



# Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro

## Self-assessment and promotion of strategic skills for school and work

Massimo Margottini

Università degli Studi Roma Tre - massimo.margottini@uniroma3.it

### ABSTRACT

The topic of competences, their nature, the ways in which recognize, evaluate and promoting them is analysed from different perspectives: philosophical, educational, psychological, economic. Despite different perspectives the research seems to converge on the need to take greater account of a set of general personal skills, also known as transversal or strategic which, especially in the world of work, took the name of soft skills. Many studies have highlighted the role that these strategic and transversal skills play on school and work performance, and on other fundamental aspects of adult existence. The work presents some tools that can be used in schools and universities to promote reflective processes on some cognitive, emotional and motivational dimensions, attitudes and beliefs considered the basis of a competent action. Finally, the research shows some results of the application of these tools that highlight the links between strategic, temporal and professional skills.

Il tema delle competenze, della loro natura, delle modalità con le quali riconoscerle, valutarle e promuoverle è oggetto d'indagine da diversi punti di vista: quello filosofico, educativo, psicologico, economico. Pur da prospettive diverse la ricerca sembra convergere 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. Molti studi hanno evidenziato il rilievo che tali competenze rivestono sulle performance scolastiche, sul rendimento nel lavoro e su altri aspetti fondamentali dell'esistenza adulta. Il contributo presenta alcuni strumenti che possono essere utilizzati, in contesti scolastici e universitari, per promuovere processi riflessivi su alcune dimensioni cognitive, affettivo motivazionali, atteggiamenti e convinzioni considerati alla base di un agire competente. Sono infine presentati alcuni esiti dell'applicazione di questi strumenti che mettono in evidenza i legami tra competenze di natura strategica e dimensioni di natura prospettica temporale e professionale.

### KEYWORDS

Self-Assessment of Strategic Skills, Time Perspective, Career Adaptability. Autovalutazione di Competenze Strategiche, Prospettiva Temporale, Adattabilità Professionale.

## 1. Competenze strategiche per lo studio e il lavoro

Negli ultimi decenni al costrutto di “competenza” è stato riconosciuto un crescente rilievo nella scuola, nella formazione professionale e nel mondo del lavoro. Si deve a David McClelland (1973), nella nota ricerca sui rapporti fra quoziente intellettivo e successo professionale, una prima moderna definizione cui sono seguiti innumerevoli contributi a partire da quelli del suo allievo Richard Boyatzis (1982), di Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer (1993) o di Daniel Goleman (1996) per l'intelligenza emotiva. Quindi, con i più recenti sviluppi di alcune correnti della psicologia improntate allo sviluppo del potenziale e degli aspetti positivi della persona, ulteriori importanti contributi tra i quali gli studi di Albert Bandura (2000) sul concetto di *self-efficacy*.

Da qui una continua rielaborazione del costrutto che, di volta in volta, ha visto focalizzare l'attenzione sull'individuo, sulle organizzazioni, sulle reti sociali e sulle relazioni (Consoli, 2002).

In anni più recenti è enormemente aumentato il numero dei contributi che, da prospettive diverse, hanno analizzato i rapporti tra formazione e carriera professionale. E tutti sembrano convergere, 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*.

Del rapporto tra queste competenze generali e personali e gli sviluppi professionali e di carriera si è occupato, in anni relativamente recenti, anche il premio Nobel per l'economia J. Heckman all'interno di una serie di studi sul capitale umano che finiscono per mettere in discussione una certa tendenza del sistema d'istruzione americano a valutare la qualità del proprio prodotto scolastico attraverso prove valutative unicamente centrate sulle *cognitive skills*. 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”*<sup>1</sup>. Giorgio Vittadini (2016) nella introduzione alla traduzione italiana del lavoro di Heckman evidenzia il rilievo che i *“non cognitive skills”* o *“character skills”*, per dirla con Heckman, assumono nella teoria del capitale umano, evidenziando l'impatto 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).

