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A5: Mancanza di perseveranza	Correlazione di Pearson	-,295**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F3	A6
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,150*
	Sign. (a due code)		,015
	N	265	265
A6: Percezione di competenza	Correlazione di Pearson	,150*	1
	Sign. (a due code)	,015	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F3	A7
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,028
	Sign. (a due code)		,649
	N	265	265
A7: Interferenze emotive	Correlazione di Pearson	,028	1
	Sign. (a due code)	,649	
	N	265	265

La scala del **futuro** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con le scale volizione, attribuzione a cause controllabili e percezione di competenza (QSA). Inoltre, la scala del futuro correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con i fattori ansietà di base e mancanza di perseveranza (QSA).

Correlazioni

		F4	A1
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,017
	Sign. (a due code)		,782
	N	265	265
A1: Ansietà di base	Correlazione di Pearson	,017	1
	Sign. (a due code)	,782	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	A2
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,137*
	Sign. (a due code)		,026
	N	265	265
A2: Volizione	Correlazione di Pearson	,137*	1
	Sign. (a due code)	,026	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F4	A3
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,123*
	Sign. (a due code)		,045
	N	265	265
A3: Attribuzione a cause controllabili	Correlazione di Pearson	,123*	1
	Sign. (a due code)	,045	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F4	A4
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	-,050
	Sign. (a due code)		,415
	N	265	265
A4: Attribuzione a cause incontrollabili	Correlazione di Pearson	-,050	1
	Sign. (a due code)	,415	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	A5
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	-,081
	Sign. (a due code)		,187
	N	265	265
A5: Attribuzione a cause controllabili	Correlazione di Pearson	-,081	1
	Sign. (a due code)	,187	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	A6
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,042
	Sign. (a due code)		,492
	N	265	265
A6: Percezione di competenza	Correlazione di Pearson	,042	1
	Sign. (a due code)	,492	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	A7
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,073
	Sign. (a due code)		,236
	N	265	265
A7: Intereferenze emotive	Correlazione di Pearson	,073	1
	Sign. (a due code)	,236	
	N	265	265

La scala del **passato-positivo** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con le scale volizione e attribuzione a cause controllabili (QSA).

Correlazioni

		F5	A1
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	,292**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A1: Ansietà di base	Correlazione di Pearson	,292**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	A2
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,255**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A2: Volizione	Correlazione di Pearson	-,255**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	A3
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,100
	Sign. (a due code)		,104
	N	265	265
A3: Attribuzione a cause controllabili	Correlazione di Pearson	-,100	1
	Sign. (a due code)	,104	
	N	265	265

Correlazioni

		F5	A4
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	,252**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A4: Attribuzione a cause incontrollabili	Correlazione di Pearson	,252**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	A5
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	,345**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
A5: Mancanza di perseveranza	Correlazione di Pearson	,345**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	A6
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,097
	Sign. (a due code)		,116
	N	265	265
A6: Percezione di competenza	Correlazione di Pearson	-,097	1
	Sign. (a due code)	,116	
	N	265	265

Correlazioni

		F5	A7
F5: Presente Fatalista	Correlazione di Pearson	1	,189**
	Sign. (a due code)		,002
	N	265	265
A7: Interferenze emotive	Correlazione di Pearson	,189**	1
	Sign. (a due code)	,002	
	N	265	265

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

La scala del **presente-fatalista** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con i fattori ansietà di base, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza e interferenze emotive (QSA). Inoltre la scala presente-fatalista correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con la volizione (QSA).

CORRELAZIONI CON FATTORI COGNITIVI QSA E ZTPI

Correlazioni

		F1	C1
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,137*
	Sign. (a due code)		,026
	N	265	265
C1: Strategie elaborative	Correlazione di Pearson	-,137*	1
	Sign. (a due code)	,026	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F1	C2
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,213**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C2: Autoregolazione	Correlazione di Pearson	-,213**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F1	C3
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	,302**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C3: Disorientamento	Correlazione di Pearson	,302**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F1	C4
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,034
	Sign. (a due code)		,577
	N	265	265
C4: Disponibilità alla collaborazione	Correlazione di Pearson	-,034	1
	Sign. (a due code)	,577	
	N	265	265

Correlazioni

		F1	C5
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,040
	Sign. (a due code)		,516
	N	265	265
C5: Organizzatori semantici	Correlazione di Pearson	-,040	1
	Sign. (a due code)	,516	
	N	265	265

Correlazioni

		F1	C6
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	,316**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C6: Difficoltà di concentrazione	Correlazione di Pearson	,316**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F1	C7
F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	1	-,064
	Sign. (a due code)		,299
	N	265	265
C7: Autointerrogazione	Correlazione di Pearson	-,064	1
	Sign. (a due code)	,199	
	N	265	265

La scala del **passato-negativo** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con i fattori disorientamento e difficoltà di concentrazione (QSA). Inoltre la scala passato-negativo correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con strategie elaborative e autoregolazione (QSA).

Correlazioni

		F2	C1
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,022
	Sign. (a due code)		,724
	N	265	265
C1: Strategie elaborative	Correlazione di Pearson	,022	1
	Sign. (a due code)	,724	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	C2
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	-,046
	Sign. (a due code)		,459
	N	265	265
C2: Autoregolazione	Correlazione di Pearson	-,046	1
	Sign. (a due code)	,459	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	C3
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,143*
	Sign. (a due code)		,020
	N	265	265
C3: Disorientamento	Correlazione di Pearson	,143*	1
	Sign. (a due code)	,020	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F2	C4
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,060
	Sign. (a due code)		,331
	N	265	265
C4: Disponibilità alla collaborazione	Correlazione di Pearson	,060	1
	Sign. (a due code)	,331	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	C5
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,056
	Sign. (a due code)		,366
	N	265	265
C5: Organizzatori semantici	Correlazione di Pearson	,056	1
	Sign. (a due code)	,366	
	N	265	265

Correlazioni

		F2	C6
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	,292**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C6: Difficoltà di concentrazione	Correlazione di Pearson	,292**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F2	C7
F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	1	-,013
	Sign. (a due code)		,838
	N	265	265
C7: Autointerrogazione	Correlazione di Pearson	-,013	1
	Sign. (a due code)	,838	
	N	265	265

La scala del **presente-edonista** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con i fattori del disorientamento e della difficoltà di concentrazione (QSA).

Correlazioni

		F3	C1
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,296**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C1: Strategie elaborative	Correlazione di Pearson	,296**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F3	C2
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,489**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C2: Autoregolazione	Correlazione di Pearson	,489**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni		F3	C3
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	-,247**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C3: Disorientamento	Correlazione di Pearson	-,247**	1
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265

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

Correlazioni		F3	C4
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	-,038
	Sign. (a due code)		,539
	N	265	265
C4: Disponibilità alla collaborazione	Correlazione di Pearson	-,038	1
	Sign. (a due code)		,539
	N	265	265

Correlazioni		F3	C5
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,080
	Sign. (a due code)		,194
	N	265	265
C5: Organizzatori semantici	Correlazione di Pearson	,080	1
	Sign. (a due code)		,194
	N	265	265

Correlazioni		F3	C6
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	-,132*
	Sign. (a due code)		,032
	N	265	265
C6: Difficoltà di concentrazione	Correlazione di Pearson	-,132*	1
	Sign. (a due code)		,032
	N	265	265

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

Correlazioni		F3	C7
F3: Futuro	Correlazione di Pearson	1	,221**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C7: Autointerrogazione	Correlazione di Pearson	,221**	1
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265

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

La scala del **futuro** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con le strategie elaborative, l'autoregolazione e l'autointerrogazione (QSA). Inoltre la scala del futuro correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con disorientamento e difficoltà di concentrazione (QSA).

Correlazioni

		F4	C1
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,118
	Sign. (a due code)		,056
	N	265	265
C1: Strategie elaborative	Correlazione di Pearson	,118	1
	Sign. (a due code)	,056	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	C2
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,150*
	Sign. (a due code)		,015
	N	265	265
C2: Autoregolazione	Correlazione di Pearson	,150*	1
	Sign. (a due code)	,015	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F4	C3
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	-,006
	Sign. (a due code)		,926
	N	265	265
C3: Disorientamento	Correlazione di Pearson	-,006	1
	Sign. (a due code)	,926	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	C4
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,088
	Sign. (a due code)		,153
	N	265	265
C4: Disponibilità alla collaborazione	Correlazione di Pearson	,088	1
	Sign. (a due code)	,153	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	C5
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	0,88
	Sign. (a due code)		,154
	N	265	265
C5: Organizzatori semantici	Correlazione di Pearson	,088	1
	Sign. (a due code)	,154	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	C6
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,032
	Sign. (a due code)		,603
	N	265	265
C6: Difficoltà di concentrazione	Correlazione di Pearson	,032	1
	Sign. (a due code)	,603	
	N	265	265

Correlazioni

		F4	C7
F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	1	,084
	Sign. (a due code)		,172
	N	265	265
C7: Autoregolazione	Correlazione di Pearson	,084	1
	Sign. (a due code)	,172	
	N	265	265

La scala del **passato-positivo** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con l'autoregolazione (QSA).

Correlazioni

		F5	C1
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,198**
	Sign. (a due code)		,001
	N	265	265
C1: Strategie elaborative	Correlazione di Pearson	-,198**	1
	Sign. (a due code)	,001	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	C2
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,230**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C2: Autoregolazione	Correlazione di Pearson	-,230**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	C3
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	,375**
	Sign. (a due code)		,000
	N	265	265
C3: Disorientamento	Correlazione di Pearson	,375**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	C4
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,029
	Sign. (a due code)		,643
	N	265	265
C4: Disponibilità alla collaborazione	Correlazione di Pearson	-,029	1
	Sign. (a due code)	,643	
	N	265	265

Correlazioni

		F5	C5
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	,017
	Sign. (a due code)		,789
	N	265	265
C5: Organizzatori semantici	Correlazione di Pearson	,017	1
	Sign. (a due code)	,789	
	N	265	265

Correlazioni

		F5	C6
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	,355**
	Sign. (a due code)		,001
	N	265	265
C6: Difficoltà di concentrazione	Correlazione di Pearson	,355**	1
	Sign. (a due code)	,001	
	N	265	265

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

Correlazioni

		F5	C7
F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	1	-,070
	Sign. (a due code)		,258
	N	265	265
C7: Autointerrogazione	Correlazione di Pearson	-,070	1
	Sign. (a due code)	,258	
	N	265	265

La scala **presente-fatalista** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con disorientamento e difficoltà di concentrazione (QSA). Inoltre la scala presente-fatalista correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con strategie elaborative e autoregolazione (QSA).

CORRELAZIONI PROSPETTIVE TEMPORALI (ZTPI - versione integrale) E QPCS - (255 STUDENTI)

Correlazioni

		F1	ZTPI_F1
F1: Collaborare con gli altri	Correlazione di Pearson	1	,058
	Sign. (a due code)		,360
	N	255	255
ZTPI_F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	,058	1
	Sign. (a due code)	,360	
	N	255	255

Correlazioni

		F2	ZTPI_F1
F2: Gestire ansietà	Correlazione di Pearson	1	-,337**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	-,337**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F3	ZTPI_F1
F3: Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Correlazione di Pearson	1	-,239**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	-,239**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F4	ZTPI_F1
F4: Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi	Correlazione di Pearson	1	-,086
	Sign. (a due code)		,169
	N	255	255
ZTPI_F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	-,086	1
	Sign. (a due code)	,169	
	N	255	255

Correlazioni

		F5	ZTPI_F1
F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	1	-,228**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	-,228**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F6	ZTPI_F1
F6: Competenza strategica in ambito motivazionale: percezione di competenza	Correlazione di Pearson	1	-,194**
	Sign. (a due code)		,002
	N	255	255
ZTPI_F1: Passato negativo	Correlazione di Pearson	-,194**	1
	Sign. (a due code)	,002	
	N	255	255

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

La scala del **passato negativo** (ZTPI) correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con il sapere gestire le ansietà, il gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, la competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e la competenza strategica in ambito motivazionale: percezione di competenza (QPCS).

Correlazioni

		F1	ZTPI_F2
F1: Collaborare con gli altri	Correlazione di Pearson	1	,134*
	Sign. (a due code)		,033
	N	255	255
ZTPI_F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	,134*	1
	Sign. (a due code)	,033	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F2	ZTPI_F2
F2: Gestire ansietà	Correlazione di Pearson	1	-,056
	Sign. (a due code)		,374
	N	255	255
ZTPI_F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	-,056	1
	Sign. (a due code)	,374	
	N	255	255

Correlazioni

		F3	ZTPI_F2
F3: Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Correlazione di Pearson	1	-,031
	Sign. (a due code)		,623
	N	255	255
ZTPI_F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	-,031	1
	Sign. (a due code)	,623	
	N	255	255

Correlazioni

		F4	ZTPI_F2
F4: Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi	Correlazione di Pearson	1	,051
	Sign. (a due code)		,415
	N	255	255
ZTPI_F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	,051	1
	Sign. (a due code)	,415	
	N	255	255

Correlazioni

		F5	ZTPI_F2
F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	1	,096
	Sign. (a due code)		,126
	N	255	255
ZTPI_F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	,096	1
	Sign. (a due code)	,126	
	N	255	255

Correlazioni

		F6	ZTPI_F2
F6: Competenza strategica in ambito motivazionale: percezione di competenza	Correlazione di Pearson	1	,113
	Sign. (a due code)		,071
	N	255	255
ZTPI_F2: Presente edonista	Correlazione di Pearson	,113	1
	Sign. (a due code)	,071	
	N	255	255

La scala del **presente-edonista** (ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con il saper collaborare con gli altri (QPCS).

Correlazioni

		F1	ZTPI_F3
F1: Collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento	Correlazione di Pearson	1	,002
	Sign. (a due code)		,970
	N	255	255
ZTPI_F3: Futuro	Correlazione di Pearson	,002	1
	Sign. (a due code)	,970	
	N	255	255

Correlazioni

		F2	ZTPI_F3
F2: Gestire forme accentuate di ansietà	Correlazione di Pearson	1	,126*
	Sign. (a due code)		,044
	N	255	255
ZTPI_F3: Futuro	Correlazione di Pearson	,126*	1
	Sign. (a due code)	,044	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F3	ZTPI_F3
F3: Gestire se stessi nel lavoro e nello apprendimento: autoregolazione e volizione	Correlazione di Pearson	1	,457**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F3: Futuro	Correlazione di Pearson	,457**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F4	ZTPI_F3
F4: Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi	Correlazione di Pearson	1	,275**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F3: Futuro	Correlazione di Pearson	,275**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F5	ZTPI_F3
F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	1	,189**
	Sign. (a due code)		,002
	N	255	255
ZTPI_F3: Futuro	Correlazione di Pearson	,189**	1
	Sign. (a due code)	,002	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F6	ZTPI_F3
F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Correlazione di Pearson	1	,223**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F3: Futuro	Correlazione di Pearson	,223**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

La scala del **futuro** (F3_ZTPI) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con tutti i fattori del QPCS: F2 (Gestire forme accentuate di ansietà); F3 (Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione); F4 (competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi); F5 (Competenze strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa); F6 (competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)).

Correlazioni

		F1	ZTPI_F4
F1: Collaborare con gli altri	Correlazione di Pearson	1	,085
	Sign. (a due code)		,174
	N	255	255
ZTPI_F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	,085	1
	Sign. (a due code)	,174	
	N	255	255

Correlazioni

		F2	ZTPI_F4
F2: Gestire ansietà	Correlazione di Pearson	1	-,088
	Sign. (a due code)		,163
	N	255	255
ZTPI_F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	-,088	1
	Sign. (a due code)	,163	
	N	255	255

Correlazioni

		F3	ZTPI_F4
F3: Gestire se stessi nel lavoro e nello apprendimento: autoregolazione e volizione	Correlazione di Pearson	1	,122
	Sign. (a due code)		,052
	N	255	255
ZTPI_F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	,122	1
	Sign. (a due code)	,052	
	N	255	255

Correlazioni

		F4	ZTPI_F4
F4: Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi	Correlazione di Pearson	1	,145*
	Sign. (a due code)		,020
	N	255	255
ZTPI_F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	,145*	1
	Sign. (a due code)	,020	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F5	ZTPI_F4
F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	1	,062
	Sign. (a due code)		,321
	N	255	255
ZTPI_F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	,062	1
	Sign. (a due code)	,321	
	N	255	255

Correlazioni

		F6	ZTPI_F4
F6: Competenza strategica in ambito motivazionale: percezione di competenza	Correlazione di Pearson	1	,048
	Sign. (a due code)		,441
	N	255	255
ZTPI_F4: Passato positivo	Correlazione di Pearson	,048	1
	Sign. (a due code)	,441	
	N	255	255

La scala del **passato positivo** (ZTPI_F4) correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con la Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi (QPCS).

