

Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro

Self-assessment tools for strategic learning and vocational skills

Massimo Margottini • Professor in General Didactic and Educational Guidance, Department of Education • Roma Tre University
Francesca Rossi • Ph.D in Educational Research, Research Fellow, Department of Education • Roma Tre University

Educational research highlights the importance of so-called “non-cognitive skills” in learning processes and the role that they play in personal and professional life. The work presents results of some workshops realized at University and Secondary School focused on administering of self-assessment tools to promote students’ self-directed learning and vocational skills. The online administration returns a graphic and textual profile that intends to promote a reflective process on cognitive and affective-motivational skills, time perspectives, personal agency and career adaptability. The correlational analysis shows positive relations between self-regulation, volition, self-efficacy, career adaptability and future time perspective scales.

Key words: strategic skills, future time perspective, career adaptability, QSA, ZTPI, QAP

La ricerca educativa sottolinea con crescente attenzione il rilievo delle cosiddette “non cognitive skills” sui processi di apprendimento ma anche sul ruolo che rivestono nella vita personale e professionale delle persone.

Il lavoro presenta gli esiti di alcune attività didattiche, condotte in forma laboratoriale in ambito scolastico e universitario, centrate sull’applicazione di questionari di autovalutazione di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di autodirigersi nello studio e nel lavoro. La compilazione online dei questionari restituisce un profilo individuale in forma grafica e testuale che intende promuovere un processo riflessivo su alcune dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali, temporali, agency personale e adattabilità professionale. L’analisi condotta sulle scale dei profili degli studenti evidenzia correlazioni positive tra l’autoregolazione, la volizione, le credenze di efficacia, l’adattabilità professionale e l’orientamento al futuro.

Parole chiave: competenze strategiche, orientamento al futuro, adattabilità professionale, QSA, ZTPI, QAP

223

ricerche

Massimo Margottini (massimo.margottini@uniroma3.it) è Professore associato di Didattica generale, **Francesca Rossi** (francesca.rossi@uniroma3.it) è Dottore di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre. L’articolo e il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire: a Massimo Margottini il paragrafo 1 e a Francesca Rossi il paragrafo 2.

Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro

1. Promuovere competenze strategiche: teorie e strumenti



Negli ultimi decenni del secolo scorso abbiamo assistito ad una vera rivoluzione nello studio dei rapporti tra formazione e prestazioni professionali che ha visto affermarsi il costrutto di “competenza”. Come ricorda Massimo Tucciarelli (2014), un passaggio nodale è da attribuire a David McClelland (1973) che nella nota ricerca sui rapporti fra quoziente intellettuale e successo professionale, propose una prima definizione del concetto di competenza, cui sono seguiti innumerevoli studi a partire da quelli di alcuni suoi allievi, come Richard Boyatzis (1982) nel campo delle competenze e Daniel Goleman (1996) nel campo dell'intelligenza emotiva, e quindi i più recenti sviluppi di alcune correnti della psicologia improntate allo sviluppo del potenziale e degli aspetti positivi della persona, tra i quali gli studi di Albert Bandura (2000) sul concetto di *self-efficacy*.

In anni più recenti sia dalla ricerca di stampo econometrico, che indaga i rapporti tra formazione e carriera professionale, sia dal mondo dell'educazione e della formazione emergono analisi che convergono, come ricorda Michele Pellerey (2017), sulla necessità di prendere in maggiore considerazione un insieme di competenze generali personali, dette anche trasversali o strategiche che, in particolare nel mondo del lavoro, hanno assunto la denominazione di *soft skills*. Più specificatamente si tratta di una serie di competenze tramite le quali si considera il soggetto in grado di affrontare le sfide dell'occupabilità: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), processi cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, *leadership*, promozione degli altri), di maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, *problem solving*, pianificazione e organizzazione, autonomia).