Le problematiche connesse alla valutazione e allo sviluppo di competenze strategiche di tipo autoregolativo, sono da tempo oggetto di studio da parte di vari autori e da punti di osservazione diversi: psicologico, filosofico, pedagogico e, come si accennava poco sopra, anche di studi d'impronta economica sul capitale umano.

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

Anche nel sistema formativo italiano cresce 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.

Ne consegue che in una prospettiva di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, processi riflessivi e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento. In primo luogo, perché questo rappresenta un passaggio indispensabile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per sollecitare nei contesti d'istruzione e formazione una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere, processi che risultano essere alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 2006; Zanniello, 1998; La Marca, 2004; Cornoldi, De Beni, & Moè, 2005).

Tali strumenti rimandano ad un quadro di competenze strategiche che possono essere considerate alla base della capacità di auto-dirigersi, sia dal punto di vista "strategico" dell'*autodeterminazione*, sia da quello "tattico" della *autoregolazione* e che Michele Pellerey (2006) ha così sintetizzato:

*Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare.* Ogni individuo adotta strategie personali per memorizzare, ricordare, comprendere e interiorizzare nuovi contenuti da integrare nella struttura di conoscenze ed esperienze consolidate. La modalità prevalente di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo duraturo nel tempo ed estende a compiti diversi è stata definita *stile cognitivo* (Boscolo, 1981). La letteratura psicologica e pedagogica, ha evidenziato la presenza di stili differenti, alla luce dei quali ogni individuo si avvicina alle situazioni di apprendimento, ad esempio Kolb (1985) distingue gli stili in accomodatore, divergente, assimilatore, convergente. Nell'ambito dell'azione di insegnamento è opportuno tener conto di ciò, non solo per attivare approcci didattici differenziati in relazione alle particolarità degli studenti, ma anche per motivare gli stessi all'adozione flessibile delle strategie cognitive più adeguate in relazione alla specificità del compito e delle situazioni.

*Competenze strategiche relative alla disponibilità a relazionarsi con gli altri e collaborare nel lavoro e nell'apprendimento.* L'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento, constatazione posta alla base dei più moderni approcci di *cooperative learning*, fondati su una visione socio-costruttivista. Vari autori nel corso del passato hanno sottolineato tale aspetto. Secondo Vygotskij (1987) in qualsiasi età, lo sviluppo cognitivo necessita dell'interazione sociale per esplicarsi pienamente. Sotto la guida di un adulto o grazie alla collaborazione tra pari, è possibile sviluppare un insieme più complesso di abilità rispetto a quello che si può ottenere mediante l'apprendimento individuale. In ogni contesto formativo o professionale la capacità di esprimere in modo chiaro e preciso i propri pensieri, i propri stati d'animo, le proprie conoscenze, costituisce una risorsa necessaria per la realizzazione personale del soggetto e per lo sviluppo di relazioni sociali fondate sulla trasparenza e l'accettazione reciproca. In ambito scolastico è possibile incrementare questo tipo di competenze mediante la promozione di attività che stimolino il soggetto a motivare e ad argomentare le proprie convinzioni

*Percezione soggettiva di competenza.* Le convinzioni di autoefficacia riguardo alle proprie capacità scolastiche o professionali influiscono sull'impegno e le energie attivati, sugli obiettivi perseguiti, sulla perseveranza nello sforzo nel conseguimento di una meta. Essi sono determinanti per lo sviluppo progressivo delle competenze, poiché motivano l'individuo ad affrontare compiti sfidanti e stimolanti, che promuovono la crescita personale (Bandura, 1997; 2000).

*Competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali.* Quest'ultime spesso non vengono espresse esplicitamente o percepite consapevolmente ma rimangono a livello tacito. Diviene, pertanto, significativa un'azione formativa volta a promuovere la consapevolezza del soggetto riguardo al ruolo della mediazione cognitiva nell'inferenza delle possibili cause degli eventi (Weiner, 1985). Sarebbe importante, ad esempio, che lo studente fosse consapevole del carattere incrementale dell'intelligenza in relazione all'apprendimento ed all'impegno nello studio.

*Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà.* La legge di Yerkes e Dodson (1908) evidenzia chiaramente che l'ansietà mantenuta su livelli di attivazione ottimali (*Eustress*) conduce il soggetto al raggiungimento di prestazioni efficaci, garantendo un'adeguata reattività, attenzione e concentrazione. Tuttavia, stati ansiosi particolarmente accentuati giocano un ruolo controproducente nei processi di apprendimento, inibendo le capacità cognitive. Nel corso del tempo, in ambito psicologico, sono state proposte diverse strategie utili a supportare il soggetto nella gestione efficace e produttiva della propria emotività.

*Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.* L'attivazione di comportamenti organizzati nell'ottica del raggiungimento di un determinato fine chiama in causa tanto i processi motivazionali quanto quelli volitivi di controllo dell'azione. "I processi volitivi possono essere considerati come una parte del più ampio sistema dei meccanismi di autoregolazione, e riguardano specificatamente la focalizzazione della propria attenzione ed impegno verso un obiettivo" (D'Alessio, Laghi & Pallini, 2006).

*Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping.* Le strategie di *coping* possono essere definite come «l'insieme degli sforzi comportamentali e cognitivi, volti alla gestione di specifiche richieste esterne e/o interne, valutate come situazioni che mettono alla prova o che in ogni caso eccedono le risorse di una persona» (Lazarus & Folkman, 1984). Esse sono centrate sulla dimensione cognitiva, nel momento in cui il soggetto tenta di attivare specifiche modalità di risoluzione dei problemi e su quella emotiva, quando si impegna nella gestione dei sentimenti negativi connessi alla situazione stressante.

*Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.* Esse attengono alla conoscenza di sé, dei propri interessi, delle proprie potenzialità e aspirazioni. In un percorso educativo, le finalità formative dovrebbero integrarsi strettamente alla promozione nel discente della capacità di riflettere su stesso, di attribuire significato alla propria esistenza e di prefigurarsi un percorso mentale che lo guidi nel tempo alla realizzazione dei suoi obiettivi di vita (Bernaud, 2015).

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

Il termine *time perspective*, in italiano prospettiva temporale, è comparso per la prima volta nella letteratura anglo-sassone ad opera di Frank (1939), l'interpretazione maggiormente condivisa la definisce come «lo schema di riferimento dinamico nel quale un individuo o un gruppo pongono se stessi e la loro attività in un dato momento in rapporto con eventi significativi che sono più o meno remoti nel tempo» (Paolicchi, 1976, p. 46).

Si deve allo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980) un rilevante contributo sull'influenza che l'interazione tra fattori cognitivi e motivazionali esercita sulla determinazione della prospettiva temporale umana. Secondo Nuttin (1964), la spinta motivazionale verso il futuro non può essere valutata solo in termini di prodotto degli apprendimenti e dei condizionamenti o come un orientamento innato in continuo divenire. L'orientamento al futuro emerge progressivamente durante l'intero percorso di crescita del soggetto che organizza le esperienze e gli atteggiamenti all'interno di una prospettiva temporale basata su elementi cognitivi e affettivi propri di ogni fase evolutiva (infanzia, adolescenza, adultità, senilità). Il processo di costruzione consapevole della propria prospettiva temporale assume un valore strategico al fine di arrivare allo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Da qui nasce una concezione del passato, presente e futuro come aspetti di una struttura spaziale (Nuttin, 1980) e correlativa (Cottle, 1976) della prospettiva temporale, appunto, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali. Su questo tema un ampio ventaglio di ricerche ha interpretato la rappresentazione del tempo come uno degli elementi tramite cui il soggetto regola se stesso e il proprio progetto di vita.

Un contributo notevole, in tempi più recenti, è stato offerto dallo psicologo statunitense P. Zimbardo e colleghi (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008), i quali hanno dato vita ad una "Teoria sulla Prospettiva Temporale" che ha preso in esame l'influenza esercitata dalla prospettiva temporale sul comportamento umano. Dal 2007, su questo ambito di ricerca, è stato creato l'*International time perspective network* costituito da ricercatori di tutto il mondo che lavorano alla costruzione, validazione e applicazione di strumenti tesi a rilevare i pensieri e gli atteggiamenti con cui le persone orientano la propria vita in relazione al tempo passato, presente e futuro.