Correlazioni

		F1	ZTPI_F5
F1: Collaborare con gli altri	Correlazione di Pearson	1	-,017
	Sign. (a due code)		,788
	N	255	255
ZTPI_F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	-,017	1
	Sign. (a due code)	,788	
	N	255	255

Correlazioni

		F2	ZTPI_F5
F2: Gestire ansietà	Correlazione di Pearson	1	-,324**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	-,324**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni

		F3	ZTPI_F5
F3: Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Correlazione di Pearson	1	-,266**
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	-,266**	1
	Sign. (a due code)	,000	
	N	255	255

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

Correlazioni		F4	ZTPI_F5
F4: Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi	Correlazione di Pearson	1	,211**
	Sign. (a due code)		,001
	N	255	255
ZTPI_F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	-,211**	1
	Sign. (a due code)		,001
	N	255	255

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

Correlazioni		F5	ZTPI_F5
F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	1	-,148*
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255
ZTPI_F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	-,148*	1
	Sign. (a due code)		,000
	N	255	255

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

Correlazioni		F6	ZTPI_F5
F6: Competenza strategica in ambito motivazionale: percezione di competenza	Correlazione di Pearson	1	-,122
	Sign. (a due code)		,051
	N	255	255
ZTPI_F5: Presente fatalista	Correlazione di Pearson	-,122	1
	Sign. (a due code)		,051
	N	255	255

La scala del **presente fatalista** (ZTPI_F5) correla negativamente (in modo statisticamente significativo) con i fattori Gestire ansietà, Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione, Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi, Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (QPCS).

Parte Terza

L'orientamento nel primo ciclo di Istruzione

Tra le finalità che la scuola è tenuta a perseguire, quella orientativa è spesso evocata, ma altrettanto spesso l'insegnante, soprattutto del primo ciclo, si pone la domanda: come interpretare questa finalità all'interno delle mie attività di insegnamento? Quale contributo posso dare al suo raggiungimento attraverso la mia docenza specifica? Le domande diventano assai più incalzanti e per molti versi problematiche, se si considera la dimensione dell'orientamento che prende in considerazione il futuro lavorativo degli studenti: l'orientamento professionale, appunto.

La natura dell'orientamento che la scuola primaria e secondaria di primo grado, può svolgere era già stato delineato nei programmi scolastici per la scuola media del 1979. Essi indicavano in maniera assai chiara le finalità orientative della scuola a quel livello. «La scuola media [...] favorisce [...] la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno. [...] Aiuta pertanto l'alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo. [...] La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé».

Anche il profilo educativo, culturale e professionale del primo ciclo di istruzione incluso nella normativa per il primo ciclo di istruzione subito dopo la riforma Moratti accennava a questa dimensione. Si può ricordare l'inciso: «Riconoscere e interagire con i soggetti personali e sociali, nonché con i servizi territoriali, che possono sostenere la definizione e l'attuazione del proprio progetto di vita [...]. Disponibilità a verificare con costanza l'adequatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale».

Da queste due citazioni emerge un'attività di orientamento che deve procedere in due direzioni: la comprensione del mondo sociale e lavorativo nel quale ci si deve progressivamente collocare in maniera consapevole e responsabile e la costruzione di una propria identità, espressa mediante un progetto di vita sociale e professionale via via più definito. Purtroppo nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione si dà un modesto rilievo a questa dimensione formativa, si accenna solo

che «Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo».

Nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*¹⁵¹, invece, si insiste per un'azione orientativa che accompagna tutta l'esperienza scolastica degli studenti: «Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative, che si sviluppano attraverso: orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base; attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale. L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza».

In questa prospettiva può essere letto nella sua potenzialità orientativa il “Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione finale per competenze”. In particolare in esso si possono distinguere componenti che rientrano nella prospettiva delle competenze personali evocate dalle soft skill professionali e delle competenze che rientrano nelle hard skill generiche. Quanto alle prime competenze nelle *Linee guida alla certificazione delle competenze alla fine del primo ciclo* si afferma: «gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semi-strutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

- *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
- *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima positivo;
- *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
- *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
- *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;
- *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni».

Più in generale, lo studente del primo ciclo è influenzato nella costruzione della

¹⁵¹ Nota MIUR 19 febbraio 2014, prot. n. 4232.

sua identità personale e nello sviluppo di una prospettiva di sua collocazione nel mondo, anche in quello del lavoro e delle professioni, da varie fonti. La prima sono i discorsi, le argomentazioni, le esperienze che egli vive in famiglia. Una seconda fonte è data dai discorsi, dalle discussioni, dalle esperienze che egli sperimenta nel suo contesto sociale e culturale. Una terza fonte viene dal mondo della televisione, dei videogiochi, di internet. Si tratta di sollecitazioni in gran parte occasionali, spesso incoerenti tra loro, segnate da forte emozionalità e da giudizi espressi più o meno consapevolmente e responsabilmente. Un ruolo centrale normalmente è esercitato dai membri del proprio riferimento familiare sia in senso positivo, sia in senso negativo.

Uno studioso assai conosciuto, Donald Super, ha evidenziato come lo sviluppo del concetto di sé in questo contesto è basato su tre elementi: gli interessi sui quali progressivamente si concentra il soggetto; le abilità che egli via via acquisisce e di cui diventa consapevole; i valori che viene costruendo. Inizialmente prevalgono interessi legati a esperienze emozionali positive; in seguito si prende coscienza delle proprie abilità e del campo in cui queste sembrano evidenziarsi; infine, nell'età giovanile, entrano in gioco scelte più legate a valori di riferimento. Un concetto di sé positivo favorisce un orientamento più chiaro e consapevole verso una propria collocazione nella società e nel mondo del lavoro. Un concetto di sé negativo limita l'esplorazione delle proprie possibilità a prospettive meno impegnative sia sul piano della preparazione, sia su quello dell'impegno.

In questo contesto occorre insistere sul ruolo che le consuete attività di insegnamento possono svolgere. Il mondo del lavoro e delle professioni per molti versi oggi è lontano dall'immediata percezione degli scolari. Certe abilità fondamentali da esso richieste e che vanno costruite già a partire dalla scuola primaria non riescono a essere percepite nel loro valore, perché nel contesto familiare o in quello dei mezzi di comunicazione di massa non emergono come centrali. Ad esempio non viene sviluppata una adeguata consapevolezza del ruolo fondamentale che ha il saper scrivere in maniera corretta ed efficace; il saper leggere testi informativi o contenenti indicazioni operative, valorizzandole poi sul piano pratico; il saper trovare e utilizzare in maniera consapevole, critica e produttiva fonti informative di varia natura (libri, enciclopedie, Internet, dizionari, ecc.). Non si tratta solo di promuovere lo sviluppo di tali abilità, ma anche di favorire la coscienza della loro importanza sia oggi, sia soprattutto nel futuro e di promuovere un atteggiamento positivo nell'impegnarsi in tali attività. In famiglia ormai è difficile trovare modelli vivi di lettura e scrittura. Si leggono poco, o per niente, libri e manuali; si scrive ancor meno, neanche più le lunghe lettere di un tempo. Sul posto di lavoro, invece, leggere testi, anche impegnativi, diventa sempre più importante ed esigente; scrivere relazioni e comunicare per iscritto è attività ordinaria. Per non citare le recenti indagini sull'incapacità media degli italiani di scrivere in maniera corretta e funzionale una domanda di assunzione.

Particolarmente significative sono due abitudini di lavoro che possono essere radicate fin dalla prima classe. La prima riguarda la capacità di lavorare con gli altri

in maniera produttiva e perseverante al fine di raggiungere risultati concreti, sapendoli poi presentare ad altri e difenderli, eventualmente, dalle loro critiche. La seconda concerne lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso la scoperta di come è organizzata la società, il mondo del lavoro e delle quali qualità fondamentali che entrano in gioco per potersi inserire in essi in maniera valida e feconda. Questa seconda abitudine nasconde una esigenza per molti versi nuova. Le attività lavorative e professionali cambiano rapidamente e con esse le abilità di natura tecnico-pratica, mentre emergono come più importanti alcune qualità generali della persona come: la capacità di gestire se stessi; lo spirito di iniziativa; la capacità di relazionarsi e comunicare con gli altri; quella di prendere decisioni, di organizzare se stessi e gli altri nello svolgimento di attività e compiti di vario genere.

In questo contesto è importante abituare docenti e studenti a prendere in considerazione i processi cognitivi, affettivi, motivazionali e volitivi che entrano in gioco nell'attività di apprendimento. Da parte del docente si allarga la consapevolezza della complessità di quanto è implicato nelle attività di insegnamento e di apprendimento, da parte degli studenti si sviluppa una iniziale consapevolezza di sé, dell'impegno che deve essere messo in campo per acquisire significativamente e stabilmente concetti e procedimenti nei vari campi disciplinari. L'utilizzo di questionari di auto-percezione in questo ambito è già stato ampiamente favorito con risultati assai promettenti, anche perché ormai a forme di diagnosi si associa un valido manuale di accompagnamento. Dal punto di vista dell'orientamento anche professionale si punta sullo sviluppo di competenze di natura personale e sul potenziamento della persona nel gestire se stesso nello studio e nelle scelte quotidiane.

1. Somministrazione pilota e standardizzazione del QSAr

La somministrazione pilota del QSA nella versione breve (QSAr), costituita da 46 item, è avvenuta in due fasi:

- a. una prima fase con la somministrazione del questionario ad un controllato, seppur ridotto, campione di studenti delle prime medie della scuola superiore di primo grado al fine di poter eseguire un primo calcolo di dati normativi e una prima standardizzazione dei punteggi, necessaria per la elaborazione dei profili individuali.
- b. una fase successiva con somministrazione dei questionari nella forma on line, su scala più ampia, attraverso la piattaforma www.competenzestrategie.it, ampiamente sperimentata, nel corso degli ultimi anni, per la somministrazione del QSA e del QPCS cui è seguita una seconda elaborazione relativa ai dati normativi ed una analisi di affidabilità delle scale.

La prima fase si è svolta nell'anno scolastico 2014-15 nelle classi prime delle scuole medie di primo grado degli Istituti comprensivi Winckelmann ed Esopo di Roma. Gli Istituti sono entrambi collocati all'interno del II Municipio. I questionari sono stati somministrati in versione cartacea dagli stessi insegnanti, opportunamente istruiti nell'ambito di corsi di aggiornamento professionale svolti nelle loro scuole. In particolare gli insegnanti, prima della somministrazione del QSAr, hanno ricordato agli allievi che:

- il questionario è uno strumento di autovalutazione che produrrà, una volta compilato, un profilo utile a ciascuno per riflettere sulle modalità con le quali affrontano lo studio, pianificano i propri impegni e vivono emozioni nei confronti dell'impegno scolastico;
- le risposte date al questionario non sono in alcun modo oggetto di valutazione scolastica, non ci sono risposte corrette o sbagliate e pertanto è necessario rispondere con estrema franchezza, altrimenti il proprio profilo non risulterà veritiero;
- i profili individuali saranno restituiti a ciascun allievo dopo la elaborazione.

Quello che segue è un quadro riassuntivo dei questionari somministrati.

CLASSI SCUOLA ESOPO	CLASSI SCUOLA WINCKELMANN
IA	IA
IB	IB
IC	IC
ID	ID
IE	IE
IF	IF
IH	IG
II	IL
	IN
TOT. QSA COMPLETI 121	TOT. QSA COMPLETI 152
TOT. QSA COMPLETI 273	

Per la raccolta ed elaborazione dei dati il Questionario è stato implementato on line su piattaforma LimeSurvey. Sono stati inseriti ed elaborati solo questionari completi, scartati invece tutti quelli che presentavano item senza risposta.

I questionari sottoposti ad una prima elaborazione sono risultati in numero di 273 per complessive 17 classi nelle due scuole.

1.1 Punteggi normativi e punti stanine

Come noto, il QSAr si compone di 8 scale: 4 relative a fattori cognitivi e 4 affettivo-motivazionali.

Fattori Cognitivi:

- C1. Strategie elaborative per comprendere e ricordare
- C2. Strategie auto-regolative
- C3. Strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare
- C4. Strategie di controllo dell'attenzione (carenza)

Fattori Affettivo-motivazionali:

- A1. Strategie di controllo delle emozioni
- A2. Volizione
- A3. Attribuzioni causali (stile attributivo)
- A4. Percezione di competenza

Ciascuna scala o fattore è costituita da un numero variabile di item. La tabella che segue sintetizza per ciascuna scala i punteggi relativi alla media aritmetica, alla deviazione standard e al numero di item di ciascuna delle otto scale.

Fattori	C1	C2	C3	C4	A1	A2	A3	A4
media	14,88	20,57	12,42	6,23	14,00	19,54	24,46	14,02
dev. st.	3,60	3,55	3,09	1,99	4,20	3,07	2,68	3,05
num. item	6	7	5	3	6	6	8	5

Sulla base dei punteggi normativi, con le stesse modalità adottate per l'attribuzione dei punteggi nel QSA, è stato possibile calcolare i punti *stanine* (standardizzazione a nove punti).

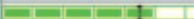
Quella che segue è la tabella con i punti *stanine* per le 8 scale.

Scale	C1	C2	C3	C4	A1	A2	A3	A4
1								
	8,44	14,23	6,90	2,68	6,50	14,07	19,67	8,57
2								
	10,28	16,04	8,47	3,69	8,64	15,63	21,04	10,13
3								
	12,12	17,85	10,05	4,71	10,79	17,20	22,41	11,69
4								
	13,96	19,66	11,63	5,72	12,93	18,76	23,77	13,24
5								
	15,80	21,47	13,21	6,73	15,07	20,32	25,14	14,80
6								
	17,64	23,28	14,79	7,75	17,21	21,89	26,51	16,36
7								
	19,48	25,09	16,37	8,76	19,36	23,45	27,87	17,92
8								
	21,31	26,90	17,95	9,78	21,50	25,02	29,24	19,47
9								

1.2 Presentazione dei profili

Definiti i punti *stanine* è possibile restituire in forma automatizzata, attraverso la piattaforma www.competenzestrategie.it, i profili elaborati del QSAr nella consueta forma già sperimentata per il QSA.

Quello che segue è un esempio di profilo. Come per il QSA, per ciascuno degli otto fattori viene restituito, anche in forma grafica, il punteggio *stanine* che consente una rapida lettura e confronto con la media, evidenziata con il tratto nero sul grafico. Inoltre, sempre in analogia con il QSA, i fattori che presentano criticità vengono evidenziati con una coloritura in giallo.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	 1 2
C2	Autoregolazione	 1 4
C3	Organizzatori semantici	 1 7
C4	Difficoltà di concentrazione	 1 7
A1	Ansietà di base	 1 5
A2	Volizione	 1 5
A3	Attribuzioni causali	 1 5
A4	Percezione di competenza	 1 4

Allo scopo di consentire una prima interpretazione del profilo da parte degli studenti, è stato predisposto un profilo testuale automatizzato.

Per ciascuno dei fattori sono stati formulati tre diversi profili che corrispondono: il primo al conseguimento di un punteggio inferiore alla media (valori 1,2,3), il secondo di un punteggio nella media (valori 4,5,6) e un terzo per valori superiori alla media (valori 7,8, 9).

In relazione ai punteggi conseguiti per ciascun fattore il profilo automatizzato si compone dei testi relativi. Segue lo schema dei profili testuali.

Fattore C1 Strategie elaborative

Punteggio inferiore alla media: Ti attribuisce un punteggio basso per l'uso di *strategie elaborative*, cioè tendi a mettere poco in relazione quanto studi o ascolti con quanto già conosci, con la tua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio. 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.

Punteggio nella media: Ti attribuisce un punteggio medio per l'uso di *strategie elaborative*, cioè metti sufficientemente in relazione quanto studi o ascolti con quanto già conosci, con la tua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio".

Punteggio alto: Ti attribuisce un punteggio alto per l'uso di *strategie elaborative*, cioè sai mettere bene in relazione quanto studi o ascolti con quanto già conosci, con la tua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio.

Fattore C2 Autoregolazione

Punteggio inferiore alla media: Ti riconosci un punteggio basso per l'*autoregolazione*, cioè ti senti poco capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i processi di apprendimento. Tieni sotto controllo le tue azioni: prendi appunti durante le lezioni 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.

Punteggio nella media: Ti riconosci un punteggio medio per l'*autoregolazione*, cioè sei sufficientemente capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i tuoi processi di apprendimento.

Punteggio superiore alla media: Ti riconosci un punteggio alto per l'*autoregolazione* cioè sei capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i tuoi processi di apprendimento.

Fattore C3 Organizzatori semantici

Punteggio inferiore alla media: Ti assegni un punteggio basso per l'uso di *organizzatori semantici* grafici, cioè fatichi a organizzare in modo coerente e sistematico quello che studi e ti servi poco di schemi, disegni, grafici e tabelle. Esercitati ad utilizzare strumenti di lavoro intellettuale come gli organizzatori semantici grafici (schemi, tabelle, diagrammi, mappe concettuali). Tali strumenti ti possono essere utili per organizzare in maniera coerente e sistematica quanto studi, per facilitare la memorizzazione e favorire la capacità di risolvere problemi.

Punteggio nella media: Ti assegni un punteggio medio per l'uso di *organizzatori semantici* grafici, cioè sei sufficientemente in grado di organizzare in modo coerente e sistematico quello che studi, e ti servi di disegni, grafici e tabelle.

Punteggio superiore alla media: Ti assegni un punteggio alto per l'uso di *organizzatori semantici* grafici, cioè sei in grado di organizzare bene in modo coerente e sistematico quello che studi, e ti servi spesso di disegni, grafici e tabelle.

Fattore C4 Difficoltà di concentrazione

Punteggio inferiore alla media: Non hai difficoltà nel *concentrarti* nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro.

Punteggio nella media: Le difficoltà che incontri nel *concentrarti* nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro sono nella media.

Punteggio superiore alla media: Incontri notevoli difficoltà nel concentrarti nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro. 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.

Fattore A1 Ansietà di base

Punteggio inferiore alla media: L'ansietà di base è bassa e non hai difficoltà nel controllare le tue reazioni emotive.

