

# Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento

Massimo Margottini • Università degli Studi Roma Tre, massimo.margottini@uniroma3.it

Concetta La Rocca • Università degli Studi Roma Tre, concetta.larocca@uniroma3.it

Francesca Rossi • Università degli Studi Roma Tre, francesca.rossi@uniroma3.it

## Strategic skills, time perspective and narrative dimension in educational guidance

Nel presente lavoro sono riportati gli esiti dell'applicazione, a studenti universitari, di strumenti quali il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA-Pellerey, 1996), il *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche* (QPCS-Pellerey, 2010) e lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI-Zimbardo e Boyd, 1999). È stato rilevato che il possesso di competenze strategiche adeguate correla positivamente con una prospettiva temporale equilibrata e viceversa gli studenti con competenze strategiche inadeguate mostrano un vissuto "fatalista" del presente e scarso orientamento nel futuro. Ciò ha indotto l'adozione di una prospettiva diacronico-narrativa per l'orientamento con la proposta di redazione di un ePortfolio (Barrett, 2004) in cui convergono le riflessioni elaborate grazie all'utilizzo degli strumenti citati, con l'obiettivo di agevolare i soggetti a reinterpretare il vissuto e a proiettarlo nel futuro.

**Parole chiave:** competenze strategiche; prospettiva temporale; orientamento narrativo; ePortfolio.

This work shows the results found from administering three different surveys to University students: the *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA-Pellerey, 1996); the *Questionario sulla Percezione delle Competenze Strategiche* (QPCS-Pellerey, 2010); the *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI-Zimbardo and Boyd, 1999).

It has been found that owning proper strategic skills correlates positively with a balanced time perspective; on the contrary, those students who have inadequate strategic skills are usually prone to adopt a fatalistic perspective towards the present and a low orientation to the future.

Therefore, a narrative-diachronic perspective has been adopted in order to build an ePortfolio (Barret, 2004). The ePortfolio gathers all the information retrieved by using the above-mentioned surveys (QSA, QPCS and ZTPI), and enables you to reinterpret your own past experiences and project them into the future.

**Keywords:** strategic skills; time perspective; narrative orientation; ePortfolio.

43

Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline

Massimo Margottini è professore associato di Didattica generale, Concetta La Rocca è ricercatore a tempo determinato e insegna Didattica dell'orientamento, Francesca Rossi è dottoranda di ricerca in Teoria e ricerca educativa, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. L'articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori, per la stesura sono da attribuire: a Massimo Margottini il paragrafo 1, a Concetta La Rocca il paragrafo 3 e a Francesca Rossi il paragrafo 2.

# Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento

## 1. Competenze strategiche, prospettiva temporale e motivazione

Negli ultimi decenni l'orientamento scolastico e professionale ha assunto un ruolo strategico rispetto ad alcune criticità dei sistemi formativi quali la dispersione scolastica, i bassi livelli d'istruzione, il disorientamento educativo, il disallineamento della formazione con il mondo del lavoro (Margottini, 2015), l'incertezza esistenziale generata dalla precarietà del futuro (Toffler, 1971; Bauman, 2000).

Per rispondere a tali questioni le teorie e le pratiche dell'orientamento hanno sottolineato il rilievo di prospettive che mirano alla valorizzazione e all'autonomia del soggetto, ossia fondate sul potenziamento di capacità di autodeterminazione e autoregolazione intese come dimensioni strategiche e tattiche per dare senso e prospettiva ad un proprio progetto di vita. Una prospettiva diacronica, quindi, nella quale assume particolare rilevanza la dimensione narrativa sia per dare senso al proprio progetto esistenziale sia per reinterpretare il proprio vissuto e proiettarlo nel futuro (Pellerey, 2016).

In tale approccio, riferibile al modello del *life design* (Guichard, 2010; Savickas et al., 2009), come sottolinea Pellerey, è immediato cogliere il collegamento con le ricerche di Joseph Nuttin e Philip Zimbardo che evidenziano per un verso l'incidenza del giudizio del proprio passato sul modo di vivere il presente e proiettarsi nel futuro e per l'altro come una equilibrata prospettiva temporale sia connessa con l'energia motivazionale.

Gli studi sulla motivazione, dagli anni '50 e '60 dello scorso secolo in poi, hanno sottolineato il rilievo di comportamenti diretti all'esplorazione dell'ambiente e all'acquisizione della padronanza (Maslow, 1954) come fondanti per una forma di motivazione "intrinseca". Il concetto di "apprendimento per scoperta" ha mostrato, a sua volta, il limite di considerare l'apprendimento solo in funzione della soddisfazione di un bisogno sottolineando invece che vi è una gratificazione in se stesso.

A partire dagli anni '60-'70 tali prospettive sono state ulteriormente arricchite con gli studi sulla motivazione di competenza di S. Harter (1978; 1981) e sull'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985). Secondo Harter (Harter, 1992; Bouchey, Harter, 2005) la motivazione di competenza spinge i soggetti a cercare di conseguire la padronanza in campo cognitivo, fisico e sociale. In caso di rinforzi positivi questi comportamenti vengono interiorizzati in un sistema di autogrificazione che potenzia i tentativi di conseguimento della padronanza e la percezione della propria competenza nell'ottica di una "sfida ottimale" tra persona e ambiente. Al contrario, la percezione di scarsa competenza e di mancato riconoscimento può danneggiare la spinta motivazionale e il desiderio di padronanza.

Deci e Ryan (1985) hanno sottolineato i legami tra motivazione intrinseca ed estrinseca. Nella prospettiva dell'autodeterminazione, ogni motivazione di tipo esterno (comportamento motivato da un sistema di ricompense) deve essere



integrata con quella di tipo interno, che risponde a bisogni di competenza, autonomia, di senso e prospettiva esistenziale (Pellerey, 2013).

Un altro filone di ricerca più recente si è interessato al processo di autoregolazione dell'apprendimento e alle strategie metacognitive e motivazionali con cui l'individuo controlla e modifica i propri comportamenti al fine di raggiungere i propri obiettivi di apprendimento (Boekaerts, Pintrich, Zeidner 2000; Zimmerman, Schunk, 2001).

Zimmerman (1989) ha descritto la persona autoregolata come in grado di motivarsi alla riuscita di un compito, di porsi degli obiettivi raggiungibili, di utilizzare e controllare l'efficacia delle strategie adottate. Uno studente autoregolato è colui che sa utilizzare strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) e metacognitive (pianificazione, controllo e direzione dei processi mentali), sa assumere convinzioni affettivo-motivazionali favorevoli come un alto senso di autoefficacia e orientamento ad apprendere, sa pianificare e controllare tempi e sforzi relativi agli impegni presi evitando o riducendo le distrazioni interne ed esterne per mantenere la concentrazione richiesta dal compito (volizione), e mostra grande partecipazione e collaborazione all'interno della comunità di apprendimento. Non a caso è emersa un'esplorazione sistematica delle competenze strategiche che una persona deve possedere per essere capace di dirigere se stessa nella costruzione di un progetto esistenziale dotato di senso (Pellerey, 2006).