Del rapporto tra queste competenze generali e personali con gli sviluppi professionali e di carriera si è occupato anche il premio Nobel per l'economia J. Heckman all'interno di una serie di studi sul capitale umano. Di particolare interesse una pubblicazione da lui curata insieme

a John Eric Humphries e Tim Kautz (2014) “*The Myth of Achievement Tests: The GED and the role of Character in American Life*”¹. Giorgio Vittadini (2016) nella introduzione alla traduzione italiana del lavoro di Heckman evidenzia il rilievo che le “*non cognitive skills*” o “*character skills*”, per dirla con Heckman, assumono nella teoria del capitale umano, evidenziando l’impatto che assumono sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell’esistenza adulta. Ma quello che sembra ancor più interessante osservare è che Heckman, sempre attraverso studi empirici di stampo econometrico e statistico, mostra che il *character* è educabile e modificabile, soprattutto in età scolastica e a partire dai primi anni di vita ma anche lungo tutto il ciclo vitale. Naturalmente non è solo la scuola ad essere importante ma anche la “qualità dei rapporti in famiglia, l’accompagnamento e l’incoraggiamento dei genitori al percorso prescolare e della scuola primaria, il contesto sociale sono fattori decisivi per il costituirsi positivo sia delle *character skills* che delle *cognitive skills*” (Vittadini, 2016, p. 15).

Anche nel sistema formativo italiano sta crescendo l’attenzione sulle dimensioni che sono alla base di un “agire competente”. Resta però una oggettiva difficoltà da parte dei docenti, soprattutto nella scuola secondaria, ad affrontare queste tematiche in modo sistematico. Non vi è dubbio che le disposizioni relative alla promozione delle otto competenze chiave di cittadinanza, le linee guida sull’orientamento, l’alternanza scuola lavoro recentemente riformulata come “percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” disegnano spazi e modalità per integrare nel curriculum attività finalizzate a favorire anche la promozione di competenze generali personali.

Nel corso dell’ultimo decennio, un gruppo di ricercatori coordinati da Michele Pellerey, partendo dal progetto di ricerca dal titolo “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” (Pellerey, Grz dzieł, Margottini, Epifani, & Ottone, 2013) sostenuto dal Centro Nazionale Opere Salesiane Formazione Aggiornamento Professionale – CNOS-FAP di Roma ha realizzato un ambiente on line, *competenzestrategiche.it*, che contiene alcuni questionari da proporre nei diversi contesti formativi, scolastici e non, finalizzati a promuovere percorsi per l’autovalutazione

1 I due principali capitoli della ricerca sono stati tradotti in italiano e pubblicati nel volume: Heckman J., Kautz T, (2016), *Formazione e capitale umano*, Bologna, Il Mulino.



di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Caratteristica principale dell'ambiente è quella di restituire al termine della compilazione di ciascuno dei questionari proposti un profilo con una intrinseca finalità di ordine didattico e orientativo. È opportuno osservare che l'immediatezza della restituzione ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" e nello stesso tempo consente di ritornare sulle proprie considerazioni, quando l'informazione di ritorno sia espressa in un prodotto a cui accedere a proprio piacimento, come è nel caso dei profili generati dalla piattaforma.

D'altro canto il rilievo del *feedback* nelle pratiche educative quale fattore determinante per il successo formativo è da tempo messo in evidenza dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale (Bloom, Madaus, & Hastings, 1971; Evans, 2013; Grion, 2011; Grion & Tino, 2018). Non a caso, dalle metanalisi di John Hattie (Hattie, 2011; Hattie & Timperley, 2007) si evidenzia un *effect size* piuttosto elevato a patto però che il *feedback* sia realmente impiegato per ridurre la distanza "fra il punto in cui lo studente si trova e il punto in cui dovrebbe arrivare" (Sadler, 1989). Dalle ricerche prese in esame si ricava che, in particolare, il *feedback* è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e intervenire adeguatamente; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il *feedback* può essere considerato la funzione centrale della valutazione in ottica formativa: in buona sostanza esso consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso, ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato di un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto.

Atkin, Black e Coffey (2001) ritengono che le pratiche autovalutative finalizzate al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento possono prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prendano, esse si concretizzano in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande:

- Dove sto andando?
- Dove sono adesso?
- Come posso colmare le lacune?



I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'auto-valutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Lo scopo della piattaforma www.competenzestrategiche.it consiste proprio nella possibilità di generare un *feedback* immediato, grazie alla subitanea restituzione degli esiti/profili personali, e sostenere processi metacognitivi alla base delle capacità di dirigere se stessi. Si può anche dire, facendo riferimento ai quattro livelli del *feedback* descritti da Hattie (2011) nel suo "Visibile learning": livello del compito, dei processi, dell'autoregolazione, del sé, che gli strumenti proposti mirano a sollecitare in particolar modo proprio gli ultimi tre livelli che sembrano essere quelli più trascurati nelle consuete pratiche d'insegnamento.