Punteggio nella media: L'ansietà di base e la difficoltà di controllare le tue reazioni emotive sono nella media, quindi sei sufficientemente in grado di controllare le tue reazioni emotive.

Punteggio superiore alla media: Hai un punteggio elevato nell'ansietà di base e incontri notevoli difficoltà nel controllare le tue reazioni emotive. Rifletti sugli elementi che ti provocano un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione accettabile e gestibile. Un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo, ma un'eccessiva eccitazione nervosa può bloccare la tua risposta e ridurre le tue prestazioni. Hai bisogno di essere tranquillizzato, rassicurato e incoraggiato.

Fattore A2 Volizione

Punteggio inferiore alla media: Hai un punteggio basso per la volizione, cioè fai fatica a gestire le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione; non riesci a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato. 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 in particolare e rifletti sul valore che assegni agli obiettivi che ti poni.

Punteggio nella media: Hai un punteggio medio per la volizione, cioè riesci a gestire in modo sufficientemente adeguato le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, riesci a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato.

Punteggio superiore alla media: Hai un punteggio alto per la volizione, cioè riesci a controllare in maniera molto efficace l'azione di apprendimento in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione.

Fattore A3 Attribuzioni causali

Punteggio inferiore alla media: Un risultato negativo è costituito dal punteggio basso in questo fattore: non attribuisce le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori controllabili, come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo. Tendi invece ad attribuire le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori incontrollabili, generalmente stabili e non modificabili, come ad esempio la fortuna o le domande facili o difficili del professore. Rifletti sui motivi dei tuoi successi e insuccessi e analizza i tuoi tempi e modi di apprendere. Prendi coscienza che l'intelligenza e la capacità di apprendere sono fattori in evoluzione, non sono definiti una volta per tutte. Con l'esercizio e l'impegno puoi continuamente modificare e migliorare tali fattori.

Punteggio nella media: Ti collochi nella media per la tendenza ad attribuire le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori che sono sotto il tuo controllo, come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo. Ma tendi a dare troppo rilievo a fattori incontrollabili, generalmente stabili e non modificabili, come ad esempio la fortuna o le domande facili o difficili del professore. Rifletti sui motivi dei tuoi successi e insuccessi e analizza i tuoi tempi e modi di apprendere. Rafforza la convinzione che l'intelligenza e la capacità di apprendere sono fattori in evoluzione, non sono definiti una volta per tutte. Con l'esercizio e l'impegno puoi continuamente modificare e migliorare tali fattori.

Punteggio superiore alla media: Un risultato positivo è costituito dal punteggio alto in questo fattore: attribuisce le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori che sono sotto il tuo controllo come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo.

Fattore A4 Percezione di competenza

Punteggio inferiore alla media: Ti assegni un punteggio basso per la percezione

della tua competenza, cioè ti percepisci poco efficace nello studio e ritieni di avere un basso senso di responsabilità nel portare a termine gli impegni scolastici. Prendi coscienza del fatto che la percezione di sé è in stretta relazione con la motivazione e il successo scolastico. Può accadere, infatti, 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.

Punteggio nella media: Ti assegni un punteggio medio per la percezione della tua competenza, cioè ti percepisci sufficientemente efficace nello studio e responsabile nel portare a termine gli impegni scolastici.

Punteggio superiore alla media: Ti assegni un punteggio alto per la percezione della tua competenza, cioè ti percepisci molto efficace nello studio e con un buon senso di responsabilità nel portare a termine gli impegni scolastici.

Infine, quello che segue è un esempio di profilo testuale restituito dalla piattaforma.

Indicazioni per interpretare i risultati: suggerimenti per migliorare la propria competenza scolastica

Valore	Descrizione
C1	Ti attribuisi un punteggio medio per l'uso di strategie elaborative, cioè metti sufficientemente in relazione quanto studi o ascolti con quanto già conosci, con la tua esperienza, con immagini mentali e con esempi, al fine di comprendere e ricordare meglio.
C2	Ti riconosci un punteggio basso per l'autoregolazione, cioè sei poco capace di gestire autonomamente lo studio e, in genere, i processi di apprendimento. Tieni sotto controllo le tue azioni: prendi appunti durante le lezioni e sistematili dopo le lezioni; segna sul testo le cose più importanti; organizza le cose da fare e lo studio in base al tempo che hai a disposizione.
C3	Ti assegni un punteggio medio per l'uso di organizzatori semantici grafici, cioè sei sufficientemente in grado di organizzare in modo coerente e sistematico quello che studi e ti servi di disegni, grafici e tabelle.
C4	La difficoltà che incontri nel concentrarti nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro sono nella media.
A1	L'ansietà di base e la difficoltà di controllare le tue reazioni emotive sono nella media.
A2	Hai un punteggio basso per la volontà, cioè hai fatica a gestire le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, non riesci a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato. Prendi coscienza delle difficoltà che incontri nell'impegnarti nelle attività che richiedono sforzo, impegno e costanza e cerca di riconoscerne le cause per impararle 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 in particolare e rifletti sul valore che assegn agli obiettivi che ti poni.
A3	Un risultato positivo è costituito dal punteggio alto in questo fattore: attribuisi le cause dei tuoi successi o fallimenti scolastici a fattori che sono sotto il tuo controllo come ad esempio il tuo impegno o il tuo sforzo.
A4	Ti assegni un punteggio medio per la percezione della tua competenza, cioè ti percepisci sufficientemente efficace nello studio e responsabile nel portare a termine gli impegni scolastici.

2. Somministrazione del QSAr attraverso la piattaforma www.competenze.trategiche.it

Nella seconda fase la somministrazione del QSAr è stata estesa ad un numero più ampio di scuole che hanno potuto gestire in maniera autonoma la somministrazione dei questionari e la relativa restituzione degli esiti attraverso la piattaforma www.competenze.trategiche.it.

I questionari compilati nel corso dell'anno scolastico 2015-16 sono stati oltre 2000.

Al termine del 2016 sulla piattaforma risultavano compilati circa 2500 QSAr.

Quella che segue è una tabella riassuntiva dei questionari compilati con distinzione per fasce d'età.

ETÀ	N. QUESTIONARI COMPILATI
8	4
9	64
10	130
11	325
12	480
13	765
14	418
15	157
16	54
17	26
18	8
19	4
20	3
Tot.	2438

Dal totale dei questionari sono stati estratti quelli compilati da ragazzi di 11 e 12 anni. Si tratta di 805 studenti appartenenti agli istituti:

- I.C. Leonardo da Vinci
- Scuola media Esopo
- C: G. Pierluigi – Palestrina
- I.C. Alighieri – Formia Ventotene
- I.C. Loreto Aprutino
- I.C. Marcello Mastroianni
- I.C. A. Volta
- I.C. Winckelmann
- CNOS-FAP Bearzi

- IC Vergato e Grizzana Morandi
- IC Mameli (Carchitti)
- IPSSAR Celletti
- IC Via Boccioni

A queste si aggiunge anche l'ITSCT Einaudi Gramsci (PD) che ha somministrato il QSAr agli alunni delle scuole secondarie di I grado dal proprio bacino di utenza nell'ambito di un progetto di orientamento di cui si da conto di seguito.

In appendice si riporta il dettaglio delle analisi di affidabilità compiute sulle scale con il pacchetto di elaborazione statistica SPSS. Nella tabella che segue una sintesi dei dati.

Scale	C1	C2	C3	C4	A1	A2	A3	A4
media scala	15,08	20,37	11,73	5,98	13,21	19,65	24,70	14,09
dev.st.	3,59	3,49	3,57	1,89	4,08	3,17	3,25	3,03
Alfa di Cronbach	.756	.609	.727	.566	.782	.760	.475	.726

Come si potrà osservare i valori della media e deviazione standard non si discostano significativamente da quelli ottenuti nella prima somministrazione pilota negli IC Winkelmann ed Esopo.

È stata quindi eseguita una ulteriore analisi per la fascia di età 13-14.

Sono stati elaborati 1182 questionari e quella che segue è una sintesi dei dati

Scale	C1	C2	C3	C4	A1	A2	A3	A4
media scala	14,84	20,33	12,14	6,55	13,70	18,46	24,86	14,4
dev.st.	3,50	3,58	3,65	1,92	4,17	3,33	3,37	2,89
Alfa di Cronbach	.760	.645	.759	.665	.807	.779	.583	.739

E sembrato quindi utile mettere a confronto i dati differenziati per le fasce d'età 11-12 e 13-14. La sintesi nella tabella che segue.

Scale	C1	C2	C3	C4	A1	A2	A3	A4
media scala 11-12	15,08	20,37	11,73	5,98	13,21	19,65	24,70	14,09
dev.st. 11-12	3,59	3,49	3,57	1,89	4,08	3,17	3,25	3,03
media scala 13-14	14,84	20,33	12,14	6,55	13,70	18,46	24,86	14,4
dev.st. 13-14	3,50	3,58	3,65	1,92	4,17	3,33	3,37	2,89
Alfa Cronbach 11-12	.756	.609	.727	.566	.782	.760	.475	.726
Alfa Cronbach 13-14	.760	.645	.759	.665	.807	.779	.583	.739

Anche in questo caso le differenze non sono particolarmente significative, l'unica scala nella quale si nota una differenza nelle medie dei due gruppi è quella della Volizione (A2) nella quale il punteggio medio dei ragazzi più piccoli è sensibilmente superiore a quello dei più grandi (19,65 contro 18,46).

3. Un progetto di applicazione del QSAr

Segue la sintesi di un progetto realizzato dall'ITSCT Einaudi Gramsci di Padova e curato dalla Prof.ssa Donatella Foddai, nell'ambito di attività di tirocinio svolte all'interno del Master in "Progettazione e sviluppo di servizi di orientamento e placement", del Dipartimento di Scienze della formazione, Università Roma Tre e che ha posto al centro della proposta la somministrazione del QSAr a studenti delle scuole secondarie di I grado del bacino di utenza dell'Istituto nell'ambito di un progetto di orientamento in ingresso.

Il progetto è denominato: *"I ministage orientativi a.s. 2015/2016 rivisitati: la proposta del QSAr agli allievi del Primo Grado a cura della scuola di Secondo Grado, prime riflessioni di un'esperienza in progress"*.

Il servizio è stato progettato ed erogato utilizzando metodologie e strumenti acquisiti nell'ambito del Master "Progettazione e sviluppo di servizi di orientamento e placement", al fine di dare ai partecipanti ulteriori stimoli per la riflessione in relazione alla propria scelta scolastica, rispetto alla semplice informazione orientativa e alle informazioni relative all'Istituto nel quale avevano chiesto di partecipare all'esperienza di ministage.

Il contesto

Dall'esperienza delle reti di orientamento (i.e., Caccia al futuro e Cometa) sviluppate nel territorio nell'ambito delle direttive regionali sull'orientamento, sono state fatte alcune positive sperimentazioni in collaborazione e continuità tra scuole del primo e del secondo grado che però, alla cessazione dei bandi regionali, non hanno avuto seguito al di là delle iniziative squisitamente informative.

La possibilità di sperimentare strumenti quali i questionari sulle competenze strategiche (QSA e QSAr) ha determinato l'opportunità di rilanciare iniziative di orientamento in entrata che non si fermino alla semplice informazione ai potenziali iscritti.

Le scelte operate

Tra le iniziative di orientamento in entrata, si è scelto di lavorare all'interno delle attività di ministage, realizzati presso la scuola di II grado attraverso laboratori disciplinari di materie caratterizzanti indirizzi e articolazioni presenti, che vedono gli allievi della secondaria II grado proporre attività e applicazione di contenuti attraverso metodologie di role play, drammatizzazione, problem solving con ricorso alle TIC e con il coinvolgimento degli allievi ministagisti in una sorta di tutoraggio.

In questi laboratori è stato inserito un intervento di orientamento alla scelta mirato non tanto ad orientare gli allievi all'iscrizione presso l'Istituto, quanto piuttosto

a fornire loro strumenti per una lettura e maggiore conoscenza di sé e per collegare poi questa conoscenza a una scelta consapevole e adatta alla propria persona in modo da favorire un successo formativo prima e occupazionale poi, consapevoli che non esiste la scelta “giusta” o “saggia” in senso assoluto, soprattutto oggi con l’evoluzione del mondo del lavoro nello scenario di difficoltà della crisi economica globale.

Perché scegliere i ministagisti?

1. Più degli allievi, sono nella fase della scelta del percorso scolastico e quindi strutturare una proposta che li possa sostenere in questo, ha un valore superiore al fornire semplice informazione, al fatto di far sperimentare un’ora di lezione o assistere alla presentazione della scuola.

2. La possibilità di individuare gli istituti del primo I da cui proviene un buon numero di potenziali allievi rappresentati dai ministagisti, permette di iniziare a co-progettare delle iniziative di orientamento efficaci a partire dagli esiti del QSAr dai quali emergessero aree comuni per gruppi di fattori particolarmente positivi o, al contrario, deboli. È ragionevole pensare che nelle diverse scuole del I grado siano rappresentati stili di lavoro diversificati che possono portare a riconoscere buone pratiche da condividere all’interno di una rete di Istituti, oltre che aspetti da migliorare e rispetto ai quali mettere in atto azioni condivise.

3. Il target dei ministagisti sui quali iniziare a strutturare e poi potenziare questo tipo di servizio (i.e., il II grado che lo realizza per il I grado) da una risposta concreta e importante al grande bisogno di intervento sin dalla scuola di I grado che spesso non ha risorse economiche, umane e strumentali per accompagnare gli studenti in questo percorso.

4. Verificare tra i ministagisti quelli che avranno confermato la scelta di iscriversi presso l’Istituto permette di poter sperimentare con loro un percorso di monitoraggio finalizzato alla crescita nelle competenze strategiche individuate come punti di attenzione, favorendo il successo formativo e la crescita di consapevolezza nelle scelte operate.

Modalità di lavoro

I destinatari sono stati gli allievi del 3° anno di scuola media. La proposta, riassunta nella mappa (Figura 1) si è svolta come segue:



1. Conoscere se stessi e le proprie motivazioni/attitudini/punti di forza e di criticità utilizzando il QSAr (Questionario sulle Strategie di Apprendimento ridotto) che è stato introdotto agli allievi in plenaria e compilato da ciascun allievo; ne è seguita una restituzione generale e, dove richiesto, anche individuale.

2. In base alle caratteristiche emerse dai profili individuali, sono stati esplorati alcuni ambiti professionali coerenti con i profili in uscita dell'Istituto di II grado ospitante, utilizzando il software S.Or.Prendo e sono state proposte alcune esemplificazioni sull'opportunità di incontro tra le caratteristiche dell'allievo e quelle richieste in ambito professionale.

3. Progettarsi ossia iniziare a elaborare una propria scelta/progetto in un'ottica di "prospettiva del tempo futuro" che ponga l'obiettivo a un traguardo formativo-professionale.

4. Presentazione del caso concreto legato all'offerta formativa dell'Istituto ITSECT Einaudi Gramsci (Indirizzi/Articolazioni) rispetto a:

- esiti degli apprendimenti in uscita in termini di competenze,
- sbocchi professionali e relative competenze richieste,
- mappatura delle competenze necessarie, da sviluppare nel percorso di studi (e non solo...),
- accento sulle prospettive concrete offerte dal mercato del lavoro,

I "numeri" dell'esperienza svolta

Chi: 216 allievi di terza media, suddivisi in 8 gruppi/date

Quando: da novembre 2015 a gennaio 2016

Scuole di provenienza: 49 (151 allievi provenivano da 17 di queste scuole; da altri 14 istituti sono arrivati singoli allievi).

Le prime riflessioni sull'esperienza svolta

Gli allievi hanno dimostrato forte apprezzamento per la proposta di riflessione a supporto della loro scelta come pure per gli strumenti di ausilio utilizzati. Hanno espresso grande interesse rispetto alla lettura del proprio profilo individuale per giungere al quale sono state date indicazioni in gruppo seguite da un supporto individuale. L'approccio è stato particolarmente gradito anche perché ha messo l'accento sul loro essere veri e unici "attori" della propria scelta scolastico-formativa. È stata data anche la possibilità di fissare un appuntamento individuale tramite i genitori per poter ulteriormente approfondire la lettura del proprio profilo.

Nel complesso il forte apprezzamento emerso per la proposta è motivato dal fatto che è stato intercettato il bisogno di essere aiutati nella riflessione sulla conoscenza di sé, sui propri processi di apprendimento e sull'individuazione di strategie efficaci da mettere in atto. Tutti hanno mostrato di capitalizzare questa riflessione e una maggiore conoscenza del sé, anche per compiere in modo più consapevole la propria scelta scolastica. In aggiunta, l'aver presentato alcune professioni coerenti con i profili in uscita del diplomato dell'Istituto, è servito a dare concretezza a un "esercizio" di scelta orientativa basato su set di competenze agite nella professione, ma anche a far cogliere all'allie-

vo il valore che ha il porsi mete/obiettivi futuri anche in termini motivazionali. Ne consegue la consapevolezza che ciascuno può decidere di ritardare il raggiungimento di obiettivi sul breve periodo a favore di obiettivi da raggiungere in un momento successivo, raccogliendone la relativa soddisfazione/gratificazione. Si tratta della “prospettiva del tempo futuro” che gioca un ruolo fondamentale nella motivazione a elaborare e realizzare con pazienza un progetto di vita valido e significativo per la persona.