Le ricerche del *Network* hanno individuato un'ampia gamma di relazioni esistenti tra la prospettiva temporale e le diversità culturali, geografiche, climatiche, religiose, politiche, economiche, di classe sociale, del livello di educazione, dei modelli sociali di riferimento, di genere ed età. Inoltre, è stata osservata una relazione molto significativa tra il tipo di educazione ricevuto e la motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza, per cui la presenza o la carenza di orientamento verso la prospettiva futura risultano rispettivamente collegate anche alla riuscita scolastica e ad atteggiamenti devianti (Gonzalez & Zimbardo, 1985; Zimbardo & Boyd, 2008).

Alcuni autori hanno evidenziato l'importanza di un "orientamento temporale equilibrato" come abilità mentale ad imparare dalle esperienze passate, traendo energie ed emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro (Bonniwell & Zimbardo, 2004).

In un numero monografico del 2012, la rivista *Japanese Psychological Research* ha raccolto i più rilevanti contributi di ricerca sul rilievo della prospettiva temporale nei processi di apprendimento. Molte di queste ricerche hanno evidenziato significative correlazioni tra prospettiva temporale e strategie cognitive, affettive e motivazionali.

Di grande rilievo, inoltre, indagare come nella propria prospettiva temporale si innestino i processi di costruzione di sé e di una identità professionale. Tra gli apporti più significativi allo studio di queste dimensioni spiccano in particolare, come ricorda Michele Pellerey (2017), quelli dell'americano Mark Savickas (*vocational identity*) e del francese Jean Guichard (*identité professionnelle*).

Mark Savickas sottolinea l'importanza di imparare a gestire il processo costrut-

tivo della propria identità professionale e affrontare, a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, le varie sfide e i possibili momenti di crisi nelle transizioni occupazionali. Tale processo diventa un progetto o una storia che, con il supporto di formatori e orientatori, permette di dare senso e prospettiva esistenziale nel quadro delle possibili future occupazioni. Per favorire tale costruzione Savickas, insieme a vari collaboratori, ha messo a punto una batteria di strumenti di autovalutazione, tra i quali il *Career Adapt Abilities Scale* (2012).

Jean Guichard (2010), pur condividendo la teoria del *life design* di Savickas, aggiunge che le attività lavorative assumono realmente un senso per le persone solo in relazione alle loro attività ed esperienze in altri ambiti. Quindi, affinché la costruzione professionale abbia un vero significato deve essere contestualizzata all'interno di un processo in cui il soggetto cerca di dare unità al presente, attraverso il ri-ordinamento del passato e la costruzione di sé attraverso le possibilità future.

L'importanza di promuovere un'adeguata e consapevole identità professionale si dimostra, così, essenziale per la realizzazione del Sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò si ripercuote sul benessere psicologico e sulla motivazione a sviluppare le proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti nei contesti lavorativi. Per tali ragioni si dimostra fondamentale promuovere un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per raggiungere lo sviluppo di una "competenza adattiva" (Pellerey, 2017).

In proposito, Savickas e Porfeli (2012) tramite il *Career Adapt Abilities Scale* hanno rilevato quattro caratteristiche fondamentali della competenza adattiva. Queste riguardano il modo in cui gli individui capaci di adattabilità si preparano meglio alla ricerca di lavoro (*concern*), sanno intraprendere efficaci azioni di ricerca (*control*), sviluppano una maggiore comprensione delle proprie caratteristiche e delle condizioni del mercato del lavoro (*curiosity*) e sono generalmente più fiduciosi nelle proprie capacità e possibilità (*confidence*).

## 2. La piattaforma [competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)

Nel corso dell'ultimo decennio, nell'ambito di alcuni progetti di ricerca, sono stati sviluppati e resi disponibili alle scuole e ai ricercatori, attraverso l'implementazione su piattaforma *on line*, alcuni strumenti, rivolti a studenti, prevalentemente di scuola secondaria e università, utili a promuovere processi di autovalutazione e percorsi educativi finalizzati allo sviluppo di capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro<sup>2</sup>.