Oltre che sollecitare un'adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, da parte dei docenti, un uso dei risultati ottenuti nei profili emersi dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile. Come è noto, l'autovalutazione è solo un aspetto del processo valutativo e in quanto tale meriterebbe di essere supportato da una pluralità di fonti di informazione e modalità di rilevazione, come suggerito da M. Pellerrey (2004), in particolare tramite il metodo della "triangolazione" che valorizza specialmente tre dimensioni: l'osservazione sistematica, il metodo autobiografico e l'analisi dei risultati di apprendimento.

Si tratta di questionari che possono essere utilizzati nei diversi gradi di istruzione a partire dall'ultimo anno della scuola primaria e sino all'università.



Il quadro dei questionari proposti riguarda un primo blocco costituito da:

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*.
- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento – Ridotto* (QSAr), versione breve del QSA consigliata per studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Le dimensioni, analoghe a quelle del QSA, sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.
- Il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*. È stato validato su un campione di circa 3.000 studenti italiani e polacchi.



Il quadro delle competenze generali personali che i questionari QSA, QSAr e QPCS prendono in esame può essere così sintetizzato:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e *locus of control*;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

Un secondo blocco di questionari comprende:

- Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI), un questionario che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.
- Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M. Margottini e R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas & E. J. Porfeli (2012) indaga quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

Si tratta di questionari che ampliano in funzione orientativa gli spazi di riflessione per dare senso e prospettiva alle proprie esperienze. Nel paragrafo 2 si darà conto dell'applicazione del QSA, del QAP e dello ZTPI avvenuta nell'a.a. 2017/18 in ambito universitario e scolastico, con riferimento ad alcune analisi correlazionali tra le scale dei diversi questionari, tramite le quali si evidenziano le relazioni che sono state registrate tra competenze di natura cognitiva, affettivo motivazionale, la prospettiva temporale e il costrutto della adattabilità professionale che sembrano delineare uno spazio di continuità tra quelle competenze di natura strategica, più direttamente legate ad affrontare i compiti di studio, alle altre competenze che investono più direttamente dimensioni affettivo-motivazionali e di carattere esistenziale e si connettono con la costruzione di una propria identità professionale.

Vari studi mostrano come nella transizione dalla formazione al lavoro lo studente che si preoccupa per il proprio futuro professionale (*concern*), controlla e regola gli sforzi personali per prepararsi al futuro lavorativo (*control*), mostra curiosità esplorando possibili sé e scenari futuri (*curiosity*), e rafforza la fiducia per perseguire le sue aspirazioni (*confidence*). riesce a padroneggiare meglio le transizioni lavorative (Creed, Fallon, & Hood, 2009; Germeijs & Verschueren, 2007), de-



cidere e migliorare le scelte di carriera (Hirschi, 2009, 2011), perseverare negli impegni e raggiungere, così, la soddisfazione e il successo professionale (Ashari, Azman, & Rasul, 2018; Hirschi, Herrmann, & Keller, 2015; Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012).

Allo stesso tempo, sembra che la capacità di far fronte ai cambiamenti lavorativi e alla riuscita nel lavoro sia fortemente connessa al possesso di un buon livello di autostima (parte integrante dello sviluppo del sé). Huyse-Gaytandjieva, Groot, Pavlova e Joling (2015) hanno osservato come un basso livello di autostima si riveli come fattore predittivo della disoccupazione futura. La correlazione positiva tra l'autostima e l'adattabilità professionale è stata confermata da ulteriori ricerche condotte in ambito universitario (Duffy, 2010; Pellerone, 2013). Nello studio condotto con studenti universitari turchi tra i 21 e i 28 anni, Ataç, Dirik e Tetik (2018) hanno mostrato come i giovani adulti con una maggiore percezione dell'autostima tendono a considerarsi capaci di adattarsi facilmente alle mutevoli esigenze e alle transizioni lavorative e sembrano più disposti ad assumersi la responsabilità e il controllo delle proprie azioni. Altri studi hanno evidenziato le relazioni esistenti tra adattabilità professionale e orientamento al futuro e tra quest'ultimo e i processi decisionali (Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota, & Soresi, 2016), notando come gli adolescenti con un buon livello di orientamento al futuro mostrano meno indecisione, si sentono più motivati e in grado di pianificare la propria carriera (Ferrari, Nota, & Soresi, 2010; Janeiro, 2010; Santilli, Ginevra, Sgaramella, Nota, Ferrari, & Soresi, 2017).