Tra le competenze strategiche coinvolte nel processo di autoregolazione assumono particolare rilevanza: le competenze messe in atto per capire e ricordare; le competenze relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze nel comunicare e nel relazionarsi con gli altri; competenze nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; saper gestire forme accentuate di ansietà; saper gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; saper affrontare situazioni sfidanti e prendere decisioni (Pellerey, 2013). Dal punto di vista motivazionale hanno assunto grande rilievo anche la percezione dell'autoefficacia (Bandura, 2000) in quanto predittore dell'atteggiamento verso il compito (fronteggiamento o evitamento di una sfida) e del grado di impegno e perseveranza di fronte a obiettivi più o meno difficili, e le attribuzioni causali (Weiner, 1992) per cui la persona tende ad attribuire a sé (fattori interni) o agli altri (fattori esterni) la causa dei propri successi o insuccessi.

Tra i fattori motivazionali considerati emerge anche la capacità di raggiungere obiettivi futuri e livelli di competenza più elevati mediante il ritardo di forme di gratificazione immediata. Nuttin e Lens (1985) hanno esplorato il concetto di prospettiva del tempo futuro in relazione alla motivazione umana tesa a elaborare e realizzare un progetto di vita personale. Nell'ambito delle attività formative è stato rilevato come gli studenti capaci di impegnarsi in obiettivi a lungo termine dimostrano maggiore impegno, perseveranza, sanno adottare strategie di apprendimento, gestire il proprio tempo, raggiungono risultati migliori e si sentono soddisfatti del proprio lavoro (Nuttin, 1980; Nuttin, Lens, 1985; Husmans, Lens, 1999).

Molte ricerche, condotte dal *Network* di studiosi sulla "Teoria della Prospettiva Temporale" (Paixao et al., 2013; Sircova et al., 2014; Stolarski et al., 2015), hanno evidenziato la relazione esistente tra educazione ricevuta e motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza, per cui la presenza o la carenza di orientamento verso la prospettiva futura risulta collegata anche alla riuscita scolastica e ad atteggiamenti devianti.

Per quanto riguarda il legame tra fattori cognitivi, affettivo-motivazionali e



prospettive temporali - come riportato da Ricci Bitti et al. (1985) - gli esiti delle ricerche rimandano ad un quadro molto articolato. Rabin (1978) ha individuato la relazione tra prospettiva temporale e forza dell'Io riprendendo il concetto di "controllo interno o esterno" presentato da Rotter (1966). Egli ha studiato il legame di dipendenza tra la prevedibilità del risultato dell'azione e cause esterne (indipendenti dall'azione dell'individuo) o cause interne (dovute alle caratteristiche del soggetto). Epley e Ricks (1963) e Krauss e Ruiz (1967) hanno rilevato su pazienti psichiatrici una correlazione negativa fra ansia e prospettiva futura. Menahen (1972) ha visto come in persone dai 17 ai 40 anni prevalga un atteggiamento più positivo verso il futuro che verso il passato, mentre Winnubst (1975) ha riscontrato negli studenti una visione pessimista del futuro (contrariamente a quanto sostenuto da molte ricerche che hanno considerato la visione positiva del futuro come una tendenza generale).

Altri studiosi si sono concentrati sull'impatto che la prospettiva futura esercita sull'apprendimento e sulla motivazione. Lens, Paixão, Herrera e Grobler (2012) hanno presentato il concetto di prospettiva temporale futura come un costrutto cognitivo-motivazionale. Lens (1986) ha definito la prospettiva temporale futura come un costrutto costituito dalla *valence* (valore dato alla vita futura) e dalla *extension* (grado di lontananza della rappresentazione nel tempo) (Husman e Lens, 1999). Gli individui con una prospettiva futura a lungo termine riescono ad anticipare le conseguenze delle attività poste nel presente e ad elaborare strategie di pianificazione e progettazione per raggiungere i propri obiettivi. Mentre le persone maggiormente orientate verso il presente tendono a non considerare nella giusta misura le conseguenze delle proprie azioni andando incontro a comportamenti a rischio o devianti come l'abbandono scolastico, il sesso non protetto e l'abuso di sostanze (Zimbardo, Boyd, 2008; Lens, Paixão, Herrera, Grobler, 2012).

Volgendo lo sguardo all'ambito accademico e facendo riferimento alle ricerche condotte con l'applicazione dello "Zimbardo Time Perspective Inventory" (Zimbardo, Boyd 1999) - che indaga cinque dimensioni temporali: passato-positivo, passato-negativo, presente-fatalista, presente-edonista e futuro - Ortuño e Paixão (2010) hanno mostrato che studenti con la media dei voti più bassa presentano punteggi più alti nella scala presente-fatalista e più bassi nella dimensione del futuro. Ciò è risultato in linea con precedenti ricerche che mostrano come l'orientamento al futuro risulti positivamente correlato alla prestazione accademica, mentre l'orientamento presente-fatalista si correla con risultati scadenti nello studio.

De Bilde et al. (2011) hanno dimostrato che l'orientamento al futuro risulta positivamente associato all'uso di strategie autoregolative per lo studio (come maggiore attitudine scolastica e maggiore persistenza nei momenti di difficoltà), mentre gli orientamenti al presente-edonista e fatalista non sono o sono negativamente collegati ai risultati di apprendimento. Gli studenti maggiormente orientati al futuro riescono a gestire e pianificare il loro studio, a restare focalizzati sull'obiettivo ed a utilizzare processi di selezione cognitiva. Il loro studio (De Bilde et al., 2011) ha analizzato anche il collegamento tra la prospettiva temporale e la motivazione in termini di autodeterminazione (Deci, Ryan, 2002), per cui l'orientamento al futuro non è risultato collegato alla regolazione esterna ma, come ci si aspettava, è risultato positivamente correlato alla motivazione intrinseca. Mentre di notevole interesse, perché in parte inattesa, la correlazione negativa tra motivazione intrinseca e presente-edonista, perché entrambe le dimensioni attengono ad espressioni di una soddisfazione personale. Probabilmente questo è da imputare al fatto che tali dimensioni debbano essere intese



in maniera differente (Ryan, Deci, 2001; Lens et al., 2012): l'approccio edonistico si riferisce al piacere sensoriale, alla felicità e alla gratificazione dei propri impulsi; la motivazione intrinseca equivale ad un benessere soggettivo dato dalla soddisfazione di un bisogno relativo alle competenze.