Un prossimo passaggio potrà essere quello di proporre nuovamente la compilazione del questionario (nella versione non ridotta) agli allievi che sceglieranno effettivamente di iscriversi alla classe prima dell’Istituto, nell’ambito di una proposta più ampia che avrà come destinatari tutti gli allievi di classe prima del successivo anno scolastico. Per il gruppo di allievi che decideranno di iscriversi sarà già possibile riflettere con ciascuno di loro circa le variazioni eventualmente intercorse e potrà essere utilizzato il profilo risultante raggruppando i fattori attorno ad alcune dimensioni rispetto alle quali poter progettare degli interventi dedicati. La riproposizione del QSA avverrà poi al termine del primo biennio per una valutazione dei progressi/modifiche in termini di strategie e di efficacia delle strategie adottate.

La proposta è risultata efficace nel favorire la riflessione individuale e poi nel sostenere e presidiare i processi attivati, stimolando l’apprendimento di nuove conoscenze e competenze. Attivare una conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni sin dalla scuola di I grado favorisce future scelte consapevoli e in presenza di scelte consapevoli si riesce a lavorare non su un singolo scenario, ma su diverse alternative possibili e ugualmente interessanti sviluppando competenze di fronteggiamento.

Conclusioni

Da quanto esposto si evince l’importanza di poter sistematizzare e implementare questo tipo di proposta all’interno della scuola, cercando quindi di portare a sistema un’offerta strutturata e definita per gli allievi e ex allievi dell’Istituto. L’implementazione, con nuove e più adeguate competenze, di un servizio strutturato di orientamento in entrata e anche in uscita, e di un servizio di placement presso l’Istituto, potrebbe avere l’auspicabile effetto di contrasto alla dispersione scolastica e consentire agli allievi in uscita di effettuare scelte più consapevoli in relazione al proprio futuro formativo e lavorativo. Si tratta ora, all’interno dell’Istituto, di poter promuovere l’interesse e le competenze sui temi dell’orientamento, in primis nei colleghi, a partire da quelli più motivati e sensibili, di attivare collaborazioni di rete coinvolgendo altri soggetti, in primis gli altri istituti scolastici e agenzie formative per creare continuità didattica con la scuola superiore (già dalla scuola primaria) e con la secondaria di I grado, attraverso un filo conduttore per quella che è la formazione e la didattica, ma anche aziende, associazioni di categoria..., partecipare insieme a bandi e opportunità di finanziamento per ampliare le possibilità operative offerte e per applicare in modo efficace le competenze acquisite grazie al Master.

Allegato 1

Analisi delle Scale del QSAr nella fascia di età 11-12 anni

Scala: C1 - Strategie elaborative

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,756	,757	6

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C1-12	2,46	,925	805
C1-19	2,50	,868	805
C1-3	2,67	,850	805
C1-14	2,41	,962	805
C1-43	2,51	,896	805
C1-24	2,54	,857	805

Matrice di correlazione inter-item

	C1-12	C1-19	C1-3	C1-14	C1-43	C1-24
C1-12	1,000	,343	,385	,368	,410	,355
C1-19	,343	1,000	,353	,227	,352	,326
C1-3	,385	,353	1,000	,281	,337	,330
C1-14	,368	,227	,281	1,000	,331	,290
C1-43	,410	,352	,337	,331	1,000	,439
C1-24	,355	,326	,330	,290	,439	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,514	2,406	2,668	,262	1,109	,008
Varianze di item	,799	,722	,926	,204	1,282	,006
Correlazioni fra item	,342	,227	,439	,212	1,933	,003

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C1-12	12,62	9,043	,548	,303	,706
C1-19	12,58	9,716	,459	,224	,730
C1-3	12,42	9,651	,488	,245	,723
C1-14	12,68	9,482	,429	,196	,740
C1-43	12,58	9,165	,550	,314	,706
C1-24	12,55	9,537	,506	,271	,718

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
15,08	12,951	3,599	6

Scala: C2 Autoregolazione

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,609	,615	7

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C2-40	3,63	,653	805
C2-31	3,17	,929	805
C2-1	3,23	,765	805
C2-15	2,64	1,085	805
C2-7	2,06	,939	805
C2-18	2,91	1,005	805
C2-11	2,74	,942	805

Matrice di correlazione inter-item

	C2-40	C2-31	C2-1	C2-15	C2-7	C2-18	C2-11
C2-40	1,000	,159	,219	,053	,097	,199	,151
C2-31	,159	1,000	,213	,065	,070	,352	,128
C2-1	,219	,213	1,000	,173	,249	,225	,289
C2-15	,053	,065	,173	1,000	,302	,129	,179
C2-7	,097	,070	,249	,302	1,000	,158	,273
C2-18	,199	,352	,225	,129	,158	1,000	,218
C2-11	,151	,128	,289	,179	,273	,218	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,911	2,056	3,626	1,570	1,764	,252
Varianze di item	,833	,426	1,177	,751	2,764	,064
Correlazioni fra item	,186	,053	,352	,299	6,669	,006

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C2-40	16,75	10,709	,246	,081	,594
C2-31	17,20	9,692	,282	,148	,585
C2-1	17,15	9,671	,406	,176	,549
C2-15	17,73	9,252	,266	,111	,597
C2-7	18,32	9,312	,348	,165	,562
C2-18	17,46	8,918	,377	,185	,551
C2-11	17,63	9,212	,365	,154	,556

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
20,37	12,187	3,491	7

Scala: C3 Organizzatori semantici

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,727	,724	5

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C3-28	2,37	1,079	805
C3-20	2,41	1,078	805
C3-42	2,52	1,017	805
C3-23	1,87	,979	805
C3-36	2,55	1,010	805

Matrice di correlazione inter-item

	C3-28	C3-20	C3-42	C3-23	C3-36
C3-28	1,000	,705	,159	,355	,439
C3-20	,705	1,000	,184	,349	,490
C3-42	,159	,184	1,000	,205	,217
C3-23	,355	,349	,205	1,000	,335
C3-36	,439	,490	,217	,335	1,000

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C3-28	9,36	7,896	,609	,517	,629
C3-20	9,32	7,747	,641	,542	,615
C3-42	9,20	10,116	,248	,070	,766
C3-23	9,85	9,240	,430	,186	,701
C3-36	9,18	8,606	,529	,292	,664

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
11,73	12,755	3,571	5

Scala: C4 Difficoltà di concentrazione

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,566	,584	3

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C4-44	2,16	,867	805
C4-34	1,66	,965	805
C4-41	2,17	,742	805

Matrice di correlazione inter-item

	C4-44	C4-34	C4-41
C4-44	1,000	,242	,518
C4-34	,242	1,000	,196
C4-41	,518	,196	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	1,994	1,661	2,165	,504	1,304	,083
Varianze di item	,744	,551	,931	,380	1,689	,036
Correlazioni fra item	,319	,196	,518	,322	2,639	,024

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C4-44	3,83	1,763	,466	,289	,319
C4-34	4,32	1,970	,253	,065	,677
C4-41	3,82	2,087	,442	,274	,388

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
5,98	3,587	1,894	3

Scala: A1 Ansietà di base

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,782	,781	6

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A1-16	2,08	,960	805
A1-9	2,03	,975	805
A1-5	2,18	1,044	805
A1-2	2,36	,942	805
A1-22	2,15	,972	805
A1-38	2,41	1,006	805

Matrice di correlazione inter-item

	A1-16	A1-9	A1-5	A1-2	A1-22	A1-38
A1-16	1,000	,557	,488	,250	,353	,424
A1-9	,557	1,000	,465	,268	,338	,404
A1-5	,488	,465	1,000	,250	,341	,355
A1-2	,250	,268	,250	1,000	,301	,358
A1-22	,353	,338	,341	,301	1,000	,445
A1-38	,424	,404	,355	,358	,445	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,201	2,031	2,412	,381	1,188	,024
Varianze di item	,968	,888	1,089	,201	1,226	,005
Correlazioni fra item	,373	,250	,557	,307	2,228	,008

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
13,21	16,655	4,081	6

Scala: A2 Volizione

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,760	,766	6

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A2-27	3,24	,817	805
A2-32	3,52	,703	805
A2-46	3,25	,787	805
A2-35	3,23	,798	805
A2-25	3,55	,694	805
A2-29	2,87	,896	805

Matrice di correlazione inter-item

	A2-27	A2-32	A2-46	A2-35	A2-25	A2-29
A2-27	1,000	,444	,462	,411	,338	,267
A2-32	,444	1,000	,415	,430	,463	,230
A2-46	,462	,415	1,000	,444	,304	,344
A2-35	,411	,430	,444	1,000	,344	,251
A2-25	,338	,463	,304	,344	1,000	,153
A2-29	,267	,230	,344	,251	,153	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,276	2,872	3,547	,675	1,235	,060
Varianze di item	,617	,482	,803	,321	1,667	,014
Correlazioni fra item	,353	,153	,463	,311	3,036	,009

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A2-27	16,42	7,025	,557	,326	,710
A2-32	16,14	7,422	,572	,365	,709
A2-46	16,40	7,059	,581	,348	,704
A2-35	16,42	7,153	,543	,310	,714
A2-25	16,11	7,887	,446	,254	,739
A2-29	16,78	7,589	,347	,142	,772

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
19,65	10,107	3,179	6

Scala: A3 Attribuzioni causali (interno)

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,475	,488	8

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A3-33	3,38	,761	805
A3-30	3,45	,831	805
A3-39	3,03	1,005	805
A3-26	2,75	,867	805
A3-6	2,85	1,008	805
A3-13	3,32	,788	805
A3-10	2,50	,942	805
A3-17	3,43	,796	805

Matrice di correlazione inter-item

	A3-33	A3-30	A3-39	A3-26	A3-6	A3-13	A3-10	A3-17
A3-33	1,000	,100	-,017	-,010	,059	,151	,063	,386
A3-30	,100	1,000	,237	,249	,149	,233	-,037	,146
A3-39	-,017	,237	1,000	,099	,116	,138	-,022	-,002
A3-26	-,010	,249	,099	1,000	,348	,232	-,002	-,021
A3-6	,059	,149	,116	,348	1,000	,295	-,051	,042
A3-13	,151	,233	,138	,232	,295	1,000	-,085	,120
A3-10	,063	-,037	-,022	-,002	-,051	-,085	1,000	,068
A3-17	,386	,146	-,002	-,021	,042	,120	,068	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,087	2,499	3,446	,947	1,379	,130
Varianze di item	,774	,580	1,017	,437	1,754	,031
Correlazioni fra item	,107	-,085	,386	,471	-4,531	,015

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A3-33	21,32	9,097	,200	,166	,447
A3-30	21,25	8,331	,328	,152	,396
A3-39	21,67	8,634	,161	,071	,466
A3-26	21,95	8,429	,280	,179	,414
A3-6	21,85	7,953	,286	,175	,408
A3-13	21,38	8,456	,331	,161	,398
A3-10	22,20	9,842	-,023	,019	,538
A3-17	21,26	9,011	,198	,169	,447

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
24,70	10,594	3,255	8

Scala: A4 Percezione di competenza

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	805	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	805	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,726	,727	5

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A4-21	2,48	,904	805
A4-37	2,75	,866	805
A4-8	2,78	,859	805
A4-4	3,10	,857	805
A4-45	2,98	,902	805

Matrice di correlazione inter-item

	A4-21	A4-37	A4-8	A4-4	A4-45
A4-21	1,000	,376	,296	,217	,326
A4-37	,376	1,000	,431	,355	,444
A4-8	,296	,431	1,000	,353	,358
A4-4	,217	,355	,353	1,000	,316
A4-45	,326	,444	,358	,316	1,000

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,818	2,477	3,099	,622	1,251	,057
Varianze di item	,770	,734	,817	,083	1,113	,002
Correlazioni fra item	,347	,217	,444	,227	2,048	,004

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A4-21	11,61	6,457	,417	,187	,707
A4-37	11,34	5,990	,578	,337	,643
A4-8	11,31	6,279	,505	,263	,672
A4-4	10,99	6,586	,425	,194	,702
A4-45	11,11	6,109	,509	,266	,670

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
14,09	9,190	3,031	5

Allegato 2

Analisi delle Scale del QSAr nella fascia di età 13-14 anni

Scala: C1 Strategie elaborative

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,760	,760	6

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C1-12	2,35	,921	1182
C1-19	2,45	,875	1182
C1-3	2,70	,802	1182
C1-14	2,32	,905	1182
C1-43	2,50	,865	1182
C1-24	2,51	,830	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,473	2,317	2,702	,385	1,166	,019
Varianze di item	,752	,643	,849	,206	1,320	,006
Correlazioni fra item	,345	,259	,457	,198	1,763	,004

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C1-12	12,48	8,363	,582	,346	,702
C1-19	12,39	9,211	,440	,204	,741
C1-3	12,13	9,367	,469	,236	,733
C1-14	12,52	8,980	,463	,225	,736
C1-43	12,33	8,710	,559	,334	,710
C1-24	12,32	9,129	,497	,273	,726

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
14,84	12,312	3,509	6

Scala: C2 Autoregolazione

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,645	,648	7

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C2-40	3,51	,710	1182
C2-31	3,03	,931	1182
C2-1	3,09	,766	1182
C2-15	2,75	1,069	1182
C2-7	2,36	,968	1182
C2-18	2,89	,940	1182
C2-11	2,71	,900	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,905	2,356	3,514	1,157	1,491	,130
Varianze di item	,819	,504	1,142	,638	2,266	,046
Correlazioni fra item	,208	,132	,363	,231	2,756	,003

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C2-40	16,82	10,969	,286	,092	,628
C2-31	17,31	10,035	,325	,115	,618
C2-1	17,25	10,201	,415	,189	,595
C2-15	17,58	9,181	,385	,179	,600
C2-7	17,98	9,514	,396	,186	,595
C2-18	17,44	9,974	,330	,124	,617
C2-11	17,62	9,940	,364	,157	,606

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
20,33	12,816	3,580	7

Scala: C3 Organizzatori semantici

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,759	,754	5

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C3-28	2,49	1,073	1182
C3-20	2,58	1,069	1182
C3-42	2,69	,962	1182
C3-23	1,87	,981	1182
C3-36	2,50	1,037	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,428	1,872	2,687	,815	1,435	,103
Varianze di item	1,051	,925	1,151	,226	1,245	,011
Correlazioni fra item	,380	,216	,724	,508	3,349	,025

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C3-28	9,65	8,169	,662	,571	,664
C3-20	9,55	8,389	,621	,546	,680
C3-42	9,45	10,438	,324	,121	,780
C3-23	10,27	9,793	,428	,198	,749
C3-36	9,64	8,601	,609	,378	,685

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
12,14	13,378	3,658	5

Scala: C4 Difficoltà di concentrazione

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,665	,676	3

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C4-44	2,31	,826	1182
C4-34	1,98	,910	1182
C4-41	2,26	,747	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,184	1,981	2,312	,331	1,167	,032
Varianze di item	,689	,558	,828	,270	1,484	,018
Correlazioni fra item	,410	,301	,588	,287	1,953	,019

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C4-44	4,24	1,795	,559	,375	,456
C4-34	4,57	1,966	,361	,131	,738
C4-41	4,29	2,021	,534	,357	,506

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
6,55	3,714	1,927	3

Scala: A1 Ansiet  di base

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilit 

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,807	,807	6

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A1-16	2,15	,961	1182
A1-9	2,14	,969	1182
A1-5	2,25	1,043	1182
A1-2	2,39	,931	1182
A1-22	2,33	,955	1182
A1-38	2,45	,991	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,284	2,140	2,448	,307	1,143	,016
Varianze di item	,952	,867	1,088	,221	1,255	,006
Correlazioni fra item	,411	,278	,583	,304	2,094	,009

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A1-16	11,56	12,377	,614	,428	,767
A1-9	11,56	12,183	,640	,462	,760
A1-5	11,46	12,040	,597	,395	,770
A1-2	11,31	13,573	,438	,214	,804
A1-22	11,37	12,444	,608	,376	,768
A1-38	11,26	12,884	,503	,281	,791

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
13,70	17,448	4,177	6

Scala: A2 Volizione

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,779	,781	6

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A2-27	2,93	,841	1182
A2-32	3,30	,771	1182
A2-46	3,08	,784	1182
A2-35	3,08	,788	1182
A2-25	3,29	,783	1182
A2-29	2,77	,872	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,076	2,767	3,300	,533	1,193	,043
Varianze di item	,652	,595	,761	,167	1,280	,004
Correlazioni fra item	,372	,252	,477	,225	1,895	,004

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A2-27	15,52	7,806	,559	,321	,737
A2-32	15,15	8,111	,554	,333	,739
A2-46	15,37	7,982	,575	,344	,734
A2-35	15,37	8,219	,509	,281	,750
A2-25	15,16	8,176	,525	,318	,746
A2-29	15,69	8,181	,440	,209	,769

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
18,46	11,141	3,338	6

Scala: A3 Attribuzioni causali

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,583	,589	8

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A3-33	3,38	,736	1182
A3-30	3,42	,844	1182
A3-39	3,02	,991	1182
A3-26	2,77	,832	1182
A3-6	2,88	,898	1182
A3-13	3,19	,757	1182
A3-10	2,74	,866	1182
A3-17	3,46	,718	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	3,108	2,739	3,459	,720	1,263	,087
Varianze di item	,697	,516	,983	,467	1,904	,024
Correlazioni fra item	,152	-,024	,372	,396	-15,764	,011

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A3-33	21,48	9,330	,335	,200	,537
A3-30	21,45	8,855	,360	,184	,526
A3-39	21,84	8,562	,316	,143	,541
A3-26	22,09	9,271	,279	,141	,552
A3-6	21,98	8,959	,300	,158	,546
A3-13	21,67	9,077	,379	,161	,524
A3-10	22,12	10,017	,111	,065	,605
A3-17	21,40	9,767	,244	,159	,562

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
24,86	11,377	3,373	8

Scala: A4 Percezione di competenza

Riepilogo dell'elaborazione dei casi

	N	%
Validi	1182	100,0
Casi Esclusi ^a	0	,0
Totale	1182	100,0

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,739	,741	5

Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A4-21	2,50	,893	1182
A4-37	2,69	,827	1182
A4-8	2,80	,810	1182
A4-4	3,00	,759	1182
A4-45	3,05	,844	1182

Statistiche riassuntive degli item

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,807	2,497	3,051	,553	1,222	,051
Varianze di item	,685	,577	,797	,221	1,383	,006
Correlazioni fra item	,364	,258	,447	,189	1,732	,005

Statistiche riassuntive degli item

	N di item
Medie di item	5
Varianze di item	5
Correlazioni fra item	5

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A4-21	11,54	5,813	,410	,185	,730
A4-37	11,35	5,356	,610	,372	,651
A4-8	11,24	5,754	,506	,274	,691
A4-4	11,04	5,969	,493	,253	,697
A4-45	10,99	5,663	,498	,263	,694

Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
14,04	8,376	2,894	5

Capitolo secondo

Somministrazione del QSAr a un campione clinico di ragazzi con DSA della scuola secondaria di primo grado. Riflessioni su un caso

Sergio Melogno

Il presente capitolo si articola in tre parti. Nella prima parte sono illustrate motivazioni e possibili modalità d'impiego del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - versione ridotta* (QSAr) nella pratica clinica della valutazione dei ragazzi con difficoltà di apprendimento o con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA). Nella seconda viene descritto e poi discusso un caso clinico, con lo scopo di evidenziare le peculiari informazioni che il protocollo QSAr permette di ricavare nell'ottica di una più profonda comprensione del disturbo e di una migliore definizione degli obiettivi dell'intervento riabilitativo. Nella terza parte, infine, vengono delineate alcune piste relative alla ricerca su DSA e QSAr attualmente in corso.