2. L'applicazione di questionari per l'autovalutazione di competenze strategiche

Le recenti ricerche condotte in ambito scolastico e universitario dalla Cattedra di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre hanno previsto una serie di attività laboratoriali basate sulla compilazione di alcuni questionari di autovalutazione implementati sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it: il QSA ("Questionario sulle Strategie di Apprendimento" – Pelletery & Orio, 1996), lo ZTPI ("Zimbardo Time Perspective Inventory" – Zimbardo & Boyd, 2008, 2015) e il QAP (Questionario sull'Adattabilità Professionale" – Savickas & Porfeli, 2012), (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018). La piattaforma online permette di restituire un *feedback* mediante l'elaborazione automatica di un profilo individuale, grafico e testuale, con il quale ogni studente può confrontare

i risultati ottenuti per ciascuna delle dimensioni indagate dai questionari con le medie dei punteggi standardizzati su popolazione italiana riportati su scala *stanine* (Pellerey et al., 2013).

In seguito alla compilazione dei questionari, lo studente è invitato a sviluppare una riflessione sui punti di forza e di debolezza emersi nei profili, secondo le risposte che egli ha fornito rispetto alla percezione che ha di sé e delle proprie competenze strategiche. Tale ragionamento viene sviluppato all'interno di una relazione-portfolio sulla base di uno schema semistrutturato che lo guida verso un'analisi di I e di II livello.

Nell'analisi di I livello lo studente esegue la lettura dei risultati ottenuti per ciascuna dimensione, osservando innanzitutto se si riconosce nel profilo e pensando a come poter migliorare le eventuali criticità. Al riguardo, il profilo testuale offre un notevole supporto per l'attivazione di un processo di narrazione riflessiva. Come si può osservare nella figura sottostante (Fig. 1), nel caso di un basso punteggio ottenuto nella dimensione dell'autoregolazione (C2) valutata nel QSA, il sistema rilascia consigli del tipo: «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.». O ancora, nel caso di un basso punteggio riscontrato nella volizione (A2-QSA): «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.».

Si ricorda, inoltre, che ottenere un punteggio alto in tutte le dimensioni del QSA non sempre corrisponde a un risultato positivo, in quanto alcune scale presentano un punteggio inverso: disorientamento (C3), difficoltà di concentrazione (C6), ansietà di base (A1), attribuzione a cause incontrollabili (A4), mancanza di perseveranza (A5), interferenze emotive (A7).



Profilo individuale al Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)

La tabella di matriche in forma grafica (scale 1-9) in ciascuna delle dimensioni indicate del QSA. La posizione il consenso di rifiutare sul significato dell'autovalutazione, indica come il percepisci. Confronta gli esiti ottenuti con il tuo insegnante. Se appaiono fattori evidenziati, significa che in quegli aspetti il punteggio che ti attribuisce è al di sotto della media.

Fattore	Descrizione	Esito
C1	Strategie elaborative	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C2	Autoregolazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C3	Disorientamento	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C4	Disponibilità alla collaborazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C5	Organizzatori semantici	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C6	Difficoltà di concentrazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
C7	Autointerrogazione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A1	Ansietà di base	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A2	Volizione	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A3	Attribuzione a cause controllabili	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A4	Attribuzione a cause incontrollabili	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A5	Mancanza di perseveranza	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A6	Percezione di competenza	1 2 3 4 5 6 7 8 9
A7	Interferenze emotive	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Indicazioni per interpretare i risultati e suggerimenti per migliorare le proprie competenze strategiche