Altro dato inaspettato è risultato dall'associazione tra orientamento al futuro e un insieme di strategie relative a persistenza, attitudine positiva, concentrazione e gestione del tempo. Tale associazione non è risultata mediata dall'auto-regolazione ma è risultata negativamente associata alla motivazione intrinseca. Ciò ha indotto a pensare che studenti orientati al futuro (forse in maniera eccessiva) avvertono maggiori pressioni e potrebbero essere più distraibili, meno efficaci nel pianificare il loro tempo e meno positivi rispetto ai loro progetti formativi perché la loro motivazione intrinseca potrebbe essere di tipo "controllato" e quindi di bassa qualità. Questo porta a concentrare l'attenzione sull'importanza del "contenuto" degli obiettivi posti nel futuro in quanto ha il potere di influenzare la qualità della motivazione (Lens et al., 2012).

Continuando, Peetsma (1992) ha ampliato la definizione della prospettiva temporale futura in termini di tre componenti: *cognition* (conoscenza di realtà sociali e aspettative future), *affect* (sentimenti rivolti ad un'ipotetica vita futura) e *behavioral intention* (comportamento visibilmente in atto). L'unione di queste caratteristiche ha permesso alla prospettiva temporale futura di essere un predittore migliore dell'investimento scolastico.

Altri studi hanno evidenziato che le prospettive (o orientamenti) temporali si sviluppano intorno agli 11 anni (Erikson, 1968; Piaget, 1955) e sono considerate stabili nel tempo (Gjesme, 1996; Nurmi, 1989; Zimbardo, Boyd, 1999). Per gli studenti "il tempo dopo la scuola" e "l'anno scolastico corrente" sono archi temporali significativi, ma secondo alcune ricerche la spinta motivazionale verso obiettivi a lungo termine sembra non perdurare per periodi molto lunghi (10-20 anni), (Zhang et al., 2011). Per questo motivo assume una grande rilevanza la ricerca collegata al tema delle spinte motivazionali considerate la principale forza-motore dello sviluppo personale. Al riguardo Peetsma, Schuitema e Van der Veen (2012) hanno mostrato l'impatto positivo della prospettiva temporale futura sull'apprendimento in studenti dei primi anni di scuola secondaria. Riprendendo gli studi fatti da Bembenutty e Karabenick (2004) sul legame tra prospettiva temporale futura e apprendimento auto-regolato, che implica la capacità degli studenti di ritardare la gratificazione dei propri desideri e quindi di terminare con successo il percorso di studi, la ricerca di Peetsma et al. (2012) ha mostrato come la motivazione scolastica e l'auto-regolazione, che include il ritardo della gratificazione, diminuiscono durante i primi anni della scuola secondaria (Midgley et al., 1989; Peetsma, 1997; Peetsma et al., 2005). Tale declino è apparso collegato allo sviluppo della prospettiva temporale futura: con l'inizio della formazione secondaria, la prospettiva futura sulla carriera scolastica e lavorativa perde la sua importanza a favore dell'interesse verso il tempo libero. Questa è stata una delle ragioni che ha stimolato la comunità accademica a porre grande enfasi sul bisogno di rinnovare gli ambienti di apprendimento al fine di stimolare i processi motivazionali e di auto-regolazione (Waslander, 2004). Se gli insegnanti riuscissero a trasmettere ai loro alunni quanto ciò che si apprende sia rilevante per la propria vita, essi sarebbero più motivati ad impegnarsi nell'apprendimento auto-regolato e a ritardare la gratificazione (Peetsma et al., 2012).

Proseguendo, Hilpert, Husman, Stump, Kim, Chung e Duggan (2012) in una ricerca condotta su studenti universitari hanno rilevato che l'uso di strategie per la costruzione della conoscenza è influenzato dalla prospettiva temporale fu-



tura e dalla percezione di strumentalità endogena. Dallo studio è emerso che gli studenti che immaginano il proprio futuro costruiscono delle mappe-guida per creare un apprendimento strategico (Lens e Vansteenkiste, 2008; Marko e Savickas, 1998; Oyserman et al., 2004). Tale visione del futuro cui sono connesse le attività nel presente è un compito fondamentale per i giovani adulti che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro (Csikszentmihalyi e Schneider, 2000; Kerpelman e Mosher, 2004; Nurmi, 2005). Infatti, stati di motivazione ottimali portano ad orientare le azioni presenti in vista del raggiungimento di obiettivi posti nel futuro (Miller et al., 1999; Tabachnick et al., 2008). La percezione degli studenti riguardo all'utilità di un obiettivo futuro dipende sia dalle caratteristiche del compito sia dalla rappresentazione mentale degli scopi personali (Husman, Hilpert, 2007). La strumentalità percepita può essere sia endogena (percezione che l'apprendimento sia utile per raggiungere obiettivi a lungo termine) sia esogena (percezione che una ricompensa esterna sia utile a raggiungere l'obiettivo futuro), (Husman, Lens, 1999). Simons e colleghi (2004) hanno scoperto una relazione positiva tra la percezione endogena della strumentalità e l'impiego di strategie di apprendimento. Inoltre, la strumentalità endogena è stata trovata positivamente correlata alla produzione di conoscenza auto-regolata (Simons et al., 2004) ed in particolare all'uso di strategie volitive (Husman, McCann, Crowson, 2000).

Per quanto concerne la sfera emotiva è stato offerto un notevole contributo da King, Gaerlan (2014) che hanno condotto la loro ricerca su studenti universitari. Essi hanno rilevato che la prospettiva temporale futura e il passato-positivo correlano positivamente con emozioni quali il divertimento, la speranza, e l'orgoglio vissute in contesti accademici. Mentre la prospettiva temporale presente-fatalista e il passato-negativo sono risultati positivamente correlati a emozioni negative come la rabbia, l'ansia, la vergogna, la disperazione, e la noia. Infine, la prospettiva presente-edonistica non è risultata correlata con alcuna emozione vissuta in ambito accademico, probabilmente perché in questo caso gli studenti non riescono a concentrarsi sull'adozione di quel carico emotivo dovuto ad una prospettiva futura cui li costringe l'esperienza universitaria.

In conclusione, si può affermare che le ricerche sulla "Teoria della prospettiva temporale" dimostrano quanto sia importante aiutare le persone – con un orientamento al futuro a breve termine o prevalentemente orientate al presente o al passato – a sviluppare un orientamento al futuro a lungo termine in quanto, come è stato precedentemente dimostrato, questo ha delle ricadute significative sulla motivazione, sulla salute, sul benessere (Lens et al., 2012) e sull'ottenimento di risultati scolastici superiori (De Bilde et al., 2011; De Volder, Lens, 1982; Horstmannshof, Zimitat, 2007; King, Gaerlan, 2013; Phan, 2009; Wigfield, Eccles, 2000; Zimbardo, Boyd, 1999).