L'insieme dei questionari proposti si compone di un primo blocco costituito da:

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è 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

2 Ci si riferisce alla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) realizzata da nell'ambito di un progetto di ricerca coordinato da M. Pellerey con D. Gradziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani a partire dal 2011.

in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*.

- Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti 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) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell’Università. È uno strumento autovalutativo che consente 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*.

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 l’autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia il *time perspective* e l’*adattabilità professionale*, quest’ultima intesa come capacità adattiva utile a costruire una propria identità professionale e far fronte alle transizioni.

Gli strumenti proposti sono:

- Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI), è 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, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M.Savickas & Erik 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.

I questionari e gli strumenti allegati sono liberamente messi a disposizione delle scuole, dei formatori, degli operatori e consulenti di orientamento, dei ricercatori. A fine 2018 risultavano registrati sulla piattaforma circa 400 soggetti tra scuole, istituti e centri per la formazione professionale e l'orientamento e compilati oltre 30 mila questionari.

### 3. La restituzione dei profili: promuovere processi riflessivi

La compilazione dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback immediato che consiste nella restituzione di un profilo presentato in forma grafica integrato da un commento testuale.

La scelta di una immediata restituzione del profilo ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" ma nello stesso tempo è possibile ritornare sulle proprie considerazioni visto che il profilo può essere archiviato e quindi diventa accessibile a proprio piacimento.

Sul rilievo del feedback nelle pratiche educative anche la ricerca di Hattie (2008; 2011), condotta attraverso metanalisi di ricerche sperimentali, evidenzia un *effect size* piuttosto elevato. Dagli studi analizzati si ricava, in particolare, che 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, & 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 consistono 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'autovalutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Come si diceva lo scopo della piattaforma *competenzestrategie.it* consiste proprio nella possibilità di generare un feedback immediato grazie alla subitanea restituzione degli esiti, coadiuvando, nel merito, il processo di metacognizione che è alla base dei percorsi autovalutativi ed autorientativi.

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 delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull'autopercezione da parte dell'allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l'allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto un'efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni attraverso processi di triangolazione che mettano insieme l'osservazione sistematica del comportamento condotta dai docenti, gli esiti in termini di profitto, le considerazioni delle famiglie, in modo da costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

#### 4. Esperienze e ricerche

Molte scuole, nell'ambito dei propri piani di formazione, hanno richiesto al gruppo di ricerca interventi di supporto per l'applicazione dei questionari in una varietà di progetti educativi: dall'orientamento, allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali.

Con i docenti che hanno partecipato alle attività formative sull'uso dei questionari è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. Somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno
2. Analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti
3. Sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma)
4. Integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma), (Ottone, 2014)
5. Definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti
6. Applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni
7. Nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Molte scuole hanno ormai integrato l'applicazione dei questionari (prevalentemente il QSA e lo ZTPI nella scuola superiore e il QSAr nella scuola media) nell'ambito delle proprie attività didattiche. I questionari sono stati applicati anche in altri contesti della formazione professionale e all'università. Questo sta dando luogo ad un vero e proprio network che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca e consente non solo di verificare l'applicabilità degli strumenti ma anche di esplorare, attraverso analisi correlazionali, alcune ipotesi sulle relazioni tra le diverse scale degli strumenti. Di queste ricerche si è in parte già dato conto in precedenti lavori (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018, Margottini, 2018a, 2018b).

Ciò che progressivamente emerge e viene confermato ai diversi gradi scolastici è il legame, evidenziato da correlazioni statisticamente significative, tra competenze strategiche di carattere cognitivo riferibili alle capacità di studio, alla capacità di pianificazione, organizzazione e controllo dei propri impegni di studio con di-

mensioni di carattere affettivo-motivazionale quali il controllo delle proprie emozioni, la capacità d'impegno e perseveranza e convinzioni d'autoefficacia. A loro volta queste competenze strategiche risultano correlate con una prospettiva temporale equilibrata e in primo luogo con la capacità di prefigurare un orizzonte futuro (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2018, Margottini, 2018a, 2018b).