Fattore	Descrizione
C1	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 collegati tra loro; chiarisci gli obiettivi che vuoi raggiungere.
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.
C3	Hai sotto controllo le tue azioni; prendi appunti durante le lezioni e sistemi dopo la lezione; segni sul testo le cose più importanti; organizzi la cose da fare e lo studio in base al tempo che hai a disposizione.
C4	Provi un senso di disorientamento e hai difficoltà ad organizzarti nello studio, cioè tendi a perderti negli impegni di studio, fatichi a orientarti nei vari compiti di apprendimento e a organizzare le conoscenze.
C5	Prova delle strategie che ti aiutino a organizzare efficacemente il materiale da studiare, il tempo a disposizione, l'ambiente di studio.
C6	Hai un punteggio medio per la preferenza verso studiare con altri, cioè in genere apprezzati e sei disponibile ad uno studio partecipativo e collaborativo.
C7	Ti assegna 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.
A1	Insicuri relativi difficili nel concentrarti sullo studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro.
A2	Svilupa 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 punti spesso domande; chiarisci gli obiettivi che vuoi raggiungere con ciascuna attività e pianifica il tuo tempo.
A3	Ti assegna un punteggio basso per l'autointerrogazione, cioè fatichi a porti e a porre domande per controllare la tua comprensione, il ricordo o la preparazione alle interrogazioni.
A4	Poni domande all'insegnante e ai compagni; usa le domande insorte nel testo per capire e ricordare; poni alle domande che possano esserti utili.
A5	L'ansietà di base è bassa e non hai difficoltà nel controllare le tue reazioni emotive.
A6	Hai un punteggio basso per la volizione, cioè fai fatica a gestire le attività scolastiche che richiedono impegno, sforzo e concentrazione, non finisci a portare a termine gli impegni e a raggiungere gli obiettivi che ti sei prefissato.
A7	Prondi conoscenza 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. Promuovi la tua motivazione da sollecitazioni e interessi alternativi e da sicurezza 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 assegna agli obiettivi che ti poni.

Fig. 1: Esempio profilo QSA

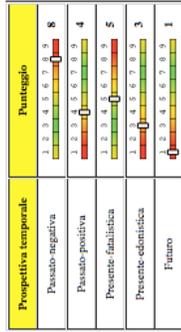
Per quanto riguarda l'analisi di II livello, allo studente è richiesto di individuare e esaminare i collegamenti esistenti tra i fattori valutati nei questionari.

In particolare, per il QSA viene fornito uno schema con cui lo studente può effettuare un'analisi di II livello (Pellerey et al., 2013, p. 239) esaminando i risultati ottenuti per i fattori valutati all'interno delle relative aree di competenza. Lo schema prevede una distribuzione dei fattori cognitivi all'interno delle seguenti aree: capacità di gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1 Strategie elaborative; C5 Organizzatori semantici; C7 Autointerrogazione); capacità di orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio (C2 Autoregolazione; C3 Disorientamento; C6 Difficoltà di concentrazione); capacità di relazionarsi e collaborare con altri (C4 Disponibilità alla collaborazione). Mentre le aree di competenza dei fattori affettivo-motivazionali sono: la capacità di controllare e gestire ansietà ed emozioni (A1 Ansietà di base; A7 Interferenze emotive); la capacità di percepire la propria competenza e locus of control (A6 Percezione di competenza; A3 Attribuzione a cause controllabili; A4 Attribuzione a cause incontrollabili); la capacità di controllare e proteggere le proprie emozioni (A2 Volizione; A5 Mancanza di perseveranza).

Proseguendo con l'analisi e la riflessione sugli esiti, il profilo dello ZTPI (Fig. 2) consente di confrontare i propri risultati con le medie dei punteggi standardizzati su popolazione italiana e con la "prospettiva temporale ideale" che risulta caratterizzata da un orientamento basso verso il passato-negativo, alto verso il passato-positivo, basso verso il presente-fatalista e moderatamente alto verso il presente-edonista e il futuro (Zimbardo & Boyd, 2008).



Profilo individuale del Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)



Il profilo è costituito con punteggio standardizzato, ossia un punteggio da 1 a 9, in modo da consentire un immediato confronto con la media, la deviazione standard e la scala. Al tempo stesso è possibile un confronto con la prospettiva temporale ideale indicata da Zimbardo, che è rappresentata dalla coloritura in verde della casella. Pertanto tanto più il proprio punteggio si avvicina al verde tanto più risulterà vicino alla prospettiva ideale.