È chiaro che non è semplice intervenire sulla motivazione agendo dall'esterno, ma si possono promuovere, attraverso mirate attività didattiche, momenti di riflessione e consapevolezza (Boscolo, 2002). Pertanto la proposta di strumenti per l'autovalutazione delle competenze strategiche e delle prospettive temporali risulta utile sia alla valutazione della qualità delle attività formative messe in campo sia all'elaborazione di un "bilancio di competenze" che offra al soggetto l'opportunità di acquisire maggiore consapevolezza delle proprie capacità e convinzioni e voglia impegnarsi nei processi di apprendimento (Pellerey, 2013).

Negli esiti della ricerca che viene presentata di seguito si fa riferimento all'utilizzo di appositi strumenti autovalutativi quali il *Questionario sulle strategie di Apprendimento (QSA)* e il *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS)*

elaborati e validati da M. Pellerey e collaboratori e il *Questionario sulla Prospettiva Temporale* elaborato e validato da P. Zimbardo e collaboratori (*ZTPI-Zimbardo Time Perspective Inventory*; Trad. it. di M. Riccucci) e applicati in contesto universitario con lo scopo di consentire agli studenti di riflettere sul proprio percorso di crescita formativa e professionale con particolare riguardo alle dimensioni dell'autodeterminazione, dell'autoregolazione, della motivazione e della capacità di elaborare un progetto di vita (Pellerey, 1996; Pellerey et al., 2013; Zimbardo e Boyd, 1999, 2008).

In una precedente ricerca sono stati già presentati alcuni esiti di applicazione del QSA e del QPCS in ambito universitario da cui emergeva che il possesso di competenze strategiche adeguate correla positivamente con migliori risultati d'apprendimento (La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014). In questo lavoro, che si riferisce all'anno accademico 2015-16, si introduce anche l'analisi delle prospettive temporali espresse dagli studenti come ulteriore elemento per favorire la costruzione di una prospettiva temporale equilibrata per le profonde implicazioni che questa riveste anche sul piano motivazionale.

## 2. Il laboratorio su QSA, QPCS e ZTPI: analisi e interpretazione dei dati

Nell'anno accademico 2015/16, nell'ambito delle attività laboratoriali del Corso di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è stato proposto un percorso di autovalutazione e autoriflessione sulle competenze strategiche e sulle prospettive temporali messe in atto nei processi di autodirezione.

Il Laboratorio ha previsto due incontri in presenza nell'aula universitaria finalizzati all'illustrazione delle attività da seguire online mediante la piattaforma del Dipartimento utilizzata dal Corso ([formonline.uniroma3.it](http://formonline.uniroma3.it)). Gli strumenti sono stati resi disponibili mediante la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) su cui sono stati implementati i questionari.

Come è noto, il QSA è composto da 100 item che fanno capo a quattordici scale valutative, di cui sette di natura cognitiva e sette di natura affettivo-motivazionale: C1 - Strategie elaborative; C2 - Autoregolazione; C3 - Disorientamento; C4 - Disponibilità alla collaborazione; C5 - Organizzatori semantici; C6 - Difficoltà di concentrazione; C7 - Autointerrogazione; A1 - Ansietà di base; A2 - Volizione; A3 - Attribuzione a cause controllabili; A4 - Attribuzione a cause incontrollabili; A5 - Mancanza di perseveranza; A6 - Percezione di competenza; A7 - Interferenze emotive.

Il QPCS è composto da 55 item che fanno capo a sei fattori: F1 - Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento; F2 - Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà; F3 - Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (autoregolazione e volizione); F4 - Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi; F5 - Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; F6 - Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza).

Lo ZTPI è composto da 56 item che descrivono atteggiamenti, credenze, pensieri e valori corrispondenti alle prospettive temporali verso cui sono orientate le persone. È composto da cinque fattori: PN - Passato negativo; PP - Passato positivo; PF - Presente fatalista, PE - Presente edonista; F - Futuro;



Al termine della compilazione di ciascuno dei questionari viene restituito un profilo individuale che riporta l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da commenti testuali.

Compilati i questionari e ottenuti i diversi profili, allo studente è richiesto di interpretarli attraverso una analisi di primo livello con cui attiva la riflessione sugli esiti ottenuti per ciascun fattore e quindi passare ad un'analisi di secondo livello in cui mette in relazione e interpreta il confronto tra le scale dei diversi questionari.

Per lo ZTPI è richiesto, inoltre, di confrontare i propri risultati con la prospettiva temporale ideale suggerita da Zimbardo.

Gli autori dello ZTPI hanno preferito parlare di confronti piuttosto che di norme standardizzate rispetto alle quali classificare gli individui all'interno di una categoria "temporale". Tale considerazione parte dal presupposto per cui una determinata prospettiva temporale (riscontrata in un dato momento) influenza le decisioni e le azioni di una persona in quel preciso arco temporale. Ciò non significa che, in una fase successiva della propria vita, la persona non possa evolvere e quindi cambiare atteggiamenti rispetto alla prima rilevazione.

Dal punto di vista teorico, le diverse prospettive temporali non sono correlate tra loro secondo categorizzazioni predefinite.

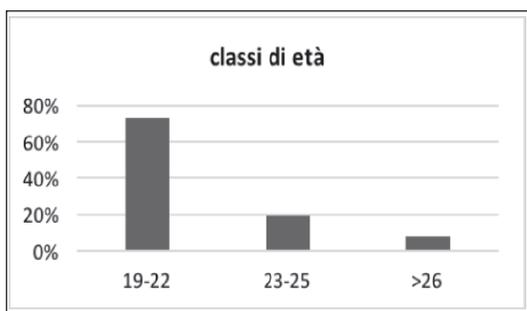
Gli autori hanno, però, definito un profilo ideale come "orientamento temporale equilibrato" caratterizzato da un orientamento passato-positivo alto, un orientamento al futuro moderatamente alto, un orientamento presente-edonistico moderatamente alto, un orientamento passato-negativo basso e un orientamento presente-fatalistico basso.

Al fine di stimolare anche una riflessione narrativa sulle competenze strategiche e sulle prospettive temporali, l'analisi compiuta da ciascuno studente confluisce in una relazione consegnata sulla piattaforma online del laboratorio.

Al termine del percorso è stato somministrato uno strumento di tipo qualitativo, il "Questionario di auto-valutazione e auto-riflessione: competenze strategiche e prospettive temporali" costruito appositamente per indagare l'utilità del percorso effettuato mediante gli strumenti proposti e per stimolare ulteriormente il pensiero riflessivo volto alla costruzione di un progetto esistenziale dotato di senso.

Il laboratorio del corso di Didattica Generale è stato seguito da 255 studenti che hanno svolto tutte le attività del percorso di autovalutazione e autoriflessione su competenze strategiche e prospettive temporali concluso con la consegna della relazione finale. La distribuzione degli studenti per genere e per età rispecchia le caratteristiche degli iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. Per quanto riguarda il genere, la percentuale femminile (97%) supera quella maschile (3%). Mentre la distribuzione per classi di età mostra una maggioranza del 73% di studenti matricole (19-22 anni), un 19% (23-25 anni) composto sia da matricole che hanno ritardato l'iscrizione all'università dopo il diploma, sia da studenti iscritti ad anni successivi al primo che non hanno ancora sostenuto l'esame; infine, un gruppo di studenti con un'età superiore ai 26 anni (8%) iscritti all'università per completare con la laurea il proprio percorso di formazione e lavoro.