Ed infine, la più recente applicazione del Questionario sull'adattabilità professionale (QAP) ha consentito di rilevare come anche le quattro dimensioni, che sono poste alla base del costrutto definito da Savickas come adattabilità professionale, correlino significativamente anch'esse sia con le competenze strategiche rilevate attraverso il QSA sia con un orientamento al futuro rilevato dallo ZTPI.

Solo a titolo esemplificativo si riportano di seguito alcune tabelle con le correlazioni (sono riportate solo quelle statisticamente significative) tra le scale del QSA, dello ZTPI e del QAP. Si riferiscono ad un gruppo di 276 studenti universitari, in maggioranza di genere femminile (97%), il 73% dei quali in età compresa tra i 19 e 22 anni, il 19% tra 23 e 25 anni e l,8% con età superiore ai 26 anni. Nelle tabelle sono riportate solo correlazioni statisticamente significative.

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale del QSA e quelle dello ZTPI (vedi tabella 1) emergono correlazioni positive piuttosto forti tra un orientamento al futuro e il buon uso di strategie volitive e autoregolative (rispettivamente .52 e .48) ma anche con il *locus of control* interno e la percezione di competenza e sul piano cognitivo con le strategie elaborative e l'autointerrogazione. Quindi una prospettiva temporale rivolta al futuro correla positivamente con buona parte delle scale "virtuose" del QSA e negativamente con quelle che evidenziano "criticità" ossia ansietà di base, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Anche l'analisi delle scale passato e presente evidenziano alcune correlazioni positive, anche se meno forti, tra le scale che fondano una prospettiva temporale "equilibrata" e le scale del QSA che rappresentano strategie "virtuose": passato positivo con volizione, locus of control interno e autoregolazione. Al tempo stesso si evidenziano correlazioni positive tra quelle scale che segnano un "disequilibrio" nella prospettiva temporale (passato negativo e presente fatalista) e dimensioni "di criticità" del QSA (ansietà di base, locus of control esterno, mancanza di perseveranza, interferenze emotive, disorientamento, difficoltà di concentrazione) e, specularmente, correlazioni negative con le strategie "virtuose" del QSA (strategie elaborative, volizione, autoregolazione).

Un quadro quindi che associa il possesso di buone competenze strategiche cognitive, affettive e motivazionali ad una prospettiva temporale equilibrata ed in particolare rivolta al futuro. Questo evidenzia che i soggetti con un buon orientamento al futuro mostrano competenze e convinzioni utili a 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 permettono loro di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere.

Fattori QSA	Fattori ZTPI				
	PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
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)

Tabella 1

Dall'analisi delle correlazioni tra QSA e QAP (tab. 2) emerge un quadro che evidenzia continuità con le osservazioni precedentemente esposte. Una buona adattabilità professionale correla positivamente con il possesso di competenze strategiche: le quattro scale del QAP (Concern, Control, Curiosity e Confidence) presentano correlazioni positive, statisticamente significative, con l'autoregolazione, la volizione e un locus of control interno ma anche con la percezione di competenza e l'uso di buone strategie elaborative.

Fattori QSA	Fattori QAP			
	F1 - Concern	F2 - Control	F3 - Curiosity	F4 - Confidence
C1 - Strategie elaborative		,18*	,35**	,32**
C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
C3 - Disorientamento		-,28**	-,23**	-,34**
C4 - Disponibilità alla collaborazione			,22*	
C5 - Organizzatori semantici		,15*	,27**	,26**
C6 - Difficoltà di concentrazione		-,18*	-,14*	-,30**
C7 - Autointerrogazione			,18*	,16*
A1 - Ansietà di base	,15*	-,19**		-,21**
A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
A3 - Locus of control interno	,26**	,23**	,21**	,16*
A4 - Locus of control esterno		-,31**		-,19**
A5 - Mancanza di perseveranza	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**
A6 - Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
A7 - Interferenze emotive				

\*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).  
\*\*. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 2

Anche per le scale del QAP e dello ZTPI si evidenziano correlazioni positive tra l'adattabilità professionale, espressa dalle quattro scale, e una prospettiva temporale orientata al futuro.