1. DSA e QSAr nella consultazione clinica

L'idea di somministrare, in via esplorativa, il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - versione ridotta* (QSAr) a una casistica di ragazzi con difficoltà e disturbi dell'apprendimento della scuola secondaria di primo grado si colloca nel particolare contesto culturale e normativo¹⁵² in cui si muove, attualmente, la ricerca e la pratica clinica.

In particolare, a seguito della pubblicazione dei criteri del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM 5) (APA, 2013), si è prospettata una concezione del DSA quale categoria diagnostica unica che comprende quadri clinici eterogenei. In questo disturbo del neurosviluppo, le “compromissioni” possono toccare uno o più dei sei seguenti domini: lettura (decodifica), comprensione del testo, ortografia, produzione del testo, calcolo e ragionamento matematico.

L'espressività del disturbo è variabile in funzione del livello di gravità (lieve, moderato, grave) e della fase evolutiva.

Agli inizi della scuola primaria, il DSA ha soprattutto a che fare con deficit di automatizzazione e di controllo delle procedure (per esempio: acquisizione della lettura e della scrittura, elaborazione del numero e apprendimento degli algoritmi

¹⁵² In particolare, ci riferiamo alla Legge n. 170 del 8 ottobre 2010, al documento conclusivo della *Consensus Conference* (CC) redatto dall'Istituto Superiore di Sanità (ISS, 2011) e alla normativa sui Bisogni Educativi Speciali (BES) del MIUR (CM n.8 del 6/3/2013).

del calcolo):¹⁵³ in fase più avanzata, i deficit strumentali possono permanere, ma in ogni caso il focus del problema si sposta dall'acquisizione delle procedure all'uso cognitivo degli strumenti; per esempio, dalla lettura intesa come attività di riconoscimento delle parole scritte, alla lettura come attività di comprensione del testo, necessaria non solo per apprendere a scuola ma anche in innumerevoli "compiti" della vita quotidiana.

Il DSA si configura come una condizione che, pur perdurando, si trasforma nel tempo. La sua "trasformabilità" dipende da un complesso di fattori (cognitivi, neuropsicologici e affettivi) che si intrecciano con gli elementi contestuali di vulnerabilità e di protezione che gravitano attorno al ragazzo con DSA e concorrono a definirne l'assetto cognitivo-emotivo generale. Su questo incidono credenze, idee e convinzioni che sono l'esito di processi autoperceptivi, cognitivi ed emotivi, e che con le loro influenze bidirezionali (dal cognitivo all'affettivo e viceversa) fondano le capacità di autodeterminazione e di autoregolazione (Pellerey, 2006; 2013). Queste ultime intervengono a doppio titolo nel percorso di trasformazione del disturbo. Infatti, da un lato, possono costituire dimensioni-target potenziabili con l'intervento, dall'altro, sono la via di accesso per implementare i processi stessi di intervento dal momento che riabilitazione e didattica personalizzata *richiedono* e *inducono* la capacità di autodirigere il proprio apprendimento in presenza delle particolari "turbolenze" apportate dal DSA nello sviluppo cognitivo e nella crescita personale.

Il QSAr mira le molteplici capacità che sottostanno all'autodirezione dell'apprendimento. Attraverso i suoi item, le esplora, portando allo scoperto aspetti disfunzionali relativi ai *fattori cognitivi* (strategie elaborative, autoregolazione, uso di organizzatori semantici, difficoltà di concentrazione) e ai *fattori affettivi* (ansietà di base, volizione, attribuzione causale, percezione di competenza). In particolare, getta un fascio di luce su quelle dimensioni non direttamente osservabili che definiscono il rapporto del soggetto con il proprio sistema cognitivo, la sua "teoria implicita della mente". In tal senso, il QSAr permette un approfondimento valutativo specifico che contribuisce notevolmente al ragionamento clinico: com'è organizzato il disturbo sul piano neurocognitivo? E su quello emotivo-affettivo? Quanto i deficit, più o meno settoriali/selettivi, "pesano" sullo sviluppo/apprendimento di altre competenze? In che misura il disturbo induce credenze disfunzionali sul funzionamento generale della mente? E quanto queste influiscono sugli apprendimenti e sull'assetto emotivo e volitivo?

In sintesi, dal QSAr utilizzato in contesti clinici possono derivare:

(a) dati che nell'inquadramento del problema integrano le informazioni ricavabili dall'anamnesi, dal colloquio, dall'osservazione e dal *testing* cognitivo-neuropsicologico e degli apprendimenti;

(b) dati che consentono di descrivere la teoria implicita del funzionamento mentale del ragazzo con DSA e, quindi, di comprendere alcune interazioni tra deficit selettivi/settoriali e assetto cognitivo-affettivo;

¹⁵³ I bambini a sviluppo tipico, per esempio, passano dalla lettura fonologica alla lettura lessicale nella finestra temporale corrispondente ai primi due anni della scolarità primaria (Fanari, Orsolini, 2014).

(d) indicazioni circa le dimensioni potenziabili nel processo riabilitativo e didattico e circa i punti di forza del funzionamento cognitivo, metacognitivo, affettivo (emotivo e volitivo) su cui far leva volendo implementare processi di trattamento clinico e di intervento didattico personalizzato.

Il QSAr può essere utilizzato in fasi diverse della consultazione clinica e presa in carico dello studente con DSA:

(a) in fase iniziale (anamnesi e colloquio), aiuta a esplorare il grado di consapevolezza del ragazzo circa il proprio funzionamento cognitivo-affettivo e può facilitare la condivisione e la messa in prospettiva dei motivi che hanno portato alla consultazione;

(b) in fase di restituzione, permette un confronto fra la “teoria della mente” del ragazzo e le idee dei genitori. L’analisi delle eventuali concordanze/discordanze può evidenziare il grado di sintonia nella percezione della realtà, ma anche possibili collusioni di credenze disfunzionali.

(c) come strumento di ricontrollo dei cambiamenti *pre* e *post* trattamento oppure *prima* e *dopo* interventi mirati di didattica personalizzata.

2. Applicazione del QSAr a un ragazzo con DSA

Come anticipato, il QSAr è stato introdotto nell’iter della consultazione clinica di un piccolo campione di ragazzi della secondaria di primo grado, alcuni giunti per la prima volta alla consultazione specialistica, altri per una valutazione di controllo (*follow up*). Il percorso valutativo¹⁵⁴ proposto ai primi, ha previsto:

- a) la raccolta delle informazioni anamnestiche,
- b) il *colloquio* + la somministrazione del QSAr,
- c) la valutazione cognitivo-neuropsicologica e dello stato degli apprendimenti;
- d) il colloquio di restituzione.

Di seguito illustriamo uno di questi casi con l’intento di chiarire l’apporto del QSAr, somministrato in fase iniziale e discusso in fase di restituzione, nella comprensione/integrazione dei dati della valutazione.

2.1. Il caso di C.O.: quanto è difficile imparare a comprendere!

C.O. è un ragazzo di 12 anni e 5 mesi che frequenta la II secondaria di primo grado e giunge in consultazione per “*scarse abilità e impegno nello studio*”: ormai da tempo colleziona voti insufficienti in gran parte delle interrogazioni orali e veri-

¹⁵⁴ L’iter diagnostico è avvenuto sulla base di *criteri di inclusione* (presenza di compromissioni in uno o più domini delle abilità di apprendimento; interferenza sul funzionamento scolastico e adattivo; storia evolutiva; eventuale associazione con altri disturbi; uso di strumenti standardizzati per rilevare compromissioni statisticamente significative) e di *criteri di esclusione* (disabilità intellettiva, deficit sensoriali, condizioni di svantaggio socio-culturale, istruzione inadeguata, conoscenza della lingua di insegnamento, altre condizioni mediche).

fiche scritte. Secondo gli insegnanti, mostra estrema lentezza nell'esposizione del contenuto delle lezioni (*"impiega tempi lunghissimi"*), è eccessivamente stringato (*"è troppo sintetico"*) oppure *"prolisso"*. Dopo la lettura, accurata e rapida, di un testo (espositivo o narrativo) fatica a riassumere l'idea centrale: riporta gli elementi principali in maniera lacunare a causa di *omissioni* oppure in maniera incongrua per le *aggiunte* di informazioni non presenti nel testo. A tali difficoltà se ne sommano altre sul versante della produzione del testo scritto, che è caratterizzata da povertà ideativa, e anche qui, da fragilità nell'organizzazione e nella traduzione linguistica delle idee, nonostante la correttezza ortografica. A scuola, il problema di C.O., come spesso accade, è stato inizialmente "volontarizzato", ossia attribuito allo scarso impegno, anche se le marcate difficoltà di comprensione hanno insinuato il dubbio di un problema cognitivo più generale.

Nel colloquio anamnestico, ricostruendo la storia scolastica di C.O., i genitori riferiscono soltanto lievi difficoltà nell'avvio dei processi di acquisizione della letto-scrittura, poi risolte (*"è partito con la lettura alla fine della II"*). I problemi sono *"spuntati fuori"* con il passaggio alla secondaria quando gli insegnanti hanno iniziato a lamentarsi del rendimento del ragazzo oscillando a livello interpretativo dall'attribuzione di scarso impegno all'attribuzione di scarse abilità/capacità. I genitori riportano anche una difficoltà di C.O. nella costruzione del discorso orale, nella narrazione di eventi e nella conversazione nella vita quotidiana, dove il ragazzo a volte sembra non riuscire a *"trovare le parole per dire le cose"*.

2.1.1. *Profilo cognitivo-neuropsicologico e stato degli apprendimenti*

Per la valutazione del funzionamento cognitivo è stata somministrata la WISC IV (Wechsler, 2003, ed. it. 2012). Come è noto, questa versione della scala Wechsler permette di computare, in base alla sua struttura fattoriale, un Quoziente di Intelligenza (QI) e quattro punteggi compositi: gli Indici di Comprensione Verbale (ICV), di Ragionamento Visuo-Percettivo (IRP), di Memoria di Lavoro (IML) e di Velocità di Elaborazione (IVE). Lo strumento include 15 subtest di cui dieci principali e cinque supplementari. La Tabella 1 presenta una sintetica descrizione dei subtest principali.

Tab. 1 - Descrizione dei 10 subtest principali della WISC IV

INDICE	SUBTEST
INDICE DI COMPRENSIONE VERBALE	Somiglianze: il ragazzo deve spiegare in che cosa si assomigliano o che cosa hanno in comune due termini relativi a oggetti di uso comune (forchetta e coltello) o a concetti astratti (collera e gioia).
	Vocabolario: il ragazzo deve produrre la spiegazione del significato di parole.
	Comprensione: il ragazzo deve rispondere verbalmente a domande che riguardano il comportamento da tenere in specifiche situazioni.
INDICE DI RAGIONAMENTO VISUO-PERCETTIVO	Disegno con i cubi: il ragazzo deve riprodurre una serie di disegni geometrici bidimensionali utilizzando cubetti.
	Concetti illustrati: il ragazzo deve identificare in immagini presentate in serie quelle che hanno caratteristiche simili.
	Ragionamento con le matrici: il ragazzo deve guardare una matrice o una serie incompleta di figure e selezionare, tra più alternative, la risposta che completa la matrice o la serie.
INDICE DI MEMORIA DI LAVORO	Memoria di cifre: il ragazzo deve ripetere nell'ordine di presentazione o nell'ordine inverso sequenze di numeri.
	Riordinamento di lettere e numeri: l'esaminatore legge al ragazzo sequenze di lettere e numeri. Il ragazzo deve ripetere prima i numeri in ordine crescente e poi le lettere in ordine alfabetico.
INDICE DI VELOCITÀ DI ELABORAZIONE	Cifrario: il ragazzo deve riprodurre simboli abbinati a numeri in base a un codice. È una prova a tempo.
	Ricerca di simboli: il ragazzo deve esaminare visivamente una serie di simboli e indicare se sono presenti i simboli bersaglio. È una prova a tempo.

La Tabella 2, riportata qui sotto, sintetizza i punteggi ottenuti da C.O..

Tab. 2 – Punteggi grezzi e ponderati, indici e QI

Subtest	P. Grezzo	P. Ponderato				
Disegno con cubi	45		13			13
Somiglianze	19	8				8
Memoria di cifre	12			6		6
Concetti illustrati	15		8			8
Cifrario	56				11	11
Vocabolario	37	9				9
Riordinamento di lettere e numeri	13			5		5
Ragionamento con le matrici	25		14			14
Comprensione	22	10				10
Ricerca di simboli	27				10	10
Somma dei punteggi ponderati		27	35	11	21	94
		ICV	RP	ML	VE	QI
INDICI/QI		94	111	73	103	95

Come mostra la Tabella 2, il QI è nella norma (95) e gli indici ICV, IRP e IVE si collocano nel range medio. Sono presenti invece basse prestazioni nei due subtest relativi all'IML ossia a capacità di memoria di lavoro verbale¹⁵⁵. Da un punto di vista qualitativo, va fatto notare che le prestazioni adeguate di C.O. ad alcuni subtest (per esempio dell'ICV) sono raggiunte con notevole lentezza. In particolare le risposte ai subtest "Comprensione" e "Vocabolario" hanno richiesto tempi lunghi di esecuzione e portato allo scoperto difficoltà di pianificazione linguistica e di accesso e recupero lessicale. In "Vocabolario", per esempio, C.O. è riuscito a definire alcuni termini ricorrendo a una strategia linguistica per approssimazioni successive e in alcuni casi ha manifestato evidenti latenze anomiche.

Per quanto riguarda gli apprendimenti, la lettura è stata valutata con le Nuove Prove MT (Cornoldi, Colpo, 2012); la comprensione è stata poi approfondita con le Prove Criteriali del Programma "Nuova Guida alla Comprensione del Testo" (De Beni et al., 2003) che esamina una gamma di abilità fondamentali¹⁵⁶ per comprendere un testo. Infine la comprensione da ascolto è stata esplorata mediante le prove contenute nel "Programma CO-TT" (Comprensione Orale-Test e Trattamento; Carretti et al., 2013) che propongono due diversi stimoli, un brano letto dall'adulto e una video-conferenza.

Nella Tabella 3 sono sintetizzati i risultati ottenuti da C.O. nelle varie prove¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Secondo innumerevoli evidenze sperimentali, la memoria di lavoro svolge un ruolo cruciale nei processi di apprendimento scolastico. Nei disturbi del neurosviluppo può presentare, a seconda delle componenti (per esempio, memoria di lavoro verbale e memoria di lavoro visuo-spaziale) profili differenziati di punti forti e deboli. Per una rassegna sullo sviluppo tipico e atipico, cfr. MELOGNO (2011).

¹⁵⁶ Nel modello teorico di riferimento, tali abilità sono raggruppate in dieci aree: rilevare personaggi, luoghi, tempi e fatti; cogliere i nessi consequenziali tra i fatti; elaborare la struttura sintattica del periodo; produrre inferenze semantiche e lessicali; collegare parti distanti del testo; riconoscere i diversi livelli di importanza delle parti del testo; costruire rappresentazioni generali del contenuto del testo; riconoscere le tipologie di testo; adattare il processo di lettura alle richieste del compito; monitorare il proprio processo di comprensione, capendo di non capire ossia riconoscendo quando ci si trova, leggendo, di fronte a un impasse.