Graf. 1: Distribuzione delle frequenze percentuali degli studenti per classi di età

## 2.1 Analisi delle relazioni tra competenze strategiche e prospettive temporali

Per l'esame delle correlazioni tra le dimensioni relative alle strategie di apprendimento (QSA) e alle dimensioni temporali (ZTPI) sono state calcolate matrici di correlazione bivariata (correlazione di Pearson) mediante il software SPSS, i cui risultati sono stati riportati nella tabella sottostante (Tab. 1). Come si può notare, le scale dello ZTPI correlano in modo statisticamente significativo con la maggior parte delle dimensioni del QSA.

In particolare, il futuro correla in maniera fortemente significativa e positiva con la volizione (,52) e l'autoregolazione (,48). Inoltre la prospettiva futura correla positivamente con il *locus of control* interno, la percezione di competenza, la capacità di utilizzare strategie elaborative e porsi delle domande (autointerrogazione) durante i processi di apprendimento, e correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà di base, la mancanza di perseveranza, il disorientamento e la difficoltà di concentrazione. Questi risultati dimostrano che i soggetti con un buon orientamento al futuro sono in grado di elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi, e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che gli permettono di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere. Al contrario di coloro che mancando di figure di riferimento che li aiutino a progettare un percorso di autorealizzazione rischiano di incorrere in atteggiamenti depotenzianti e disorientanti.

Per tali motivi emerge l'importanza di progettare attività orientative che aiutino i giovani a costruire un progetto esistenziale dotato di senso mediante l'adozione di prospettive temporalmente distanti e l'applicazione di sistemi che incentivino il grado di impegno richiesto nel presente. Ciò al fine di contrastare la tendenza dei giovani a concentrarsi unicamente sul presente senza preoccuparsi del proprio avvenire (presente-edonista) o a rifugiarsi in un orientamento presente-fatalista visto come unica soluzione all'incertezza e alla precarietà future. Non a caso l'orientamento presente-edonista, sebbene correli positivamente con la percezione di competenza, risulta associato in maniera positiva anche a fattori come il disorientamento e la difficoltà di concentrazione. Mentre il presente-fatalista correla positivamente con l'ansietà di base, il *locus of control* esterno, la mancanza di perseveranza, le interferenze emotive, il disorientamento e la difficoltà di concentrazione, e correla negativamente con la volizione, le strategie elaborative e l'autoregolazione.

L'interpretazione di questi risultati non deve indurre a pensare che il soggetto



non debba concentrarsi sulle azioni poste nel momento in cui si trova a vivere, ma piuttosto deve portare a ritenere che sia importante imparare a riconoscere i tempi in cui l'individuo deve porre maggiore attenzione sul sistema motivazionale, volto ad affrontare gli impegni scolastici e lavorativi, dai tempi in cui può decidere di abbandonarsi alla gratificazione dei propri impulsi senza, però, perdere di vista gli obiettivi. Ciò è visto nell'ottica di rendersi padroni del proprio destino e quindi di riuscire a dirigere se stessi nell'apprendimento culturale e professionale.

Al fine di raggiungere un "orientamento temporale equilibrato" (Zimbardo, Boyd, 2008) - collegato allo sviluppo di un regolare progetto umano e lavorativo e quindi ad uno stato di benessere esistenziale - oltre a rivolgere lo sguardo contemporaneamente al futuro e al presente, è necessario che il soggetto assuma un buon atteggiamento nei confronti del proprio vissuto in quanto - come dimostrato dall'analisi delle correlazioni - un orientamento al passato-positivo correla positivamente con la volizione, il *locus of control* interno e l'autoregolazione. Mentre un atteggiamento negativo rivolto al passato comporta - come dimostrato dalle correlazioni positive - un abbandono verso stati di ansietà e interferenze emotive, attribuzione delle cause a fattori incontrollabili, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Di conseguenza, la prevalenza di una prospettiva passato-negativa può ostacolare - come dimostrato dalle correlazioni negative - i processi volitivi, la percezione di competenza, l'adozione di strategie elaborative e la capacità di autoregolazione.



	CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)	FATTORI ZTPI				
		PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonistico	PF Presente fatalista	F Futuro
F A T T O R I Z T P I  Q S A	A1 (Ansietà di base)	,30**			,29**	-,13*
	A2 (Volizione)	-,23**	,13*		-,25**	,52**
	A3 (Locus of control interno)		,12*			,15**
	A4 (Locus of control esterno)	,23**			,25**	
	A5 (Mancanza di perseveranza)	,30**			,34**	-,29**
	A6 (Percezione di competenza)	-,15*		,16**		,15*
	A7 (Interferenze emotive)	,23**			,18**	
	C1 (Strategie elaborative)	-,13'			-,19''	,29''
	C2 (Autoregolazione)	-,21**	,15'		-,23**	,48**
	C3 (Disorientamento)	,30**		,14'	,37**	-,24''
	C4 (Disponibilità alla collaborazione)					
	C5 (Organizzatori semantici)					
	C6 (Difficoltà di concentrazione)	,31**		,29''	,35**	-,13'
	C7 (Autointerrogazione)					,22''

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

Tab. 1: Correlazioni tra strategie di apprendimento (QSA) e prospettive temporali (ZTPI)

Successivamente sono state esaminate anche le correlazioni tra le dimensioni relative alle competenze strategiche (QPCS) e alle dimensioni temporali (ZTPI) calcolate con matrici di correlazione bivariata (correlazione di Pearson) mediante il software SPSS, i cui risultati sono stati riportati nella tabella sottostante (Tab. 2). I risultati confermano quanto emerso nelle relazioni calcolate tra QSA e ZTPI.

In linea con i risultati attesi, il futuro correla positivamente con la capacità di gestire l'ansietà, la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento che racchiude in sé le competenze di autoregolazione e volizione (.45), la capacità di gestire i processi riflessivi, la competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e la competenza in ambito motivazionale che include la percezione di competenza.

Il presente-fatalista correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà, la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (autoregolazione e volizione), la competenza di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi e la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.

Per quanto riguarda il presente-edonista emerge una nuova correlazione positiva con la capacità di collaborare con gli altri, con riferimento alla sfera del benessere sociale.

Infine, risulta evidente come un orientamento passato-positivo corredi positivamente con la capacità di adottare strategie di riflessione, mentre il passato-negativo correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà di base (nel QSA la correlazione è risultata positiva in quanto intesa come incapacità di controllare l'ansia), la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, il saper dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e la competenza strategica in ambito motivazionale.