Prospettiva temporale	Descrizione
Passato negativo	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 conscientizzazione, 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, riconsiderare le esperienze negative del passato per neutralizzarle o per scoprirne che esse ceiano anche elementi positivi, considerare le proprie viscere evadano un presente e un futuro più positivi in modo da cominciare a vivere positivamente ed ottimamente.
Passato positiva	La dimensione si riferisce alla tendenza a vedere che la propria vita dipenda da forze esterne, non controllabili, per cui si pensa di non essere completamente padroni del proprio destino. Un punteggio medio-basso in questo fattore denota un atteggiamento sentimentale, positivo, talvolta nostalgico verso il proprio vissuto. Un punteggio medio-alto in questo fattore denota un atteggiamento sentimentale, anche se solo in parte, da emozioni non sempre positive nei confronti del passato e questo può generare talvolta senso di colpa, vergogna, tristezza e paura, che possono essere superate attraverso un lavoro di autoanalisi. È dunque opportuno riconoscere che le condanne sul passato influenzano il proprio modo di pensare e agire nel presente e orientano 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.
Presente fatalistica	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 punteggio medio-alto in questo fattore denota un atteggiamento fatalista, in cui si crede che la propria vita sia governata da forze esterne, non controllabili, per cui si pensa di non essere lo scoglio di rimpiangi; 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 la convinzione di essere in grado di organizzare e gestire la propria vita si associa ad un atteggiamento ottimista e fiducioso e quindi ad una vita più serena e felice e oltre che ad un più proficuo orientamento verso il futuro.
Presente edonistica	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 indica un avvicinamento, non ancora raggiunto, verso una prospettiva ideale caratterizzata da una adeguata capacità di rivolgere l'attenzione sia alle azioni positive nel presente sia agli obiettivi posti nel futuro. 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	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 "vertenze" 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 al pieno il presente e trarre motivazione per progettare il proprio futuro.

Fig. 2: Esempio profilo ZTPI

Mentre il profilo del QAP mostra direttamente se il soggetto ha ottenuto un punteggio alto (positivo) o basso (negativo) nelle quattro sotto-dimensioni dell'adattabilità professionale, permettendogli così di ragionare sull'essere in grado o meno di orientare pensieri e azioni verso lo sviluppo di sé e della propria identità professionale (Fig. 3).

Daniel

Profilo individuale al Questionario per l'Adattabilità Professionale (QAP)

La tabella ti restituisce in forma grafica la tua posizione (scala 1-9) in ciascuna delle dimensioni indagate dal QAP.

Fattore	Descrizione	Esito
F1	Attenzione allo sviluppo professionale (CONCERN)	1
F2	Controllo sullo sviluppo professionale (CONTROL)	2
F3	Curiosità per il miglioramento professionale (CURIOSITY)	1
F4	Fiducia in sé stessi per lo sviluppo professionale (CONFIDENCE)	2

Fig. 3: Esempio profilo QAP



Infine, lo studente viene guidato verso una riflessione più approfondita sulle relazioni esistenti tra le dimensioni valutate nei diversi questionari e sulla coerenza dei punteggi emersi che al termine del percorso diventano oggetto di discussione nel colloquio con il docente-ricercatore.

2.1 *Discussione dei risultati*

In linea con quanto evidenziato dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale descritta nel primo paragrafo, durante il lavoro è stata rilevata l'esistenza di legami tra le dimensioni valutate nel QSA, nello ZTPI e nel QAP in studenti universitari e di scuola superiore.

Dall'analisi delle correlazioni svolta sui dati raccolti nell'a.a. 2017/18 con un campione di 200 matricole del CdL in Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre sono emerse correlazioni particolarmente significative e positive tra l'autoregolazione (C2), la volizione (A2), l'attribuzione a cause controllabili (A3), la percezione di competenza (A6) valutate nel QSA e le sotto-dimensioni dell'adattabilità professionale (QAP: *concern, control, curiosity, confidence*). Queste ultime sono risultate ulteriormente correlate in maniera significativa e positiva con la prospettiva temporale del futuro valutata nello ZTPI (Tab. 1).

CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)		QAP			
		<i>Concern</i>	<i>Control</i>	<i>Curiosity</i>	<i>Confidence</i>
QSA	C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
	A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
	A3 - Attribuzione a cause controllabili	,26**	,23**	,21**	,16*
	A6 - Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
ZTPI	Futuro	,43**	,21**	,33**	,45**
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code). **. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).					

Tab. 1: Correlazioni tra alcuni fattori del QSA, Futuro (ZTPI) e fattori QAP



In continuità con le precedenti attività di ricerca (Margottini, 2017; Margottini, La Rocca & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018), si mostrano le correlazioni riscontrate nel medesimo anno scolastico con un campione italiano di 384 studenti delle classi prime e seconde del Liceo Statale “Maria Montessori” di Roma tra le stesse dimensioni del QSA (C2, A2, A3, A6) e il Futuro (ZTPI), (Tab. 2).

CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)		ZTPI
		Futuro
QSA	C2 - Autoregolazione	,54**
	A2 - Volizione	,56**
	A3 - Attribuzione a cause controllabili	,42**
	A6 - Percezione di competenza	,19**
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code). **. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).		

Tab. 2: Correlazioni tra alcuni fattori del QSA e Futuro (ZTPI)

I risultati correlazionali sono in linea con la ricerca nazionale e internazionale che sostiene l'esistenza di legami tra queste dimensioni, evidenziando come l'adattabilità professionale sia una struttura multidimensionale costituita da sotto-dimensioni (*concern*, *control*, *curiosity*, *confidence*) che paiono supportate da strategie autoregolative (Savickas & Porfeli, 2012), motivazionali, decisionali (Meijers, Kuijpers, & Gundy, 2013) e da un orientamento positivo verso il futuro (Ginevra et al., 2016).

Inoltre, rispondendo a un questionario di gradimento sugli strumenti di autovalutazione somministrati a scuola, circa l'80% degli studenti ha dichiarato di non avere mai avuto modo di riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e sul proprio modo di orientarsi nel tempo (tra passato, presente e futuro), mentre il 20% ha affermato di averne avuto l'occasione per merito di qualche docente sensibile alla tematica, o tramite esperienze di confronto in famiglia e con gli amici. Sostanzialmente, l'attività di somministrazione e riflessione sui profili emersi dai questionari si è rivelata utile, in quanto il 90% ha affermato di sentire di avere acquisito maggiori capacità di riflessione e autoconsapevolezza sulle competenze personali.

In aggiunta, sebbene consapevoli delle critiche mosse ai questionari di autovalutazione delle competenze, a causa della presenza di diverse variabili che rendono problematica la correlazione con i risultati scolastici (es. diversificazione dell'attività didattica), è stato interessante analizzare le correlazioni tra le medie dei voti degli studenti raccolte al termine dell'anno scolastico e le dimensioni considerate nel QSA e nello ZTPI. Da ciò è emerso che i fattori C2, A2, A3 e A6 (QSA) e la prospettiva temporale del futuro (ZTPI) correlano significativamente e positivamente con la media dei voti (Tab. 3).



CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)		MEDIA VOTI
QSA	C2 - Autoregolazione	,34**
	A2 - Volizione	,34**
	A3 - Attribuzione a cause controllabili	,16**
	A6 - Percezione di competenza	,11*
ZTPI	Futuro	,31**

Tab. 3: Correlazioni tra alcuni fattori del QSA, Futuro (ZTPI) e media voti

In generale, i risultati confermano l'utilità delle attività di autovalutazione e riflessione sulle competenze strategiche per lo studio e il lavoro riscontrata precedentemente in ambito universitario nell'a.a. 2015/16, quando si osservò lo stesso livello di gradimento e una maggiore acquisizione di crediti formativi nei 255 soggetti che avevano seguito il laboratorio rispetto a 515 studenti dello stesso corso di laurea (Scienze dell'Educazione) che non avevano svolto tale attività (Rossi, 2018). Naturalmente, ora come allora, si ribadisce che non è possibile generalizzare questi risultati e si considera la necessità di procedere con ulteriori verifiche mediante studi longitudinali che, tuttavia, risultano complessi da realizzare a causa dei problemi emersi soprattutto nel contesto scolastico relativamente alla protezione della privacy dei ragazzi.