¹⁵⁷ Le fasce di prestazione riportate nella Tabella 3 si riferiscono a intervalli di punteggio calcolati in base alla media e alla deviazione standard del campione di riferimento.

Tab. 3 - Apprendimenti scolastici: lettura, comprensione del testo e comprensione da ascolto

TEST	PUNTEGGIO	CONFRONTO DATI NORMATIVI	OSSERVAZIONI
LETTURA			
MT – RAPIDITÀ Immigrati dal terzo mondo	162 "	Prestazione sufficiente 3.67 sill/sec	
MT – CORRETTEZZA Immigrati dal terzo mondo	Errori 2	Criterio completamente raggiunto	
MT – COMPRENSIONE 1 Un pomeriggio movimentato nella vita del circo	Risposte corrette 6	Richiesta di attenzione	Ne stima 10 corrette su 15. Non ritorna sul testo.
MT – COMPRENSIONE 2 Vita tra le rocce	Risposte corrette 3	Richiesta di intervento immediato	
MT – COMPRENSIONE 1+2	Risposte corrette 9	Richiesta di intervento immediato	
PROVE CRITERIALI Inferenze Errori e incongruenze	Risposte corrette6 4	Z: -1.8 Richiesta di intervento Z: -1.11 Richiesta di intervento	
COMPRENSIONE DA ASCOLTO			
CO-TT Gli effetti della TV Video "Mauritius"	Risposte corrette6 10	Richiesta di attenzione Prestazione sufficiente	

L'esame delle capacità di lettura, condotto rilevando i parametri della rapidità e dell'accuratezza, evidenzia una buona automatizzazione delle procedure: la decodifica è rapida e accurata. I punteggi nella comprensione ricadono invece in una fascia di "Richiesta di intervento immediato", che corrisponde a prestazioni deficitarie. Ma è soprattutto l'analisi qualitativa delle risposte alle Nuove Prove MT (Cornoldi, Colpo, 2012) e l'approfondimento con le Prove Criteriali¹⁵⁸ (De Beni et al., 2003) a mettere in luce l'approccio prevalentemente passivo di C.O. al testo, il carente monitoraggio "on line" del processo di comprensione e le scarse abilità inferenziali, lessicali e semantiche. Migliori sono invece le competenze in comprensione da ascolto soprattutto se C.O. può avvalersi anche di indizi visivi e pragmatici come quelli disponibili nella video-conferenza "Mauritius" (Carretti *et al.*, 2013) (cfr. Tab. 3).

La valutazione ha permesso anche di oggettivare le difficoltà rispetto alla produ-

¹⁵⁸ Sulla base dell'analisi qualitativa delle prestazioni alle Prove MT-2 sono stati selezionati i protocolli relativi all'Area 5 (Inferenze), che valuta l'abilità a fare inferenze lessicali e semantiche, e quelli relativi all'Area 10 (Errori e incongruenze), che valuta la capacità di rilevare errori, incoerenze e ambiguità nonché di cogliere il significato della punteggiatura.

zione del testo scritto. Analogamente a quanto rilevato in lettura, si è osservata una dissociazione tra abilità automatizzate e i processi cognitivi di alto livello che presiedono alla composizione del testo scritto (generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, traduzione, revisione). L'esame condotto con la BVSCO-2 (Tressoldi et al., 2012) mostra infatti prestazioni adeguate a livello motorio-prassico e ortografico a fronte di una performance carente sia nella prova di narrazione sia in quella di descrizione¹⁵⁹. Dal punto di vista qualitativo, i due testi sono poco organizzati. Per esempio, nel testo descrittivo non sono esplicitate alcune relazioni fra gli elementi dell'immagine. I termini appaiono molto generici, non sono presenti sinonimi e aggettivi qualificativi. Nella prova narrativa non vi è alternanza tra discorso diretto e indiretto.

Sulla base dei dati precedenti, ricavati dalla valutazione del livello intellettivo e dello stato degli apprendimenti, al fine di "costruire una spiegazione" (Orsolini, Melogno, 2011) delle difficoltà di C.O., è stato ulteriormente esplorato il suo profilo neuropsicologico, tenendo conto degli orientamenti provenienti dalla letteratura sui "*poor comprehenders*" (Bishop, Snowling, 2004; Cain, Oakhill, 2006, 2007; Hulme, Snowling, 2011) e sul "disturbo di comprensione del testo" (DCT) (Snowling, Hulme, 2012; Carretti, Vio, 2012).

I ragazzi con DCT, generalmente riconosciuti in una fase più avanzata della scolarizzazione, rispetto ai bambini dislessici, a causa dell'acquisizione adeguata delle abilità di decodifica, hanno un profilo cognitivo caratterizzato da cadute in funzioni neuropsicologiche come la memoria di lavoro (Carretti et al., 2009). Deficit in questa funzione, che può essere concepita come lo spazio che consente di mantenere attive le informazioni per il tempo necessario a elaborarle (Melogno, 2011), renderebbero problematica quell'interazione e integrazione tra informazioni veicolate dal testo e conoscenze pregresse, che avviene durante il processo di comprensione e richiede un continuo aggiornamento (*updating*) e controllo delle interferenze di associazioni semantiche.

Recentemente sono stati identificati nel profilo del DCT anche deficit nel linguaggio orale (Hulme, Snowling, 2011), nella fattispecie, nella competenza lessicale e nell'elaborazione morfosintattica. Su tali basi Hulme e Snowling (2011) hanno ipotizzato che dietro il DCT possa esserci una storia di difficoltà linguistiche non riconosciute (per esempio, deficit lessicali e semantici), in quanto "sotto-soglia", nelle fasi evolutive precedenti.

Dunque in rapporto a queste conoscenze, sono stati approfonditi i domini del linguaggio, dell'attenzione e delle funzioni esecutive e della memoria di C.O.

Sono state impiegate prove tratte dalle batterie NEPSY II (Korkman, Kirk e Kemp, 2011) e BVN 12-18 (Gugliotta et al., 2009), il *Listening Span Test* (Palladino, 2000) e un subtest del TEMA (Test di Memoria e Apprendimento) di Reynolds e Bigler (1995).

¹⁵⁹ Le prove richiedono di descrivere un'immagine (una scena vista a teatro) e di raccontare una storia con l'ausilio di una sequenza di vignette. In ambedue i compiti si chiede al soggetto di "scrivere per qualcuno" che non ha assistito alla scena e che non conosce la storia.

Nella Tabella 4, sono riportati i risultati alle prove di approfondimento neuropsicologico.

Tab. 4 – Prove, funzioni e punteggi all'esame neuropsicologico

TEST	FUNZIONE ESPLORATA	PUNTEGGIO	OSSERVAZIONI
LINGUAGGIO			
Denominazione lessicale BVN (Gugliotta et al., 2009)	Valuta la denominazione lessicale di figure che richiede la produzione di parole bilanciate per alta e bassa frequenza d'uso appartenenti a diverse categorie semantiche	57 – M=73.92 ds=6.27 Z=-2.7	Presenti latenze anomiche, circonlocuzioni e errori semantici
Comprensione di istruzioni NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la comprensione grammaticale	PS: 9 Prestazione nella media	
Fluenza fonemica e categoriale BVN (Gugliotta et al., 2009)	Valuta l'accesso al lessico	Fluenza fonemica: z=-1.59 Fluenza categoriale: z=-2.87	Sono presenti perseverazioni e associazioni tematiche nella fluenza categoriale
ATTENZIONE E FUNZIONI ESECUTIVE			
Attenzione visiva NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la velocità e accuratezza con cui il ragazzo è capace di focalizzare o mantenere l'attenzione su stimoli target visivi	PS (Punteggio scalare): 10 Prestazione adeguata	
Attenzione uditiva NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta l'attenzione uditiva selettiva e la vigilanza	26°-50° percentile Prestazione nella media	
Set di risposta NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la capacità di cambiare set di risposta (implica capacità di controllo inibitorio)	11-25 percentile Prestazione	
Denominazione NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la denominazione rapida	PS: 8	Lentezza nella denominazione
Inibizione NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la capacità di inibire risposte automatiche in favore di risposte nuove, controintuitive	PS: 6 Prestazione al limite o borderline	Difficoltà nell'inibire una risposta automatica
Switching NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la capacità di alternare set di risposta (prevede abilità coordinate di denominazione, inibizione e cambio regola)	PS: 3 Prestazione molto al di sotto del livello atteso	Difficoltà nel controllo attento quando deve alternare due regole
Pianificazione NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta pianificazione e organizzazione, capacità visuo-percettive e spaziali, concetto di tempo in relazione agli orologi analogici	26°-50° percentile Prestazione nella media	
Categorizzazione (Raggruppamento di animali) NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la capacità di formulare concetti di base, di trasformare i concetti in azione, raggruppandoli in	PS: 6 Prestazione al limite o borderline	Si concentra e persiste, ma fatica nel trovare i raggruppamenti



	categorie, e di spostare il criterio di classificazione da un concetto all'altro		
MEMORIA			
Listening Span Test (Pazzaglia et al., 2000)	Valuta la capacità di formulare giudizi di accettabilità semantica, la capacità di rievocazione seriale	Parole corrette Z: -1.6 Errori di giudizio Z: 0.45 Errori di intrusione Z: 3.89	Prestazione lievemente deficitaria per quanto riguarda il numero di parole corrette rievocate in sequenza. Molta difficoltà a controllare l'interferenza (errori di intrusione)
Memoria episodica NEPSY II (Korkman e al., 2011)	Valuta la memoria episodica	Punteggio recupero spontaneo: 4 - PS: 8 Punteggio recupero guidato: 6 - PS: 6 Prestazione deficitaria	Difficoltà a utilizzare strategie di recupero delle informazioni dalla MLT
Ricordo selettivo di parole TEMA (Reynolds e Bigler, 1995)	Valuta la rievocazione immediata e differita	Ricordo selettivo immediato Punteggio standard: 7 Percentile: 16* Ricordo selettivo differito Punteggio standard: 7 Percentile: 63*	Migliora con la fase di apprendimento

I risultati dell'esame neuropsicologico ci permettono di fare un passo avanti nella costruzione di una spiegazione delle difficoltà di C.O.

Il suo profilo non è infatti omogeneo ma caratterizzato da punti di forza e di debolezza. Il ragazzo non ha difficoltà a selezionare e a mantenere l'attenzione (cfr. Tab. 4: Attenzione visiva e uditiva selettiva) anche per un tempo prolungato. In alcuni compiti mostra di riuscire a concentrarsi e a persistere, ma il suo controllo attentivo non è ottimale se deve inibire una risposta automatica (cfr. Tab. 4: Inibizione e *Switching*), passare da un set di risposta all'altro (cfr. Tab. 4: Set di risposta), gestire le interferenze di associazioni non appropriate (cfr. Tab. 4: *Listening Span Test*¹⁶⁰) all'attività in corso. C.O. ha anche una lieve difficoltà nella flessibilità cognitiva (cfr. Tab. 4: Raggruppamento di animali), cioè quando deve ideare criteri diversi per categorizzare, formulare ipotesi alternative per interpretare eventi o fenomeni. Presumibilmente questi deficit di tipo esecutivo interferiscono nello svolgimento di compiti cognitivi complessi come la comprensione del testo scritto. Su questa tuttavia, sembrano incidere anche difficoltà di memoria e linguaggio. Se C.O. può avvalersi di una ripetizione, o di una presentazione ripetuta di informazioni, le acquisisce e le consolida (cfr. Tab. 4: Ricordo selettivo di parole), se la presentazione di informazioni è in un singolo episodio (cfr. Tab. 4: Memoria narrativa), la prestazione si

¹⁶⁰ Il *Listening Span Test* (Pazzaglia et al., 2000) consiste nel fare ascoltare una serie di frasi non collegate fra loro. Dopo ogni frase il soggetto formula un giudizio di verità/falsità e, al termine della serie, deve rievocare in sequenza l'ultima parola di ciascuna frase. I ragazzi con DCT tendono a produrre molti "errori di intrusione". Anziché ricordare l'ultima parola di ciascuna frase ne ricordano altre, presenti in differenti posizioni oppure non presenti, ma semanticamente associate. Tali errori vengono interpretati come un indice di meccanismi inibitori carenti.

fa più carente. Dal punto di vista linguistico, le difficoltà di accesso lessicale (Denominazione lessicale della BVN e Denominazione della NEPSY II) e a eseguire un'efficace ricerca di informazioni in memoria (cfr. Tab. 4: Fluenza fonemica e categoriale) influiscono invece nell'elaborazione di frasi e discorsi.

In sintesi, lo scarso rendimento nello studio non dipende da un problema cognitivo "generale" (QI nella norma) o dallo scarso impegno di C.O. I problemi nella comprensione, a fronte delle adeguate abilità di decodifica, sono sostenuti da sottili deficit neuropsicologici che contribuiscono anche a spiegare i resoconti verbali, "stringati" oppure "prolissi", spesso caratterizzati da informazioni "omesse" oppure "aggiunte". Questo quadro è suggestivo per molti aspetti del DCT descritto nella letteratura (Hulme, Snowling, 2011), un "disturbo di comprensione del testo" il cui profilo è caratterizzato da fragilità in processi esecutivi, come la memoria di lavoro, ma che insorge spesso sulla base di difficoltà linguistiche pregresse.

2.1.2. Analisi qualitativa del protocollo di C.O. al QSAr

Come l'esame neuropsicologico, anche il protocollo QSAr¹⁶¹ evidenzia un profilo disomogeneo con punti forti e deboli che si distribuiscono sui vari fattori cognitivi e affettivi.

Al primo fattore cognitivo – *C1: Strategie elaborative* – le molte risposte "Qualche volta" (item 12, 19, 3)¹⁶² e "Mai o quasi mai" (item 14, 43)¹⁶³ confermano quanto già rilevato alla valutazione dello stato degli apprendimenti ossia un approccio tendenzialmente passivo al testo e una scarsa capacità di monitoraggio della comprensione. C.O. sembra poco consapevole che la costruzione della rappresentazione mentale del testo, che avviene durante la lettura, scaturisce dall'interazione con le conoscenze pregresse, per cui non si avvale di strategie di pre-attivazione di queste conoscenze. La risposta all'item 14 suggerisce la difficoltà a stabilire collegamenti, mentre la risposta "Sempre o quasi sempre" all'item 24¹⁶⁴ potrebbe essere interpretabile in rapporto a meccanismi inibitori carenti nel controllo delle interferenze di associazioni semantiche irrilevanti, oggettivati, nell'esame neuropsicologico, dall'elevato numero di "errori di intrusione" al *Listening Span Test* (cfr. Tab. 4) e, sul piano dell'osservazione, dagli errori presenti nei resoconti orali.

Il fattore *C2 – Autoregolazione* (insieme al fattore A2 – Volizione) mostra un pattern abbastanza omogeneo. Le risposte sembrano rinviare a una buona capacità di gestione autonoma dei processi di apprendimento. Solo la risposta "Quasi

¹⁶¹ Si fa presente che la somministrazione è avvenuta prima della standardizzazione dello strumento.

¹⁶² Item 12: Cerco di trovare legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze. Item 19: Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare. Item 3: Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco.

¹⁶³ Item 14: Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni. Item 43: Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee.

¹⁶⁴ Item 24: Durante lo studio e l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati.

mai” all’item 11¹⁶⁵ è indicativa di una difficoltà – probabilmente collegabile al fattore C1 – ad attivare strategie di monitoraggio durante la lettura finalizzata allo studio. La risposta all’item 1 (“Cerco di capire bene quello che leggo e ci rifletto su”) è però emblematica: C.O. seleziona “Sempre o quasi sempre”, ma spontaneamente commenta: “Sì, però non ci riesco... A me sembra di aver capito...”¹⁶⁶.

La presenza massiccia di risposte “Spesso” al fattore C3 - *Uso di organizzatori semantici* informa che C.O. ricorre a vari organizzatori: conosce l’utilità di segnare le idee importanti del testo, di fare schemi per sintetizzare, ricordare, studiare e ripassare. D’altra parte un’analisi qualitativa del modo in cui li utilizza rivela il basso livello di padronanza. Ad esempio, la sottolineatura di un brano eccede l’80% del testo, gli elementi “segnati” non sempre sono rilevanti, gli schemi prodotti non riflettono un’adeguata gerarchizzazione delle idee.

Al fattore C4 – *Difficoltà di concentrazione* C.O. risponde “Sempre” agli item 44¹⁶⁷ e 41¹⁶⁸ e “Spesso” all’item 34¹⁶⁹. La percezione di criticità in quest’area ha suggerito, nel corso della valutazione neuropsicologica, di esplorare l’efficienza delle abilità attentive. Poiché la funzione attentiva costituisce un costrutto multicomponentiale, sono state misurate componenti diverse: intensive (per es.: capacità di mantenere l’attenzione per un periodo protratto nel tempo; cfr. Tab. 4), selettive (per es.: attenzione selettiva visiva e uditiva; cfr. Tab. 4) e di controllo (per es.: attenzione divisa; cfr. Tab. 4). I dati hanno permesso di cogliere un quadro disomogeneo. L’attenzione prolungata appare adeguata così come l’attenzione selettiva (visiva e uditiva), mentre sono emersi deficit nell’attenzione divisa (valutata mediante un “*doppio compito*”; cfr. Tab. 4: Set di risposta), nel controllo inibitorio, nei meccanismi di *switching*, e, in particolare, nel controllo delle interferenze e nell’aggiornamento delle informazioni nella memoria di lavoro (cfr. Tab. 4).