F A T T O R I	CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)	FATTORI ZTPI				
		PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonistico	PF Presente fatalista	F Futuro
	F1 (Collaborare con altri)			,13*		
	F2 (Gestire ansietà)	-,33**			-,32**	,12*
	F3 (Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione)	-,23**			-,26**	,45**
	F4 (Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi)		,14*		-,21**	,27**
	F5 (Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa)	-,22**			-,14*	,18**
	F6 (Competenza strategica in ambito motivazionale; percezione di competenza)	-,19**				,22**

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

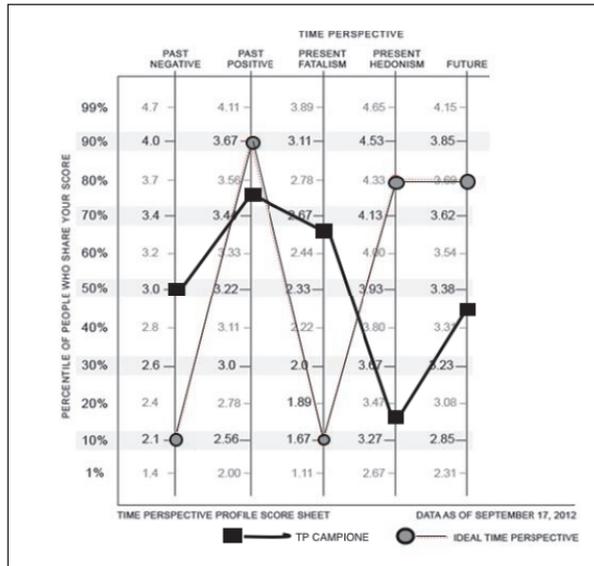
Tab. 2: Correlazioni tra competenze strategiche (QPCS) e prospettive temporali (ZTPI)

Infine è stata confrontata la prospettiva temporale ideale, suggerita da Zimbardo, con l'orientamento temporale medio del campione di studenti.

Come già ricordato, la "prospettiva temporale ideale", secondo Zimbardo e Boyd (2008), è costituita da un basso orientamento verso il passato-negativo e il presente-fatalista, un alto orientamento verso il passato-positivo e un orientamento moderatamente alto verso il presente-edonista e il futuro.

Per effettuare un confronto tra l'orientamento temporale del campione e la prospettiva ideale, in un primo momento è stata calcolata la media aritmetica di ciascuna prospettiva temporale rilevata nel campione, per cui sono emersi i seguenti punteggi medi: passato-negativo (3,05); passato-positivo (3,53), presente-fatalista (2,62); presente-edonista (3,38); futuro (3,35).

Successivamente, i punteggi del campione (rappresentati dai quadrati nel Graf. 2) sono stati segnati sullo schema della “prospettiva temporale ideale” (rappresentata dai cerchi) per cui è possibile osservare in particolare come gli studenti presentino un orientamento mediamente basso verso il futuro e il presente-edonista e una prospettiva fatalista mediamente alta con il conseguente rischio di incorrere in stati di passività (Zimbardo e Boyd, 2008).



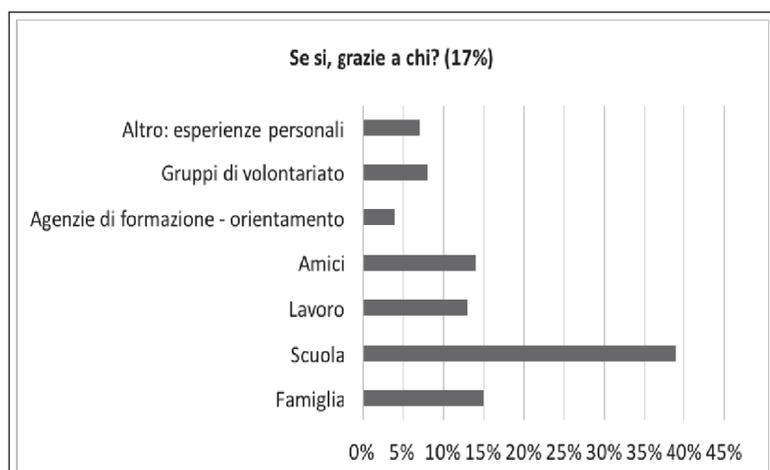
Graf. 2: Confronto tra prospettiva temporale ideale e orientamento temporale del campione (schema iniziale preso dal sito <http://www.thetimeparadox.com/>)

Tutto ciò si registra insieme al bisogno degli studenti di migliorare le proprie capacità orientative. In seguito all’elaborazione dei dati raccolti con il “Questionario di autovalutazione e autoriflessione: competenze strategiche e prospettive temporali” – somministrato al termine del percorso di laboratorio – alla domanda “Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI), hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?” è emerso che l’83% ha risposto negativamente (Graf. 3).



Graf. 3: Domanda 1 – “Questionario di autovalutazione e autoriflessione: competenze strategiche e prospettive temporali”

Solo un 17% ha avuto la possibilità di vivere esperienze simili: il 44,62% in ambito scolastico, un 13,85% in famiglia, un 13,85% in ambito lavorativo, un 13,85% nel gruppo di amici, un 3,08% tramite agenzie di formazione-orientamento, un 6,15% nei gruppi di volontariato e un 4,62% mediante altre esperienze personali (Graf. 4).

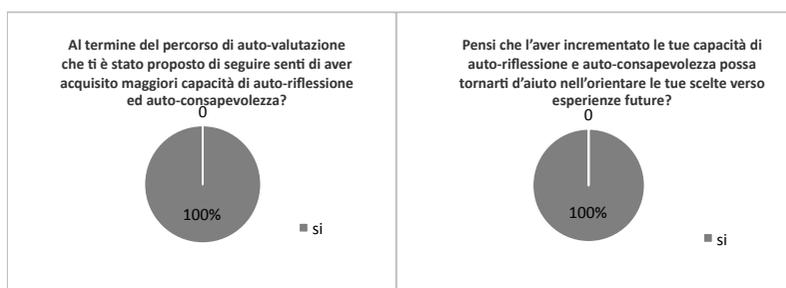


Graf. 4: Domanda 1.1 - “Questionario di autovalutazione e autoriflessione: competenze strategiche e prospettive temporali”



Mentre, al termine del percorso di autovalutazione il 100% ha dichiarato un positivo incremento delle proprie capacità (Graf. 5) e pensa che l’aver acquisito una maggiore consapevolezza di sé possa orientare in meglio le scelte verso il futuro (Graf. 6).

Risulta evidente, così, l’importanza di attività orientative finalizzate al potenziamento di qualità umane e professionali necessarie per affrontare attivamente le complessità dell’ambiente.