Fattori QAP	Fattori ZTPI				
	PN	PP	PF	PE	F
F1 - Concern					,43**
F2 - Control	-,18*		-,29**		,21**
F3 - Curiosity					,33**
F4 - Confidence	-,20**	,16*	-,22**		,45**

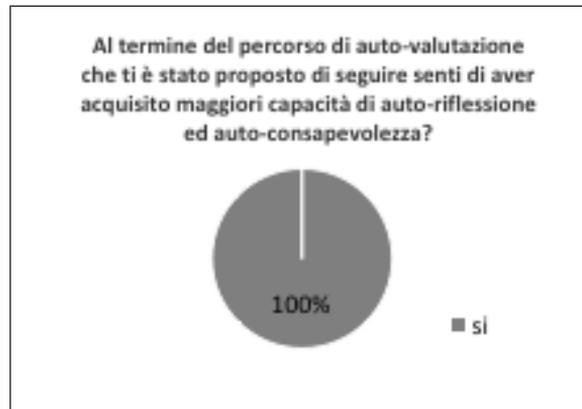
\*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).  
 \*\*. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tabella 3

Infine è stato richiesto agli studenti di rispondere ad un questionario di valutazione e gradimento dell'esperienza condotta. Alla domanda "Prima di utilizzare gli strumenti proposti per l'auto-valutazione delle competenze strategiche, hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?" l'83% degli studenti ha risposto negativamente.

Solo un 17% ha avuto modo in precedenza di riflettere su di sé in una prospettiva progettuale: il 44,62% in ambito scolastico, il 13,85% in famiglia, il 13,85% in ambito lavorativo, il 13,85% nel gruppo di amici, il 3,08% tramite agenzie di formazione-orientamento, il 6,15% nei gruppi di volontariato e il 4,62% mediante altre esperienze personali.

Infine, al termine del percorso, il 100% ha considerato utile e positivo il lavoro svolto (tab. 4).



Pensi che l'aver incrementato le tue capacità di auto-riflessione e auto-consapevolezza possa tornarti d'aiuto nell'orientare le tue scelte verso esperienze future?



Tabella 4

## Riferimenti bibliografici

- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved May, 1, 2010.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of principles of organization behavior*, 2, 11-21.
- Bernaudo J. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning (223-236). In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, Wiley.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e differenze individuali. In AA.VV., *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons: Hoboken.
- Consoli, F. (2002). Evoluzione e sviluppo di modelli per competenze e loro diverse matrici. In A.M. Ajello (a cura di). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.
- Cottle, T. J. (1976). *Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women*. New York: Wiley & Sons.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2006). *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*. Padova: Piccin.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy* (4), 293-312.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gonzalez, A., & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective. The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures. *Psychology Today*, 19 (3), 21-26.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. NY: Routledge.
- 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., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.

- Kolb, D. A. (1985). *LSI Learning Style Inventory: Self-Scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Co.
- La Marca, A. (2004). *Io studio per...imparare a pensare*. Troina: Città Aperta.
- 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), 245-283.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel "Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile". In G. Domenici (a cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.
- 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, anno X*, 43-61.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2018). *Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università*. Contributo pubblicato in Atti del Convegno Internazionale SIRD: "Training actions and evaluation processes", Salerno, 25-26 Ottobre.
- Margottini M. (2018a). La validazione del QSA ridotto. In Pellerey M. (a cura di) *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma. Cnos-Fap. pp.257-304.
- Margottini M. (2018b). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In Pellerey M. (a cura di). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 207-250). Roma. Cnos-Fap.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, January, 1-14.
- Nuttin, J. (1964). *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Paolicchi, P. (1976). *Esperienza del tempo e realtà sociale*. Pisa: Tecnico Scientifica.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- Spencer, L.M. Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zanniello, G. (1998). *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*. Napoli: Tecnodid.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.