Passando ai fattori affettivi, in A1 – *Ansietà di base*, si possono notare marcati tratti di ansia. A tutti gli item la risposta è: “Sempre o quasi sempre”. A commento il ragazzo esplicita però alcune significative distinzioni. Ad esempio, rispetto all’item 16¹⁷⁰, afferma di trovarsi in una condizione emotiva molto diversa se deve affrontare un’interrogazione o se deve svolgere un lavoro scritto. Nel primo caso è “*molto più nervoso*”, nel secondo “*riesce a esprimersi meglio*”. Ricordiamo che le difficoltà di accesso lessicale pongono spesso C.O. in una condizione simile al fenomeno

¹⁶⁵ Item 11: Mentre studio mi pongo domande o cerco esempi per verificare se ho capito bene.

¹⁶⁶ Un problema ricorrente nei ragazzi con difficoltà di comprensione del testo è la scarsa consapevolezza di non capire. Ciò ha importanti implicazioni per l’intervento: “... non basta scegliere un pezzo di testo che presenti *oggettivamente* un problema/compito di integrazione. Perché si tratti di un *problema vero e proprio*, e non di un *compito* assegnato dall’istruttore, perché il problema esista nella mente del lettore e non soltanto nel testo, è necessario che ci sia già stata un’elaborazione da parte del lettore e che l’esito di tale elaborazione non sia stato quello richiesto dal testo (Lumbelli, 2009, 103).

¹⁶⁷ Item 44: Mentre studio, mi capita di pensare ad altro.

¹⁶⁸ Item 41: Mentre l’insegnante spiega, mi succede di distrarmi.

¹⁶⁹ Item 34: Studio solo quando devo essere interrogato e non giorno per giorno, in modo sistematico.

¹⁷⁰ Item 16: Quando devo affrontare un’interrogazione o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi bene.

“tip of the tongue”¹⁷¹, creando ostacoli nelle prestazioni scolastiche e disagio nella conversazione quotidiana. Per uscirne egli tenta di “riempire i vuoti” con circonlocuzioni e perifrasi, strategia che può suscitare l’impressione di un “non sapere” (con l’attribuzione consequenziale: “non hai studiato abbastanza!”) piuttosto che di una reale difficoltà linguistica. I dati della Tabella 4 suggeriscono che questo problema non riguarda lessici disciplinari specifici ma parole comuni, ad alta frequenza d’uso.

Il fattore *A2 – Volizione* è una sotto-competenza sostanzialmente uniforme (risposte “Spesso” e “Sempre o quasi sempre”) e svela un punto di forza: la capacità di persistere e di investire sulle attività scolastiche nonostante gli insuccessi¹⁷².

Al fattore *A3 – Attribuzione causale* spiccano invece risposte disfunzionali inerenti al sistema dell’intelligenza (all’item 30¹⁷³ risponde “Sempre o quasi sempre” così come all’item 39¹⁷⁴), che viene considerato in un’ottica statica ed entitaria piuttosto che incrementale. Il problema scolastico prevalente di C.O., come si è visto, ha a che fare con la comprensione. Non riuscire a comprendere, *non capire di non aver capito*, faticare nell’imparare a comprendere sono esperienze metacognitive che esitano in processi autoperceptivi che facilmente alimentano questa convinzione. È verosimile ritenere che sulla credenza della natura statica e non modificabile dell’intelligenza pesino anche i vissuti correlati a deficit (come le difficoltà di accesso lessicale) rispetto ai quali la percezione di poter esercitare un controllo è di per sé debole. Nell’intergioco tra i fattori attributivi finiscono allora con il predominare le cause instabili e non controllabili (risposta “Qualche volta” all’item 33¹⁷⁵; risposta “Spesso” all’item 26¹⁷⁶ e risposta “Sempre o quasi sempre” all’item 6¹⁷⁷).

Infine al fattore *A4 – Percezione di competenza*, la visione di C.O. risulta ancora interessante. Quando legge ad alta voce l’item 45¹⁷⁸, il ragazzo fa un errore: “Se mi sono preparato per un compito o un’interrogazione, *non* sono sicuro di riuscire bene”. L’aggiunta è illuminante perché proseguendo l’intervista emerge la difficoltà a ricavare dagli insuccessi informazioni utili per riorientare l’impegno così che il fallimento rischia di essere percepito da C.O. come la dimostrazione di un’incapacità (risposta “Qualche volta” all’item 21¹⁷⁹).

¹⁷¹ Parola sulla punta della lingua.

¹⁷² Ad esempio, all’item 27: Anche se la materia non mi piace m’impegno lo stesso per riuscire (“sempre o quasi sempre”); item 32: Anche se un compito mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo (“spesso”); item 25: Vado a scuola avendo fatto tutti i compiti e studiato tutte le lezioni (“sempre o quasi sempre”); 35: Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica (“spesso”).

¹⁷³ Item 30: Penso che riuscire male a scuola dipende dalla poca intelligenza che uno ha.

¹⁷⁴ Item 39: Mi capita di pensare che l’intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura.

¹⁷⁵ Item 33: Penso che riuscire a scuola dipende dalla costanza e dallo sforzo che si mette nello studio.

¹⁷⁶ Item 26: Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile.

¹⁷⁷ Item 6: Quando mi va bene un’interrogazione penso che per fortuna l’insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo.

¹⁷⁸ Item 45: Se mi sono preparato per un compito o un’interrogazione, sono sicuro di riuscire.

¹⁷⁹ Item 21: Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace.

2.1.3. Utilizzo del QSAr nella definizione dell'intervento per C.O

Come accennato all'inizio del par. 2, il QSAr è stato utilizzato in due distinti momenti della consultazione clinica: somministrato in fase di colloquio al ragazzo e commentato in fase di restituzione anche con i genitori.¹⁸⁰ In questo contesto ha facilitato l'integrazione dei dati del profilo cognitivo-neuropsicologico con quelli relativi all'assetto metacognitivo, emotivo e volitivo. La "teoria della mente" di C.O., emersa al QSAr, ha permesso di mettere l'accento sui punti di forza e di elaborare alcuni limiti, circoscrivendo le aree "attaccate" dal disturbo. A C.O. è stata riconosciuta la fatica e il dispendio di energie che gli richiedono i compiti complessi, ma è anche stata restituita l'immagine del funzionamento ottimale di alcuni processi, come quelli attentivi (attenzione selettiva visiva e uditiva) e di pianificazione (a livello visuo-costruttivo) (cfr. Tab. 4).

Rispetto al fattore A1 (ansietà di base), si è messa in discussione l'immagine di un'incapacità di fronteggiamento generalizzata. C.O. in molte prove a tempo del testing ha potuto sperimentare il successo (per esempio, al subtest "Disegno con cubi" della WISC IV, che valuta abilità visuo-costruttive o alle prove di Attenzione visiva e uditiva selettiva della NEPSY II). A partire dal suo vissuto si è ridiscusso l'item "*Se mi accorgo di non avere più tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico*" (item 38 - fattore A1) al quale il ragazzo aveva risposto: "Sempre o quasi sempre". Rispetto al fattore A3 è stato oggetto di riflessione l'item 39: "*Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura*", riflessione che ha permesso di iniziare a co-costruire una diversa spiegazione delle difficoltà.

Al termine della consultazione sono state individuate due coordinate di carattere generale per l'intervento:

Favorire in C.O.:

- (1) la presa di coscienza dei punti di forza al fine di evitare vissuti di "sconfitta e perdita";
- (2) la ristrutturazione di un'immagine di sé dando un giudizio sulla natura dei compiti e sull'entità delle loro difficoltà;
- (3) la ristrutturazione di un'immagine più articolata di sé e della realtà graduando la difficoltà dei compiti.

Sostenere C.O.:

- (4) nel contattare le aree di fragilità in modo da controllare sentimenti negativi e circoscrivere lo stato d'ansia.

Rispetto agli apprendimenti, si è proposto un trattamento focalizzato sulla comprensione del testo e sul potenziamento delle funzioni cognitive correlate, della durata di sei mesi con sessioni di due ore a cadenza settimanale.

¹⁸⁰ Quest'ultima è intesa come uno "spazio" in cui accogliere, distinguere, elaborare ciò che viene "portato" e "scambiato" al fine di recuperare le potenzialità, dare significato ai comportamenti e condividere l'esatta natura del disturbo (Mazzoncini, Musatti, 2012).

Più precisamente:

- a) un intervento sulle strategie elaborative (fattore C1 del QSAr). In questo tipo di training, le strategie¹⁸¹ vengono spiegate, modellate ed esercitate con tre tipi di pratica: congiunta, guidata e autonoma. L'adulto fornisce un'impalcatura di supporto (*scaffolding*) che viene gradualmente smantellata, fatta decrescere e sfumata (*fading*) al fine di aumentare l'autonomia del ragazzo e di promuovere la modificazione delle sue convinzioni e credenze disfunzionali (Melogno, 2014). Le strategie insegnate esplicitamente sono: la pre-attivazione di conoscenze (item 12, 19, 3, 24), il porsi domande durante la lettura, il fare inferenze e collegamenti (item 3, 14, 43) e il monitoraggio "on line" della comprensione (item 24). Il training presenta tali strategie in maniera combinata (*multiple-strategy instruction*), cioè con una modalità che, rispetto a un approccio in cui sono insegnate separatamente e una alla volta (*single-strategy instruction*), sembra garantire un'acquisizione maggiormente integrata. L'insegnamento esplicito mira inoltre alla ristrutturazione di credenze disfunzionali relative al fattore A3 (item 39) e a far sperimentare con successo il ruolo dello sforzo nel processo di comprensione (item 33). Con lo scopo di favorire le abilità di studio, contestualmente alle attività sulla comprensione, il training potenzia anche l'uso degli organizzatori semantici (Fattore C3).
- b) Attività di stimolazione delle funzioni cognitive carenti (Fattore C4), oggettivate mediante la valutazione neuropsicologica. Durante le sessioni riabilitative si propongono attività (della durata di circa 10 minuti) di stimolazione dell'attenzione divisa, del controllo dell'interferenza in compiti verbali e, soprattutto, dei meccanismi di aggiornamento (*updating*) della memoria di lavoro (Melogno, 2014).

3. Gli sviluppi della ricerca QSAr e DSA

Le analisi qualitative condotte sui protocolli QSAr dei ragazzi hanno permesso di delineare alcune considerazioni di carattere preliminare. Il confronto tra i soggetti che sono giunti a consultazione per la prima volta nella scuola secondaria di primo grado e quelli già certificati, ossia con diagnosi pregressa di DSA, ha evidenziato interessanti differenze così sintetizzabili.

I primi sono in possesso di abilità (decodifica e correttezza ortografica) adeguate. Questi ragazzi, proprio come nel caso di C.O., se hanno avuto qualche difficoltà nelle fasi iniziali del processo di acquisizione della letto-scrittura, le hanno poi superate, presumibilmente col concorso di vari elementi protettivi come la qualità del tutoring svolto dagli adulti o i livelli appropriati delle richieste scolastiche. Il QSAr è risultato per loro del tutto fruibile. L'approccio al QSAr dei ragazzi già certificati è risultato invece più eterogeneo. Nelle storie di questi soggetti la diagnosi di DSA risa-

¹⁸¹ Le strategie, che non vanno confuse con le attività, sono azioni mentali implementabili mediante uno sforzo/controllo volontario.

le ai primi anni della scuola primaria ed è stata effettuata sulla base di un pregresso Disturbo Specifico di Linguaggio. Le abilità automatizzate (lettura, scrittura e calcolo) sono di livello variabile. Anche i percorsi clinici, dal momento della diagnosi all'attivazione di interventi ri-abilitativi e didattici, appaiono costellati di vissuti mutevoli con diverse percezioni dell'efficacia dell'agire riabilitativo e/o didattico. Con questi ragazzi certi item del QSAr hanno richiesto chiarificazioni nel momento della compilazione. Ad esempio, rispetto al Fattore C1 e C3, alcuni soggetti hanno fatto riferimento a canali alternativi di apprendimento e di studio, come il passare per via uditiva le informazioni da memorizzare sfruttando l'ascolto del testo letto da altri, ecc. Ragazzi con deficit di tipo visuo-spaziale (DSA misto o su base non verbale) hanno individuato in alcuni degli organizzatori semantici (per esempio: leggere e costruire grafici o tabelle) del Fattore C3 proprio il loro punto debole. Anche l'interpretazione di qualche item è risultata, a volte, inaspettata. Ad esempio, il significato della parola "problemi" (item 22¹⁸²) è stato sotto-esteso e riferito esclusivamente al dominio della risoluzione dei problemi matematici. Un'altra osservazione – come esemplificato nel caso di C.O. – riguarda le *dissociazioni* (Fattori C1 e C3) tra conoscenza ed uso di strategie elaborative e/o di organizzatori semantici ossia tra la gamma di strategie conosciute e la capacità di implementarle passo dopo passo, operando un monitoraggio e una verifica finale. Infine, accenniamo anche alla necessità di approfondire la valenza di alcune risposte soprattutto agli item relativi ai fattori affettivi.

Tenendo conto di queste considerazioni qualitative, la ricerca in corso si propone di esplorare:

- a. le differenze nei profili di risposta al QSAr in gruppi diversificati a seconda delle caratteristiche cliniche (disturbi più settoriali *versus* DSA di tipo misto) e del grado di gravità del disturbo;
- b. le differenze nei profili di risposta al QSAr tenendo conto degli interventi attivati (trattamenti e/o didattica personalizzata) nel tempo;
- c. le differenze nei profili di risposta ad alcuni specifici fattori, approfondendo in modo particolare il fattore A1 (Ansietà di base) in rapporto a particolari ambiti disciplinari specifici, come l'area matematica, al fine di analizzare le strategie di controllo emotivo (*coping*) attivate per fronteggiare compiti che riguardano discipline su cui convergono atteggiamenti e credenze altamente specifiche.

La convinzione è che la fotografia della "teoria della mente" scattata dal ragazzo con DSA attraverso gli item del QSAr possa promuovere un ragionamento più complesso e articolato sul disturbo di apprendimento e sulle sue interazioni con il funzionamento mentale, cognitivo e affettivo e, che il QSAr, già "tradotto" in prassi didattiche (Ottone, 2014), possa diventare una promettente interfaccia tra valutazione e intervento.

¹⁸² Item 22: Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.

Bibliografia

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, traduzione italiana, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- BISHOP D.V.M. - SNOWLING, M.J. (2004). *Developmental dyslexia and a specific language impairment: same or different?* in "Psychological Bulletin", 130, 858-886.
- CAIN K. - OAKHILL J. (2006). *Profiles of children with reading comprehension difficulties*, in "British Journal of Educational Psychology", 76, 683-696.
- CAIN K. - OAKHILL J. (EDS.). (2007). *Children's comprehension problem in oral and written language: A cognitive perspective*, New York, Guildford Press.
- CARRETTI B. - BORELLA E. - CORNOLDI C. - DE BENI R. (2009). *Role of working memory in explaining poor comprehenders performance: A meta-analysis*, in "Learning and Individual Differences", 19, 246-251.
- CARRETTI B. - CORNOLDI C. - CALDAROLA N. - TENCATI C. (2013). *CO-TT - Comprensione orale. Test e trattamento (Scuola secondaria di primo grado)*, Trento, Erickson.
- CARRETTI B. - VIO C. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici della comprensione del testo*, in C. VIO - P.E. TRESSOLDI - G. LO PRESTI. *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson (pp. 133-149).
- CORNOLDI C. - COLPO G. (2010). *Prove di lettura MT-2 per la scuola secondaria di primo grado*, Firenze, Giunti OS.
- DE BENI R. - CORNOLDI C. - CARRETTI B. - MENEGHETTI C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, Trento, Erickson.
- FANARI R. - ORSOLINI M. (2014). *TPL - Test di prima lettura per bambini di prima e seconda classe di scuola primaria*, Trento, Erickson.
- GUGLIOTTA M. - BISIACCHI P.S. - CENDRON M. - TRESSOLDI P.E. - VIO C. (2009). *BVN. Batteria di valutazione neuropsicologica per l'adolescenza 12-18*, Trento, Erickson.
- HULME C. - SNOWLING M. (2011). *Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment*, in "Current Perspectives in Psychological Science", 20, 139-142.
- KORKMAN M. - KIRK U. - KEMP S. (2007). *NEPSY (2nd ed.)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation. Adattamento italiano a cura di C. URGESI - F. FABBRO. *NEPSY II*, Firenze, Giunti O.S., 2011.
- LUMBELLI L. (2009). *La comprensione come problema*, Bari, Laterza.
- MAZZONCINI B. - MUSATTI L. (2012). *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori e insegnanti*, Milano, Raffaello Cortina.
- MELOGNO S. (2011). *La memoria di lavoro*. In M. ORSOLINI (a cura di). *Quando imparare è più difficile*, Roma, Carocci, pp.163-184.
- MELOGNO S. (2014). *Disturbo della comprensione del testo e potenziamento metalinguistico*. In M.A. PINTO - S. MELOGNO, *Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*, Firenze, SEID, pp. 227-256.
- ORSOLINI M., MELOGNO S. (2011). *Le teorie che orientano la valutazione dei disturbi specifici dell'apprendimento*. In M. ORSOLINI (a cura di). *Quando imparare è più difficile*, Roma, Carocci, pp. 17-80.
- OTTONE E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia.
- PAZZAGLIA F. - PALLADINO P. - DE BENI R. (2000). *Presentazione di uno strumento per valutare la memoria di lavoro verbale e sua relazione con i disturbi dell'apprendimento*, in "Psicologia clinica dello sviluppo" 3, 465-486.
- PELLERER M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- PELLERER M. (2013). *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima*

- Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in "Orientamenti pedagogici" 60, 1, 147-168.
- PELLERÉY M. (2013). *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come "abiti": principi generali per un loro sviluppo*, in "Orientamenti pedagogici" 60, 2, 479-497.
- PELLERÉY M. (2013). *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza Parte. La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e auto valutarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi*, in "Orientamenti pedagogici" 60, 3, 651-673.
- REYNOLDS C.R. - BIGLER E.D. (1994). *TOMAL - Test of Memory and Learning*, Autisn, PRO-ED. Edizione italiana a cura di D. IANES, *TEMA-Test di memoria e apprendimento*, Trento, Erickson, 1995.
- SNOWLING M. - HULME C. (2012). *Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders a commentary on proposals for DSM-5*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 53, 5, 593-607.
- TRESSOLDI P.E. - CORNOLDI C. - RE A.M. (2013). *BVSCO-2. Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica - 2*, Firenze, Giunti OS.
- VIO C. - LO PRESTI G (2014). *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*, Trento, Erickson.
- WECHSLER D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition (WISC IV)*. Adattamento italiano a cura di A. ORSINI, L. PEZZUTI. *WISC IV. Scala di Intelligenza per Bambini - IV*, Firenze, Giunti OS, 2012.