Graf. 5 e 6: Domande 5 e 5.2 - “Questionario di autovalutazione e autoriflessione: competenze strategiche e prospettive temporali”

### 3. Promuovere una dimensione narrativa del proprio vissuto

Ulteriore sviluppo della linea di ricerca porta all'adozione dell'ePortfolio, in sostituzione della relazione finale di laboratorio, come strumento elettivamente utilizzabile per la narrazione sistematica che un soggetto può fare di se stesso perché consente una facile raccolta dei documenti comprovanti le esperienze effettuate e una altrettanto semplice organizzazione degli stessi attraverso percorsi di riflessione e di metacognizione (Barrett, Wilkerson, 2004). Questa ipotesi, che si basa su considerazioni teoriche (Pellerey, 2004; Rossi et al, 2006; Varisco, 2004) e sulla osservazione sistematica di esperienze concretamente vissute o descritte nell'ambito di ricerche analoghe (Giovannini et al., 2011; Huang et al, 2012; Johnsen, 2012; La Rocca, 2015; Lorenzo, 2005; Meeuset et al., 2006), si articola in due sottoinsiemi di concetti, ovvero quello che riguarda la dimensione narrativa dell'orientamento e quello che investe l'utilizzo delle nuove tecnologie in questo campo. La prospettiva dell'orientamento narrativo pone l'attenzione alla dimensione dell'esperienza realizzata da ogni singolo individuo nel percorso di formazione-lavoro, (Alberici, in Batini 2005) soprattutto in funzione della capacità di assumere decisioni nella progettazione o ri-progettazione di nuove strategie e scelte in campo formativo e professionale (Domenici, 2009). La costruzione narrativa influenza il concetto che noi sviluppiamo di noi stessi (Batini, 2005; Bird, 2007) e anche il rapporto che abbiamo con gli altri perché ci consente di raccontarci attraverso la riflessione (Dewey, 1938) sulle diverse storie che compongono la nostra vita e di delineare la nostra identità descrivendo le molteplici sfaccettature della stessa (Bruner, 1992). L'ePortfolio può consentire una facile raccolta dei documenti che consentono la narrazione del percorso vissuto per accompagnare il soggetto nel procedere del suo percorso evolutivo e dunque la sua funzione è particolarmente importante nell'ottica della formazione continua e della prospettiva di sviluppo futuro. Infatti, nelle sue differenti strutturazioni, può essere utilizzato da diverse tipologie di persone, tra le quali, ad esempio, gli studenti che devono scegliere percorsi di studio volti alla costruzione di una futura professione, gli adulti che devono rimettersi in gioco perché hanno perso il lavoro o vogliono cambiarlo, le donne che decidono di rientrare nella vita produttiva dopo un periodo trascorso esclusivamente nella cura della famiglia, gli immigrati che si trovano a dover gestire difficili accessi in società nuove e molto spesso assai differenti da quelle di provenienza, etc. Perciò l'ePortfolio può essere allestito da chiunque abbia la necessità di rappresentare se stesso sia nell'ottica di riflettere sul proprio percorso per aumentare l'autoconsapevolezza, sia con l'intento di rendersi visibile ad altri per scopi occupazionali. Naturalmente la costruzione e la gestione dell'ePortfolio è estremamente facilitata rispetto a quella di un portfolio cartaceo perché, essendo costruito su piattaforma web1, grazie ai processi di delocalizzazione e dematerializzazione, permette a ciascun soggetto di aggiornare continuamente l'archivio dei documenti senza limiti di spazio e di tempo. Inoltre la visualizzazione di un qualsiasi ePortfolio è possibile da qualunque parte del globo che sia servita da una rete internet. È opportuno sottolineare che l'utilizzo dell'ePortfolio come strumento elettivo per la narrazione autobiografica in ottica autorientativa, non può essere lasciata alla sola iniziativa del soggetto compilatore, ma può essere guidata attraverso l'inserimento di alcuni strumenti che consentano di osservare se stessi in modo sistematico. In questo lavoro si presentano in particolare gli esiti di una prima fase di questa linea di ricerca in cui vengono posti in relazione i dati ricavati dalla somministrazione del QSA (Questionario sulle Strategie di apprendimento; Pel-



lery, 1996) e della ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory; Zimbardo e Boyd, 1999) alla stessa popolazione di studenti universitari, e si pongono le premesse teoriche e metodologiche per ristrutturare lo strumento ePortfolio, già testato nella costruzione effettuata da una ulteriore popolazione di studenti universitari (La Rocca 2015), attraverso l'inserimento, in esso, di percorsi obbligati costituiti anche dalla compilazione del QSA e dello ZTPI.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Barrett H. C., Wilkerson J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. <http://electronic-portfolios.org/systems/paradigms.html>
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bay M., Grządziel D., Pellerey 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.
- Bembenucci H., Karabenick S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 35-57.
- Bird S. (2007). Sensemaking and identity. *Journal of Business Communication*, n. 44, pp. 311-339.
- Boscolo P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. *Scuola e città*, 52, pp. 81-92.
- Bouchev H.A., Harter S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence. *Journal of educational psychology*, 97-4, pp. 673-686.
- Bruner J. S. (1992). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi M., Schneider B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- de Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, pp. 332-344.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2002). *Handbook of selfdetermination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- De Volder M., Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'Orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Epley D., Ricks D.R. (1963). Foresight and hindsight in the T.A.T. *Journal of Projective Techniques*, 27, 51-59.
- Erikson E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Giovannini M.L., Riccioni A. (2011). *L'e-portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*. In T. Minerva, L. Colazzo, *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, Edizioni Ledizioni LediPublishing, Milano: pp. 761-767.
- Gjesme T. (1996). *Future-time orientation and motivation*. In: T. Gjesme, R. Nygard,, *Advances in motivation* (pp. 210-222). Oslo: Scandinavian University Press.
- Guichard J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé



- nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15. Firenze: O.S. Retrieved <http://www.giuntos.it>
- Harter S. (1978). Efficance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, pp. 34-64.
- Harter S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, pp. 300-312.
- Harter S. (1992). *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change*. In A.K. Boggiano, T.S. Pittman (a cura di). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilpert J.C., Husman J., Stump G.S., Kim W., Chung W., Duggan M.A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, vol. 54, N. 3, pp. 229-240.
- Horstmannshof L., Zimitat C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 703-718.
- Huang J.J.S., Yang S.J.H., Chiang Poky Y.F., Tzeng L.S.Y. (2012). Building an e-portfolio learning model: Goal orientation and metacognitive strategies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4, 1. <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewFile/163/131>
- Husman J., Hilpert J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), pp. 229-239.
- Husman J., Lens W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, pp. 113-125.
- Husman J., McCann E.J., Crowson H.M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: Embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, pp. 777-799.
- Johnsen H. L. (2012). Making Learning Visible with ePortfolios: Coupling the Right Pedagogy with the Right Technology. *International Journal of ePortfolio* 2012, 2, 2, pp. 139-148 ISSN 2157-622X <http://www.theijep.com>
- Kerpelman J.L., Mosher L.S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4 (2), pp. 187-208.
- King R.B., Gaerlan M.J. (2013). To study or not to study? Investigating the link between time perspectives and motivational interference. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7, pp. 63-72.
- King R.B., Gaerlan M.J.M. (2014). How you Perceive Time Matters for how you Feel in School: Investigating the Link Between Time Perspectives and Academic Emotions. *Current Psychology*, vol. 33, Issue 3, pp. 282-300.
- Krauss H.H., Ruiz R.A. (1967). Anxiety and temporal perspective. *Journal of Clinical Psychology*, 23, pp. 88-93.
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 14, anno VIII, pp. 157-173.
- La Rocca C., Margottini M., Capobianco R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies, Special issues: Digital Didactis*, vol. 10, pp. 245-283.
- Lens W. (1986). *Future time perspective: A cognitive-motivational concept*. In: D.R. Brown, J. Veroff, *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). New York: Springer-Verlag.
- Lens W., Paixão M.P., Herrera D., Grobler A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, vol. 54, N. 3, pp. 321-333.
- Lens W., Vansteenkiste M. (2008). *Promoting selfregulated learning a motivational analysis*. In D.H. Schunk, B.J. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 141-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lorenzo G., Ittelson J. (2005). Demonstrating and Assessing Student Learning with EPortfolios. Educause Learning Initiative, *ELI Paper 3*, Retrieved October 8, 2010, <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eli3003.pdf>.
- Margottini M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti pedagogici*, vol. 62, n. 3, pp. 531-545.
- Margottini M., La Rocca C., Rossi F. (2016). *Time Perspective and narrative dimension in educational guidance*. Project presented at 3rd International Conference on Time Perspective, 15-19 August, Copenhagen.
- Marko K.W., Savickas M.L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), pp. 106-119.
- Maslow A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Meeus W., Questier F., Derks T. (2006). Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students. *Educational Media International*, 43(2), pp. 133-145. <http://books.google.it>
- Menahan R. (1972). L'espace sémantique temporel à différents âge de la vie et sa structuration lors d'une crise suicidaire. *L'Année Psychologique*, 72, pp. 353-377.
- Midgley C., Feldlaufer H., Eccles J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, pp. 981- 992.
- Miller R.B., DeBacker T. K., Greene B.A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26 (4), pp. 250-260.
- Nurmi J.E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, pp. 64-71.
- Nurmi J.E. (2005). *Thinking about and acting upon the future: development of future orientation across the life span*. In: A. Strathman, J. Joireman, *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (pp.31-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, pp. 60-82.
- Nuttin J. (1992). *Motivazione e prospettiva futura*. Roma: Las. (ed orig. 1980).
- Nuttin J., Lens W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ortuño V., Paixão M.P. (2010). *Time perspective: A Portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory - ZTPI*. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation, 2-4 September 2010, Porto, Portugal.
- Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38 (2), pp. 130-149.
- Paixão M. P., Da Silva J. T. (2013). *International Studies in Time Perspective* (V. Ortuño & P. Cordeiro, Eds.). Coimbra: Coimbra University Press.
- Peetsma T.T.D. (1992). *Toekomst als motor? Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school [The future as an incentive? Secondary education students' perspectives concerning their future and their investment in school]*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Peetsma T.T.D. (1997). *Decline in pupils' motivation during secondary education*. Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens.
- Peetsma T.T.D., Hascher T., Van der Veen I., Roede E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, pp. 209-225.
- Peetsma T., Schuitema J., Van der Veen I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, vol. 54, N. 3, pp. 241-252.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte: competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti pedagogici*, vol. 60, N. 1, pp. 147-168.



- Pellerey M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte: Le competenze strategiche considerate come “abiti”; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, vol. 60, N. 2, pp. 479-497.
- Pellerey M. (2013c). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell’apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici*, vol. 60, N. 3, pp. 591-609.
- Pellerey M. (2016). Orientamento professionale e prospettiva esistenziale. *Rassegna CNOS*, anno 32, N. 2, pp. 53-64.
- Pellerey M., Grządziel D., Margottini M., Epifani F., Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l’autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey M., Orio F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- Phan H. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals, and study strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 155-173.
- Piaget J. (1955). *The development of time concept in the child*. In P. Hoch, J. Zubin, *Psychopathology of childhood* (pp. 34-44). New York: Grune & Stratton.
- Rabin A.J. (1978). *Future Time Perspective and Ego-Strenght*. In J. T. Fraser, N. Lawrence, D. Park, *The Study of Time*, vol. III. New York: Springer, 1978.
- Ricci Bitti P.E., Rossi V., Sarchielli G. (1985). *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi F. (2016). *Competenze strategiche e prospettive temporali nei processi di auto-direzione e auto-ri-flessione per l’orientamento all’apprendimento permanente negli studenti universitari*. Paper presentato al X Seminario SIRD “La ricerca nelle Scuole di Dottorato in Italia. Dottorandi, dottori e docenti a confronto”, 16-17 giugno. Roma: Università Roma Tre.
- Rossi F. (2016). *Apprendimento generativo e processi di autodirezione delle competenze strategiche e prospettive temporali nella didattica universitaria*. Paper presentato alla XI Summer School SIREF “GENERATIVE EDUCATION. Vent’anni dopo il Rapporto Delors. Modelli, principi e strategie della ricerca educativa per la scuola del XXI secolo”, 8-9-10 Settembre. Roma: Università Niccolò Cusano.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos’è l’E-Portfolio*. Roma: Carocci.
- Rotter J.B. (1966). Generalized Expectancies of Internal vs. External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, pp. 1-28.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Van Vianen A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp. 239-250.
- Simons J., Dewitte S., Lens W. (2004a). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you’ll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), pp. 343-360.
- Simons J., Vansteenkiste M., Lens W., Lacante M. (2004b). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), pp. 121-139.
- Sircova A. et al. (2014). A Global Look at Time: A 24-Country Study of the Equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open*, January-March 2014, pp. 1-12.
- Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (Eds.).(2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. New York: Springer.
- Tabachnick S.E., Miller R.B., Relyea G.E. (2008). The relationships among students’ future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented selfregulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), pp. 629-642.

- Toffler A. (1971). *Lo choc del futuro*. Milano: Rizzoli.
- Varisco B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Waslander S. (2004). *Wat scholen beweegt; over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs [What moves schools: About mass-tailored work, education practice and exams in secondary education]*. Arnhem: Cito.
- Weiner B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park: Sage.
- Wigfield A., Eccles J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.
- Winnubst J.A.M. (1975). *Het Westere tijdssyndroom*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Zhang L., Karabenick S. A., Maruno S., Lauermaann F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction*, 21, pp. 77-94.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 1271-1288.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori. (ed. orig. 2008).
- Zimmerman B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, pp. 329-339.
- Zimmerman B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (a cura di). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman B.J., Schunk D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer Verlag.