Ciò nonostante, è possibile constatare che i risultati appaiono in linea con quanto affermato dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale, secondo cui uno studente al quale viene offerta la possibilità di valutare, riflettere e potenziare le capacità di autoregolarsi, adattarsi ai cambiamenti e orientarsi al futuro, viene messo nella condizione di imparare a gestire in maniera autonoma ed efficace un progetto di vita personale e professionale.

Conclusioni

Le analisi correlazionali condotte sulle diverse dimensioni indagate attraverso il QSA, lo ZTPI e il QAP risultano concordanti con analoghe ricerche volte ad indagare i legami tra ambiti di competenza di natura autoregolativa, convinzioni di efficacia, una prospettiva temporale orientata al futuro e una migliore adattabilità professionale. La possibilità di promuovere attraverso processi riflessivi una maggiore consapevolezza degli studenti su queste dimensioni induce a prefigurare attività finalizzate a promuovere lo sviluppo di un quadro di competenze di natura strategica, sin dai primi anni di scuola, che possano aiutare i ragazzi a dare senso e prospettiva alle proprie esperienze scolastiche e professionali.



Riferimenti bibliografici

- Ashari Z. H. M., Azman N., & Rasul M. S. (2018). Factors predicting career choice among Malaysian students in skills-based training institutions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, pp. 1-21.
- Ataç L. O., Dirik D., & Tetik H. T. (2018), Predicting career adaptability through self-esteem and social support: A research on young adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(1), pp. 45-61.
- Atkin J. M., Black P., & Coffey J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bloom B. S., Madaus G. F., & Hastings J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boyatzis R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Creed P. A., Fallon T., & Hood M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), pp. 219-229.
- Duffy R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), pp. 420-430.

- Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 1, pp. 70-120.
- Ferrari L., Nota L., & Soresi S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38, pp. 61-82.
- Germeijs V., & Verschueren K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), pp. 223-241.
- Ginevra M. C., Pallini S., Vecchio G. M., Nota L., & Soresi S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, pp. 102-110.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Grión V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Grión V., & Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Life-long Lifewide Learning*, 14(31), pp. 38-55.
- Hattie J. (2011). *Visible learning for Teachers*. New York: Routledge.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.
- Heckman J. J., Humphries J. E., & Kautz T. (Eds.) (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heckman J. J., & Kautz T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*: Bologna: Il Mulino.
- Hirschi A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), pp. 145-155.
- Hirschi A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), pp. 340-348.
- Hirschi A., Herrmann A., & Keller A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, pp. 1-10.
- Huyse-Gaytandjieva A., Groot W., Pavlova M., & Joling C. (2015). *Low self-esteem predicts future unemployment*. *Journal of applied economics*, 18(2), pp. 325-346.
- Janeiro I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), pp. 170-177.
- Koen J., Klehe U. C., & Van Vianen A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), pp. 395-408.
- 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*, 10, pp. 245-283.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.



- Margottini M., La Rocca C., & Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, X, pp. 43-61.
- Margottini M., & Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), pp. 499-512.
- Margottini M., & Rossi F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. Contributo presentato al Convegno Internazionale SIRD "Education and evaluation processes", Università di Salerno, 25-26 Ottobre.
- McClelland D. C. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 1, pp. 1-14.
- Meijers F., Kuijpers M., & Gundy C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), pp. 47-66.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Pellerey M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey M., Grządziel D., Margottini M., Epifani F., & Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. [...]*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey M., & Orio F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LAS.
- Pellerone M. (2013). Identity status, coping strategy and decision making process among Italian university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, pp. 1399-1408.
- Rossi F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria, *Quaderni del Dottorato Sird*, pp. 179-197.
- Sadler R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- Santilli S., Ginevra M.C., Sgaramella T.M., Nota L., Ferrari L., & Soresi S. (2017). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), pp. 281-295.
- Savickas M. L., & Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale [...]. *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661-673.
- Tucciarelli M., (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- Vittadini G. (2016). Introduzione. In J. J Heckman, & T. Kautz. *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Zimbardo P. G., & Boyd J. N. (2008). *The time paradox*. New York: Simon and Schuster.
- Zimbardo P. G., & Boyd J. N. (2015). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; review, research and application* (pp. 17-55). Springer: Cham.