INDICE

Sommario	3
Presentazione	5
PARTE PRIMA	
Il portfolio digitale nei processi formativi e orientativi e, in particolare, il programma Mahara	7
INTRODUZIONE	9
1. L'uso del portfolio nei processi educativi e formativi diretti alla promozione di competenze.....	9
2. Un portfolio di tipo orientativo	13
3. Un portfolio professionale: che cosa comprende.....	14
4. Il portfolio professionale come base di riferimento per un apprendimento permanente	15
5. La digitalizzazione del portfolio	18
6. Recenti sviluppi dell'uso del portfolio digitale	20
CAPITOLO PRIMO	
L'EPORTFOLIO DEGLI APPRENDIMENTI. UN'ESPERIENZA DI VALORIZZAZIONE DELL'EPORTFOLIO IN FUNZIONE FORMATIVA CON GLI STUDENTI UNIVERSITARI	23
1. L'ePortfolio nella formazione e nell'orientamento universitario.....	24
2. La finalità e gli obiettivi dell'esperienza	26
3. La metodologia, le azioni e i tempi	27
4. Il modello di ePortfolio	29
5. Il monitoraggio, l'autovalutazione e la valutazione del percorso.....	35
6. Conclusioni e prospettive di ricerca.....	37
7. I primi risultati: il resoconto dell'esperienza di due studentesse.....	39
7.1. La presentazione dell'ePortfolio e il resoconto dell'esperienza di S.P.....	40
7.2. Il resoconto dell'esperienza e la meta-riflessione su di essa di A.B.	45
CAPITOLO SECONDO	
L'EPORTFOLIO NEI PROCESSI FORMATIVI E ORIENTATIVI UNIVERSITARI. BILANCIO DELLE COMPETENZE ALLA FINE DEL PRIMO CICLO DI STUDI REALIZZATO CON IL SOFTWARE MAHARA	
1. Una sperimentazione didattica con l'ePortfolio	49
2. Elementi teorici di fondo della sperimentazione.....	50
2.1. Concetto e finalità dell'ePortfolio	50
2.2. Questioni di valutazione	53
2.2.1. La valutazione formativa	53
2.2.2. La valutazione autentica	54
2.2.3. Il significato di "rubriche"	55
3. Fase di pilotaggio con Mahara nel Tirocinio di progettazione didattica	56
3.1. Integrazione delle attività di tirocinio con la modalità dell'ePortfolio.....	56
3.2. Definizione delle rubriche di valutazione.....	61

4. Analisi delle prime esperienze del lavoro con Mahara	63
4.1. Il bisogno della guida dei processi didattici	64
4.2. La competenza digitale	64
4.3. Il pensiero riflessivo.....	65
4.4. L'apprendimento collaborativo e costruttivo	65
4.5. L'autoregolazione	67
4.6. Le "rubriche"	67
5. Riconoscimento di competenze, di abilità e di conoscenze	68
5.1. Che cosa sono Open Badge?	70
5.2. Chi emette Open Badge? Standard di qualità	71
5.3. Integrazione di Open Badge con l'ePortfolio	71
5.4. Le funzioni di Open Badge dalla prospettiva delle istituzioni dei processi organizzativi	72
5.5. Sfide e limiti nell'uso di Open Badge.....	73
CAPITOLO TERZO	
IL BLOG COME STRUMENTO DELLA DIDATTICA ORIENTATIVA	75
1. Il blog: caratteristiche e funzionalità	75
2. Il blog nella didattica di un corso universitario	78
2.1. Presentazione di un'esperienza	78
2.2. La dimensione gestionale dell'esperienza	80
3. Possibilità di altre sperimentazioni	83
3.1. Blended learning	83
3.2. Flipped classroom.....	84
4. Caratteristiche della didattica integrata con l'uso del blog	87
4.1. Elementi positivi	87
4.2. Limiti del blog in didattica e piste di ricerca	91
5. Conclusione	92
ALLEGATO 1 – GUIDA ALL'UTILIZZO DELLA PIATTAFORMA MAHARA	97
PARTE SECONDA	
La prospettiva temporale e il suo ruolo nella motivazione e nell'orientamento	131
INTRODUZIONE: IL RUOLO DELLA PROSPETTIVA FUTURA NEL PROGETTARE IL PROPRIO FUTURO ESISTENZIALE E LAVORATIVO.....	
	133
1. Gli apporti di Kurt Lewin, Joseph Nuttin e Philip Zimbardo.....	133
2. Orientamenti temporali delle persone e loro caratteristiche	135
3. La prospettiva adottata in questa ricerca	138
CAPITOLO PRIMO	
PROSPETTIVA TEMPORALE COME DIMENSIONE MOTIVAZIONALE PER UN APPRENDIMENTO STRATEGICAMENTE ORIENTATO	
	141
1. Prospettiva temporale e motivazione all'apprendimento	141
2. Obiettivi della ricerca-intervento	142
3. I soggetti che hanno preso parte alla ricerca	143
4. Gli strumenti adoperati per la ricerca-intervento	143
5. Alcuni risultati messi in evidenza con l'analisi dei dati.....	145
6. Correlazione tra i fattori del QSA	149

7. Qualità delle strategie di apprendimento e del senso della vita sulla prospettiva futura.....	150
8. “Diagnosticare” la prospettiva futura per potenziare le competenze strategico-motivazionali degli adolescenti.....	151
APPENDICE	157
CAPITOLO SECONDO	
L’INFLUENZA DELLA PROSPETTIVA TEMPORALE SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO PERMANENTE.....	165
1. Introduzione: motivazioni educative per uno strumento di valutazione del tempo	165
2. La dimensione temporale nel processo di adattamento e di crescita.....	166
3. L’apporto educativo del tempo per raggiungere mete future.....	168
4. L’influenza del tempo nei processi di apprendimento.....	169
5. Prospettiva temporale e processi di orientamento in adolescenza	171
6. Valutare la prospettiva temporale in vista di profili di integrazione temporale	173
7. Elaborazione di un nuovo strumento di misurazione del tempo per gli adolescenti e per gli adulti emergenti	175
8. Obiettivi per una ricerca in un gruppo di adolescenti e di adulti emergenti	177
9. Metodologia.....	178
10. Risultati	182
11. Discussione e conclusione	187
CAPITOLO TERZO	
LA PROSPETTIVA TEMPORALE COME COSTRUTTO TRASVERSALE FRA SCUOLA E FAMIGLIA: L’IMPORTANZA DELLA MOTIVAZIONE E DELLA RICERCA DI SENSO NELLA PERCEZIONE E COSTRUZIONE DEL PROPRIO FUTURO	193
1. Introduzione.....	193
2. La prospettiva temporale fra motivazione e ricerca di senso: alcuni contributi teorici per l’analisi del costrutto	194
3. Gli adolescenti e la prospettiva temporale: il contributo della ricerca.....	198
4. Conclusione	201
CAPITOLO QUARTO	
LA PROSPETTIVA TEMPORALE E LA PERCEZIONE DELLE PROPRIE COMPETENZE: CORRELAZIONI TRA I FATTORI DEL TEST DI ZIMBARDO E QUELLI DEL QSA E DEL QPCS A LIVELLO UNIVERSITARIO.....	207
1. L’implementazione dello ZTPI sulla piattaforma competenzestrategiche.it	207
1.1. La somministrazione pilota dello ZTPI.....	208
1.2. I punti standard e la costruzione dei profili.....	209
1.3. I profili testuali automatizzati	210
2. Applicazione in contesto universitario di strumenti per l’autovalutazione di competenze strategiche: ZTPI, QSA e QPCS	215
2.1. Tavola delle correlazioni tra QSA e ZTPI	217
2.2. Tavola delle correlazioni tra QPCS e ZTPI.....	217
ALLEGATO 1 – ANALISI AFFIDABILITÀ DELLE SCALE ZTPI	219
ALLEGATO 2 – CORRELAZIONI PROSPETTIVE TEMPORALI (ZTPI) E FATTORI AFFETTIVO-MOTIVAZIONALI (QSA) SU UN CAMPIONE DI 265 STUDENTI UNIVERSITARI	229

PARTE TERZA

L'orientamento nel primo ciclo di istruzione.....	251
INTRODUZIONE.....	252
CAPITOLO PRIMO	
VALIDAZIONE DEL QSA RIDOTTO.....	257
1. Somministrazione pilota e standardizzazione del QSAr.....	257
1.1. Punteggi normativi e punti stanine	258
1.2. Presentazione dei profili	259
2. omministrazione del QSAr attraverso la piattaforma www.competenzestrategiche.it	264
3. Un progetto di applicazione del QSAr.....	266
Conclusione	269
ALLEGATO 1 – ANALISI DELLE SCALE DEL QSAR NELLA FASCIA DI ETÀ 11-12 ANNI	271
ALLEGATO 2 – ANALISI DELLE SCALE DEL QSAR NELLA FASCIA DI ETÀ 13-14 ANNI	289
CAPITOLO SECONDO	
SOMMINISTRAZIONE DEL QSAR A UN CAMPIONE CLINICO DI RAGAZZI CON DSA DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO. RIFLESSIONI SU UN CASO	305
1. DSA e QSAr nella consultazione clinica.....	305
2. Applicazione del QSAr a un ragazzo con DSA	307
2.1. Il caso di C.O.: quanto è difficile imparare a comprendere!	307
2.1.1. Profilo cognitivo-neuropsicologico e stato degli apprendimenti.....	308
2.1.2. Analisi qualitativa del protocollo di C.O. al QSAr	315
2.1.3. Utilizzo del QSAr nella definizione dell'intervento per C.O.....	318
3. Gli sviluppi della ricerca QSAr e DSA.....	319

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. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), <i>Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale</i> , 2002 |
|------|--|
-
- | | |
|------|--|
| 2003 | <p>CIOFS/FP (a cura di), <i>Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002</i>, 2003</p> <p>CIOFS/FP SICILIA (a cura di), <i>Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi</i>, 2003</p> <p>MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), <i>Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up</i>, 2003</p> |
|------|--|
-
- | | |
|------|---|
| 2004 | <p>CIOFS/FP (a cura di), <i>Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi</i>, 2004</p> <p>CIOFS/FP SICILIA (a cura di), <i>Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica</i>, 2004</p> <p>CNOS-FAP (a cura di), <i>Gli editoriali di "Rassegna CNOS" 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme</i>, 2004</p> <p>MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), <i>Le parole chiave della formazione professionale</i>, 2004</p> <p>RUTA G., <i>Etica della persona e del lavoro</i>, 2004</p> |
|------|---|
-
- | | |
|------|--|
| 2005 | <p>CIOFS/FP (a cura di), <i>Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità</i>, 2005</p> <p>D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, <i>Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale</i>, 2005</p> <p>PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), <i>Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati</i>, 2005</p> |
|------|--|
-
- | | |
|------|--|
| 2006 | <p>CIOFS/FP (a cura di), <i>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</i>, 2006</p> <p>NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, <i>Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005</i>, 2006</p> |
|------|--|
-
- | | |
|------|---|
| 2007 | <p>CIOFS/FP (a cura di), <i>Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006</i>, 2007</p> <p>COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), <i>Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo</i>, 2007</p> <p>DONATI C. - L. BELLESI, <i>Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale</i>, 2007</p> <p>MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), <i>Le parole chiave della formazione professionale. II edizione</i>, 2007</p> |
|------|---|
-

-
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *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. - R. FRANCHINI, *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
- PELLEREY 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
-
- CIOFS/FP, *Atti del XLIX 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
- 2008 DONATI C. - L. BELLESI, *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. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLEREY 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. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
- 2010 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J. M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 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
- 2011 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2, 2011
-
- MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
- 2012 NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
-

- CUROTTI A., *Il ruolo della Formazione Professionale salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
- PELLERER M. – GRZĄDZIEL D. – MARGOTTINI M. – EPIFANI F. – OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
- 2013 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997 Gli Anni '90*, vol. 3, 2013
- PRELLEZO J. M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
- DONATI C. – BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali*, 2013
- TACCONI G. – MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è La Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
-
- ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
- 2014 DONATI C. – BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
- DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
-
- ALLULLI G., *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015
- BECCIU M. – COLASANTI A.R., *Linee Guida per realizzare la leadership educativa, carismatica e salesiana*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la Federazione CNOS-FAP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICATELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015
- MALIZIA G. - TONINI M., *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015
- NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015
- PELLERER M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo*, 2015
-
- DONATI C. - BELLESI L., *I fabbisogni formativi e professionali del settore grafico. Rapporto finale*, 2016
- 2016 ALLULLI G., *From the Lisbon strategy to Europe 2020*, 2016
- MALIZIA G. (a cura di), *Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14, Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto*, 2016

-
- 2017 PELLERREY M., *Soft skill e orientamento professionale*, 2017
 ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, 2017
-

Sezione "Progetti"

- BECCIU M. - A. R. COLASANTI, *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
- 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. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 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
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 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
-
- 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
- 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
-
- BECCIU M. - A. R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 2006 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 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
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- 2007 NICOLI D. - G. TACCONI, *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 ... I. 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
-
- BALDI C. - M. LOCAPUTO, *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
- 2008 CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *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. Il 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. – V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009.
-
- BAY M. – GRADZIEL D. – PELLERREY 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
- 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), *Linee 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.
-
- MALIZIA G. – V. PIERONI – A. SANTOS FERMINO (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
- 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
-
- PIERONI V. – A. SANTOS FERMINO, *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012
- 2012 FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012

	CNOS-FAP (a cura di), <i>Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito Energia. Linea Guida</i> , 2014
2014	CNOS-FAP (a cura di), <i>Linea Guida per i servizi al lavoro</i> , 2014. OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., <i>Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP</i> , 2014
2015	CNOS-FAP (a cura di), <i>Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle Linee Guida del CNOS-FAP Grafica e Multimediale, Meccanica, Meccatronica-Robotica</i> , 2015
	NICOLI D., <i>Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani</i> , 2016 FRANCHINI R., <i>L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della ricerca della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP</i> , 2016
2016	FRISANCO M., <i>Da operatori, a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, Dispositivi, Strumenti</i> , 2016 CNOS-FAP, <i>Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. Sviluppo di Modelli Organizzativi</i> , 2016
	MAURIZIO L., <i>Il laboratorio di Nazaret. sperimentazione di un sussidio di educazione religiosa per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale</i> , 2017
2017	CNOS-FAP (a cura di), <i>La promozione delle competenze relative agli assi culturali nei percorsi di IeFP: settore meccanico</i> , 2017 CNOS-FAP (a cura di), <i>La promozione delle competenze relative agli assi culturali nei percorsi di IeFP: settore elettrico</i> , 2017

Sezione "Esperienze"

	CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), <i>ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti</i> , 2003
	CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), <i>L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza</i> , 2003
2003	CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), <i>L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere</i> , 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), <i>L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale</i> , 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), <i>L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage</i> , 2003
2005	CIOFS/FP SICILIA, <i>Operatore servizi turistici in rete. Rivedendo il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo</i> , 2005 TONIOLO S., <i>La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP</i> , 2005
	ALFANO A., <i>Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma</i> , 2006
2006	CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), <i>Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006</i> , 2006 COMOGLIO M. (a cura di), <i>Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale</i> , 2006 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, <i>Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale</i> , 2006

2007	NICOLI D. - COMOGLIO M., <i>Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006</i> , 2007.
2008	CNOS-FAP (a cura di), <i>Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita</i> , 2008.
2010	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2010</i> , 2010
2011	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2011</i> , 2011
	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2012</i> , 2012
2012	NICOLI D. (a cura di), <i>Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio</i> , 2012
	SALATINO S. (a cura di), <i>Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"</i> , 2013
2013	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013</i> , 2013
2014	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014</i> , 2014
2015	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015</i> , 2015
2016	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2016</i> , 2016
	CNOS-FAP (a cura di), <i>Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2017</i> , 2017
2017	BORGIO DON BOSCO, <i>Pischelli in Paradiso. Storie di ragazzi e ragazze del Centro accoglienza minori Borgo don Bosco</i> , 2017

